ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/319141537

El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.

Book · January 2000

CITATIONS
33

READS
2,298

2 authors, including:

Denise Arnold
University College London

68 PUBLICATIONS **368** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Project Historia y hagiografía en un ayllu andino View project

Project Communities of textile practice/Comunidades de práctica textil View project

All content following this page was uploaded by Denise Arnold on 16 August 2017.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

El rincón de las cabezas:

Luchas textuales, educación y tierras en los Andes

Denise Y. Arnold

Investigadores

Juan de Dios Yapita
Luisa Alvarado C.
U. Ricardo López G.
Nelson D. Pimentel H.

Serie: Etnografías número uno

ILCA
Instituto de Lengua y Cultura Aymara

La Paz - Bolivia, 2017

El rincón de las cabezas:

Luchas textuales, educación y tierras en los Andes

Denise Y. Arnold

Investigadores

Juan de Dios Yapita
Luisa Alvarado C.
U. Ricardo López G.
Nelson D. Pimentel H.

Serie: Etnografías número uno

La Paz-Bolivia, 2017

ARNOLD, Denise Y. y otros
El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. —Denise Y. Arnold; colab. Juan de Dios Yapita; Luisa Alvarado C.; U. Ricardo López G.; Nelson D. Pimentel H. —La Paz: ILCA, 2017. —(Serie: Etnografías número uno). Tercera edición.

p.504; ilus.; 42 figs. fotos y grafs.

educación andina / la escuela andina / educación indígena / educación primaria / alfabetización / educación y estado / lingüística aplicada / antropología cultural / literatura andina /etnografía de la escritura / textil / Andes / Bolivia / Qaqachaka

Edición: ILCA, Instituto de Lengua y Cultura Aymara
Calle Pedro Salazar Nº 614, Sopocachi, La Paz - Bolivia
Telf. (591-2) 2419650 / Fax (591-2) 2419661
Correo electrónico: ilca@ilcanet.org
URL: http://www.ilcanet.org

Diseño y diagramación: Jafet Oblitas.
Portada: Diseño de Denise Y. Arnold. Foto por Laura Pusateri, como también la FIG. 24.

Primera edición: 2005, ILCA y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (Serie: Colección Academia número nueve), La Paz, Bolivia (ISBN original: 99905-0-029-0).
Segunda edición corregida: 2005, ILCA, Ministerio de Educación de Bolivia y la Cooperación Española.
Tercera edición: versión digital 2017, Instituto de Lengua y Cultura Aymara.

Depósito Legal: 4-4-1954-17.
ISBN: 978-99974-914-1-1.

Copyright © Denise Y. Arnold, Juan de Dios Yapita y otros, 2000.
Todos los derechos reservados.

Para Elvira
y otros intelectuales del altiplano,
expertos en la Educación Intercultural Andina

Nuestros ancestros nunca jamás han sabido leer y escribir,
nunca jamás han aprendido ¿No?
Para nuestros antepasados, el libro es pues la naturaleza.
Todo lo que realmente está en la naturaleza,
nuestros antepasados han leído, de acuerdo con la época,
de acuerdo al tiempo...

Profesor Domingo Choque,
Academia de Lengua y Cultura Aymara, Pusisuyu.

Serie: Etnografías

1. Denise Y. Arnold con Juan de Dios Yapita et al., *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, 2000, 2ª edición 2005, 3ª edición 2017.
2. Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, *River of Fleece, River of Song. Singing to the animals, an Andean poetics of creation*, 2000 (Estudios Americanistas de Bonn No. 35).
3. Denise Y. Arnold (comp.), Domingo Jiménez Aruquipa y Juan de Dios Yapita, *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*, 1992, 2ª edición 1998, 3ª edición 2014.
4. Denise Y. Arnold con Juan de Dios Yapita y Elvira Espejo Ayca, *Hilos sueltos: Los Andes desde el textil*, 2007, 2ª edición 2008, 3ª edición 2016.
5. Denise Y. Arnold, *El textil y la documentación del tributo en los Andes: los significados del tributo en los Andes: los significados del tejido en contextos tributarios*, 2012, 2ª edición corregida 2016.

Índice

Agradecimientos i
Nota de los autores v
Presentación vii
Introducción 1
1. Los debates de la EIB y las paradojas de la realidad práctica 2
2. Enfoques teóricos y metodológicos 4
3. La organización del libro 26
4. Ortografía aymara 29

PARTE 1 Luchas textuales 31

CAPÍTULO 1: Los textos andinos 33
1. La obra de Derrida 34
2. Hacia la dinámica textil 43
3. Formas tradicionales andinas de la organización textual-territorial 54

CAPÍTULO 2: Contacto y la lucha de significados: la introducción de la escritura, fase 1 67
1. Contacto e incomprensión mutua 69
2. La introducción de la escritura alfabética, fase I 75
3. La lucha de significados, fase I 80

CAPÍTULO 3: Los textos de la Nación: la introducción de la escritura, fase II 91
1. Las fundaciones textuales de la nación 92
2. Nuevas coyunturas en las mismas luchas textuales 95
3. Nuevos medios institucionales de patrocinio: La Educación Popular y la "capacitación de las masas" 102
4. La introducción de la escritura, fase II: los Módulos en las áreas rurales 106

PARTE 2 *El rincón de las cabezas* 129

CAPÍTULO 4: Tierras, semillas y letras:
Los ciclos de producción y reproducción 131
1. La escuela, la comunidad y el Estado 131
2. La escuela del Estado boliviano 135
3. Textos y tierras 145
4. La escuela de los comunarios 149

CAPÍTULO 5: Los ciclos de metamorfosis:
Las *wawas* como enemigos 169
1. Las *wawas* y su papel en la escuela comunal 171
2. La niñez andina, la fertilidad de las tierras y de los rebaños comunales 174
3. El tributo de wawas y sus ciclos de transformación 185
4. La textualidad de las transformaciones *wawa*-cabeza.....197

CAPÍTULO 6: Guerrero y tejedora:
Los *thakhi* en el aprendizaje comunal.....201
1. Hacia un entendimiento de la educación andina 201
2. Los caminos (*thakhi*) 213

CAPÍTULO 7: Los ciclos de ch'allas en los ritos escolares 239
1. Luchas textuales, luchas corporales 239
2. Los ritos escolares 245
3. La jerarquía militar 265

PARTE 3 *Los textos andinos y su interpretación* 273

CAPÍTULO 8: Los ciclos de la memoria:
La voz del Inka 275
1. La Reforma Educativa y las prácticas discursivas andinas 276
2. Las prácticas andinas oral-escriturales 292
3. La continuidad textual andina: corporalidad, voz y memoria 299

CAPÍTULO 9: Los ciclos sonoros:
Los rezos y la lluvia de letras.....309
1. Un encuentro intercultural de interpretaciones religiosas 309
2. La pugna entre diferentes formaciones textuales 316
3. Los ritos escolares para pedir lluvias 334

CAPÍTULO 10: *Kipu*, número y escritura: Hacia la matemática encarnada 339
1. Hacia una lógica numérica andina 339
2. La corporalidad trenzada de la jerarquía político-militar incaica 340
3. La corporalidad de los *kipus* modernos 344
4. Las prácticas numéricas andinas 358

CAPÍTULO 11: Las lógicas textuales en los Andes y su relación con la escuela 377
1. Las genealogías de los textos andinos 378
2. Lógicas textiles y lógicas culturales 381
3. Las prácticas numéricas andinas a nivel textil 389
4. El hablar en el textil de la mujer y el *kipu* del varón 402

CAPÍTULO 12: Conclusiones 411
1. Las luchas textuales en los Andes 411
2. El fenómeno del contacto entre prácticas textuales 415
3. Hacia una teoría textual andina 420
4. Reflexiones finales 426
5. Recomendaciones prácticas 427

Bibliografía 431

Apéndices 473
1. Acerca de la calidad lectora en el aula, como resultado de la aplicación de los Módulos 475
2. El estado actual de las prácticas textuales en cuanto a los Módulos 478
FIG. 1. Características de la práctica docente en las escuelas del Programa de Transformación (PT) de la Reforma Educativa 478
FIG. 2. La incomprensión del léxico en los Módulos de aymara 479
3. Cuento del Jukumari, narrado por Milán Espejo, edad 14 años 481
4. Glosario de términos andinos y foráneos 485

Figuras

FIG. 1. Mapa de las comunidades del estudio 23
FIG. 2. La Faja de la Coya del Museo Americano 39
FIG. 3. El Inka haciendo brindis al Padre Sol 57
FIG. 4. Catecismos en forma de bustrófedon y de espiral 85
FIG. 5. Dibujos de *Aru* 2, unidad 3 pág. 25 109
FIG. 6. Dibujos de *Jakhüwi* 4, pág. 29 110
FIG. 7. Dibujos de *Aru* 1, pág. 13 111
FIG. 8. Dibujos de *Jakhüwi* 1, pág. 2 112
FIG. 9. La tapa de *Jakhüwi* 1 con personas de papel y tinta 113

FIG. 10. Dibujos de *Aru* 1 pág. 26. Un niño en el suelo y un grupo de niños traza el cuerpo de aquel con lápiz sobre el papel 114
FIG. 11. Dibujo de *Matemática* 1 pág. 7. Una niña traza su mano en el papel 115
FIG. 12. Dibujos de *Aru* 1, pág. 20, en que un hombre pone semillas 125
FIG. 13. Dibujos de *Jakhüwi* 2, pág. 26. Una niña tocando *pinkillu* 126
FIG. 14. Foto del desfile que comenzó en *Uma Jalsu* (Donde sale el Agua), Livichuco, 5 de agosto, 1998 143
FIG. 15. Foto del desfile que comenzó en *Uma Jalanta* (Donde entra el Agua), Livichuco, 6 de agosto de 1998 144
FIG. 16. Fotos de la marcha ante la plataforma escolar, Livichuco, 6 de agosto de 1998 144
FIG. 17. Modelo educativo comunal desarrollado por los comunarios 173
FIG. 18. Foto de trono y lengua 189
FIG. 19. El aprendizaje en el textil 221
FIG. 20. Una comparación de las edades de aprendizaje en la lecto-escritura y el tejido 228
FIG. 21. La pareja ideal de la tejedora y el guerrero 231
FIG. 22. Variantes de las ofrendas 247
FIG. 23. Los sitios rituales de la escuela de Livichuco 248
FIG. 24. Foto de un rito de *Anxata* en una estancia de Livichuco 250
FIG. 25. Foto de un niño topando con un cordero 250
FIG. 26. El *usnu* incaico 259
FIG. 27. El *usnu* moche 259
FIG. 28. Foto de escolares con sus gorros hacia atrás, a manera de cabezas 270
FIG. 29. Foto de un "rincón de lectura" típico 277
FIG. 30. El Inka decapitado. La muerte de Atahuallpa 302
FIG. 31. Esquema segmentario del ayllu de Platt (1987a: 80) 346
FIG. 32. La mano y la numeración (de Kaufmann Doig, 1969: 23) 348
FIG. 33. *Chinu* aymara con sus hebras primarias y secundarias 352
FIG. 34. Movimiento de los nudos de *ch'alla* (simples) hacia el nudo corral 356
FIG. 35. Foto de un *kipu* histórico (posiblemente una quipola) con un nudo doble y grande, tipo "corral" 356
FIG. 36. Nudo hembra y nudo macho, según don Domingo Jiménez 357
FIG. 37. Un *kipu* incaico con asa de madera (de los Ascher, 1981: 91) 373
FIG. 38. La honda como una hebra vertical 383
FIG. 39. Los bordes *pulu* y *k'illpha* del textil femenino 384
FIG. 40. Foto del borde *pulu* amarrado por la hebra sujetadora (*ch'ukurkata*) al palo del telar 385
FIG. 41. Detalle de la hebra colgante de un *kipu* con las cantidades mayores arriba 396
FIG. 42. *Kipu* con criatura-nudos y el flujo de las substancias sexuales 398
FIG. 43. Dirección y bordes en los textiles del hombre y de la mujer 405

Agradecimientos

No habría sido posible escribir el presente libro sin el apoyo de muchas personas e instituciones.

Gracias al patrocinio original del Proyecto de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), en el marco del apoyo brindado por el Directorio General para la Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (DC-OZ/DGIS), en especial al Lic. Godofredo Sandoval, por habernos dado la oportunidad de llevar adelante la investigación "Multimedia" en diez meses de 1998. Gracias también a los tres Junior del proyecto, Nelson D. Pimentel H., U. Ricardo López G. y Luisa Alvarado Cruz, quienes nos apoyaron en la teoría y la práctica con innumerables conceptos y detalles.

Por el auspicio de los ejemplares de esta segunda edición del libro destinados a la distribución institucional, agradecemos a la Embajada de España en Bolivia y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI, Oficina Técnica de Cooperación),y en particular al Sr. Josep Serrá por su interés en los temas que el libro trata.

En la comunidad de Livichuco (Qaqachaka, prov. Avaroa, depto. de Oruro), agradecemos a todos (autoridades y comunarios) por su hospitalidad durante nuestras visitas en 1997-9, en particular al Corregidor don Juan Wayllani Maraza, al Alcalde Escolar don Teodoro Maraza Choque y al Jilanqu don Heriberto Maraza; asimismo a los miembros del Proyecto APSU y los participantes en los varios Talleres, en particular don Juan Maraza, don Feliciano Maraza, don Santiago Inka Maraza, don Donato Inka Maraza, doña Isabel Mamani, doña Agustina Mamani, doña Sabina Mamani y doña Antonia Espejo. Recordamos además a Mary Ostergren del Cuerpo de Paz por su hospitalidad en Challapata y su participación en el Proyecto APSU, y a sus dos sucesoras, Laura Pusateri y Alicia Díaz.

En la escuela seccional de Livichuco, damos gracias al Profesor Samuel Quisbert y a las Profesoras Florencia de Gisbert y María Cayo, por compartir con nosotros sus experiencias, reacciones e inquietudes acerca de la actual Reforma

Educativa y por habernos permitido participar en sus varios actos cívicos de las Fiestas Patrias en el curso del año 1998. Agradecemos a los niños de la escuela seccional de Livichuco, William Espejo y Arsenio Wayllas Colque, y a Elías Chukicha |allpa, Eloy Wallpa Maraza y Roberto Choque Wallpa, por haber compartido con nosotros su repertorio de cuentos y rezos, respectivamente.

En la Escuela Núcleo de Qaqachaka, damos gracias al maestro Leocadio Choque Poma y al Director anterior, Isaac Wayllani, por habernos aclarado muchas ideas acerca de la historia educativa de Qaqachaka y de las prácticas educativas actuales.

En el pueblo principal de Qaqachaka, agradecemos a Elvira Espejo Ayka, su mamá doña Nicolasa Ayka y su tía doña Lucía Quispe Choque, por habernos aclarado sus ideas acerca de la educación andina, la crianza de los niños y la filosofía al fondo de estas ideas. Elvira, en especial, nos apoyó en la preparación del libro con muchísimas sugerencias y aclaraciones; en tanto que éste crecía en casa como una obra de la lecto-escritura, asimismo crecían las numerosas obras textiles de Elvira: una *inkuña* para coca (de cuyos seis *apsus* surgían a la luz numerosos tigres y un león), varias cintas, innumerables *tullmas* para sus cabellos, tres trenzados para la cabeza (al estilo de Paracas), en fin, todo un mundo para comparar.

Gracias también a Trifón Choque, Director de CEDPAN, por habernos provisto sus Informes de los Proyectos de los últimos tres años.

En la comunidad valluna de Aymaya (prov. Rafael Bustillos, depto. de Potosí), agradecemos a don Domingo Jiménez Aruquipa y a su esposa, doña Teresa Kuchu, a su hijo don Julían y a su nuera, doña Jacoba Tijlla, por la hospitalidad que ofrecieron a Nelson y Luisa, y por las muchas conversaciones que tuvieron con nosotros en sus visitas a La Paz.

Agradecemos a los Profesores Víctor Tancara y Felipe Sarco por habernos facilitado nuestra visita a la escuela seccional de Quenacahua (prov. Los Andes, depto. de La Paz), y a doña Emiliana Ylaya y los comunarios del lugar por su hospitalidad. Agradecemos también al Profesor Amado Cahuana, Director del Colegio Litoral, de San Miguel, provincia Carangas, por sus valiosos comentarios.

Agradecemos a la Dra. Teresa Durán de la Universidad Católica de Temuco, Chile, por haber compartido sus conocimientos acerca de la Educación Intercultural Bilingüe y sus avances de trabajo en un proyecto educativo con los mapuches. Asimismo, gracias al Dr. Robert Leavitt, de la Universidad de New Brunswick, Canadá, y a su esposa Miriam, por sus ideas acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en la práctica con los pueblos indígenas de Canadá.

A nivel internacional, damos gracias a los siguientes colegas, por haber compartido referencias bibliográficas y comentarios acerca del trabajo en preparación: la Dra. Sabine Dedenbach-Salazar de la Universidad de Bonn, Alemania; la Prof. Claudette Kemper Columbus de Hobart y William Smith Colleges, EE.UU.; la Dra. Margot Beyersdorff de la Universidad de Texas, EE.UU.;

la Dra. Ina Rösing de la Universidad de Ulm, Alemania; el Prof. Gordon Brotherston de la Universidad de Indiana, EE.UU.; la Dra. Anne Paul de la Universidad Nancy de Francia; la Dra. Lindsey Crickmay de la Universidad de Liverpool, Inglaterra; la Dra. Jo Murphy Lawless de la Universidad de Trinity College Dublin, República de Irlanda; la Dra. Penny Dransart de la Universidad de Gales, Lampeter; la Lic. Amanda Reisser de la Universidad de Stanford, EE.UU.; el Prof. William Rowe, la Lic. Jenny Palmer y el Prof. Brian Street de King's College London; el Prof. Frank Salomon de la Universidad de Madison-Wisconsin, EE.UU.; el Dr. Carlos Fausto y la Dra. Aparecida Vilaça de la PPGAS/Museo Nacional/Universidad Federal do Rio de Janeiro; el Dr. Bartolomew Dean de Goldsmith's College, Universidad de Londres; la Lic. Verónica Guzmán de la Universidad de San Simón, Cochabamba; la Dra. Aurolyn Luykx y el Dr. Luis Enrique López, del Proyecto PROEIB, de la Universidad de San Simón, Cochabamba y el Dr. Xavier Albó, de CIPCA, La Paz.

Agradecemos a la Lic. Filomena Nina y al Lic. Juan Carvajal, del equipo de Técnicos de la UNST-P, del Ministerio de Educación, por sus comentarios acerca de la preparación de los Módulos de la Reforma Educativa, y a Carmen de Urioste B. Directora de la UNST-P por habernos invitado al "Seminario Taller sobre logros y dificultades de la normalización de lenguas originarias aimara y quechua propuesta por la Reforma Educativa".

Por habernos invitado en noviembre de 1998 a participar en el "Taller de Educación Intercultural Bilingüe" y en la visita a la escuela Internada Gral. Lagos de Visviri en el altiplano chileno, gracias a la Dra. María Inés Arratia, del Proyecto EIB de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

Por la oportunidad de probar en el aula algunas ideas preliminares que surgían en el avance del Proyecto, gracias a la Lic. María Esther Pozo, al Lic. Raúl Koppa, del CESU (Centro de Estudios Superiores) y a los estudiantes de 1998 en la Universidad de San Simón, Cochabamba; igualmente al Dr. Javier Medina, al Lic. José Crespo y a los estudiantes de la Universidad Andina Simón Bolívar de La Paz.

Por la oportunidad de desarrollar un estudio de "Los modos institucionales de la producción y diseminación de los textos en los Andes", gracias al Literary History Project de la Universidad de Toronto, Canadá, en especial a la Dra. Elizabeth Monasterios de SUNY, Nueva York.

Gracias al Dr. Carlos Coello por su colaboración en la revisión de los Módulos en castellano de la Reforma Educativa, a don Clemente Mamani por la revisión de los Módulos en aymara y al Lic. Jorge Llanque por haber ilustrado los primeros borradores de los materiales locales de Livichuco.

En el equipo de ILCA, reconocemos al valioso apoyo en las transcripciones de Margarita Tito, Emiliana Ylaya, Rosario Rocha, Lorena Peñaloza Bretel y Carlos Urquizo Sossa (ya fallecido), y de Zacarías Alavi por su participación en los primeros meses de

la investigación. Por las correcciones del estilo, gracias a Ian Marr y a Marcelo Villena, y por el apoyo en los dibujos, a Norberto Copana, Nilton Callejas, Edson Quispe y Marcia Rodríguez. Finalmente, por su valioso apoyo a nivel diario, damos mil gracias a Dany Mena.

Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita,
La Paz, Marzo de 2005

Nota de los autores

El presente libro examina un aspecto de la lucha de varios siglos por la soberanía en los Andes: cómo se plasma en ideas conflictivas sobre la naturaleza de la escritura. Por una parte, traza la confrontación colonial en torno a la expresión del poder divino personificado en el encuentro fatal de Cajamarca en 1532, entre el Inka Atawallpa, cuya cultura política se fundaba en lo textil, y los representantes de la Iglesia, cuya autoridad textual se inscribía en las Santas Escrituras. Por otra, está la realidad cotidiana de las políticas neoliberales en Bolivia, en que el intento más secular de la Reforma Educativa actual de reemplazar las prácticas textuales tradicionales, en manos de las tejedoras, los apoderados locales, escribanos y maestros rurales, con la escritura alfabética deriva de las demandas de la globalización y el Banco Mundial.

El terreno entre estos dos polos conduce al lector/a a la cultura política textil en los Andes y de cómo la vida humana, aun las nociones de la persona, se transforma en la transición de lo textil a los sistemas escritos de la comunicación, y así a una economía moderna de la información. Este panorama revela a su vez cómo la resistencia de las poblaciones andinas contra los cambios globales actuales, por ejemplo la Reforma Educativa, recurre a los conocimientos textiles como un artificio inesperadamente subversivo contra la hegemonía, y por qué el oficialismo persiste en prestar oídos sordos a sus demandas.

En este juego de globalización y resistencia, las reformas neoliberales de los años 80 y 90 (mercados laborales más flexibles, reducciones estatales en salud y educación, reformas agrarias) suelen ir acompañadas por paquetes "multiculturales", especialmente en regiones con grandes poblaciones indígenas. Bajo la apariencia inocente de la Educación Intercultural Bilingüe, estas políticas neoliberales imponen la hegemonía estatal al dividir un terreno cultural común en archipielagos de "grupos lingüísticos y culturales" rivales, despojados de sus derechos históricos a la soberanía. Esto socava las emergentes demandas democráticas de las poblaciones mayoritarias en países como Bolivia, donde el

62% de la población total se autoidentifica como indígena, según el último censo (2001). A un nivel, los medios de control adoptan el conocido método de "dividir para dominar"; en la práctica, esto se cumple por el control político de la escritura. La historia de estas tentativas de controlar las prácticas textuales regionales, nos ocupan en asuntos prácticos y en cuestiones más filosóficas de alguna u otra forma.

En lo histórico, los alcances de esta lucha textual incitaban a estados enteros y sus representantes a estar unos contra otros, en cuestiones de administración y medidas fiscales, de jurisprudencia y jurisdicción, divisiones políticas, territoriales y lingüísticas, organización ceremonial y ritual. Aun al presente, la continua interpenetración de soberanías irrumpe en disputas violentas incesantes, como aquella de Octubre de 2003, cuando la rebelión de las poblaciones aymaras de La Paz que derrocaron al Presidente Sánchez de Lozada, tuvo su comienzo en el Instituto Normal de Warisata. Semejantes oposiciones se han visto hasta ahora en términos de "comunidades rurales andinas contra el Estado"; revelamos aquí otras maneras en que las disputas entre soberanías de larga data prestan un tinte regional a las variantes de un tema común: la cuestión de tierras, el "problema indígena" por excelencia.

La versión original del libro (del año 2000), causó tal revuelo en la Reforma Educativa, que PIEB fue advertida que no sea publicado y amenazada con el retiro de sus fondos. Desde entonces, el mismo ha sido apropiado por otros autores, ha inspirado una generación de estudiantes que trabajan en temas parecidos, y se ha usado en una plétora de cursos de enseñanza acerca de la educación en los Andes: en Bolivia, Perú y Chile; también en Brasil, Francia, Inglaterra, Suiza y EE.UU., para mencionar algunos. Una nueva versión condensada: *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education and Land in the Andes* (University of Pittsburgh Press, 2005), que sitúa la Reforma Educativa boliviana entre los paquetes de reformas neoliberales en el continente, recomendamos a los lectores/as que dominan el idioma inglés. La presente edición actualiza y corrige el original.

Nos valemos de la oportunidad para replicar a algunas críticas de aquellos que ven aquí pocas propuestas positivas (Albó, 2002: 84), al enfatizar la necesidad de una base histórica de los problemas de la educación actual en Bolivia, para replantear la educación andina y los sistemas indígenas de comunicación en general. El proyecto Kusigramma de ILCA, los materiales didácticos recientes que hemos preparado, tanto en textos escritos como en CDs interactivos (Arnold y Yapita 2005), nuestros cursos de enseñanza en literaturas andinas, lenguajes no-escritos en los Andes, y estudios textiles, las reformas curriculares en que hemos participado a niveles de Licenciatura (INS), Maestría y Magister, nada de lo mencionado habría sido posible sin la aparición de *El rincón de las cabezas.*

Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita,
La Paz, Marzo de 2005

Presentación

La definición de la interculturalidad como uno de los ejes de la Reforma Educativa constituye uno de los pasos más significativos en la historia de la educación boliviana para superar el encubrimiento de la heterogeneidad cultural y de la desvalorización de los pueblos indígenas. Pese a ello, muy poco se ha avanzado para que esta decisión se plasme en la apertura de horizontes ofrecida con la propuesta de mirar la diversidad de culturas como oportunidad o recurso para el desarrollo, abandonando la persistente inclinación a identificarla como su obstáculo.

Se puede decir que a diez años de cambio educativo, la interculturalidad se mantiene todavía como un postulado. En su nombre, se tiende a elegir caminos muy estrechos: el folklorismo o el fundamentalismo, generalmente acompañados por una valoración nostálgica del pasado, asentada por lo general en un escaso o nulo conocimiento de las historias de los pueblos y de las lógicas que subyacen a la cotidianeidad de las culturas vivas.

El libro de Arnold y Yapita es un estudio crítico de la educación intercultural y bilingüe en el marco de la Reforma Educativa, que, sin desmerecer las virtudes de la propuesta, devela y cuestiona el enfoque colonizador encubierto del proyecto pedagógico. Y, con el propósito de contribuir a su reorientación, superando vacíos y limitaciones señalados a partir de un riguroso análisis, los autores plantean entre otros aspectos:

- La necesidad de analizar las diferencias entre prácticas textuales andinas y europeas como condición para lograr un auténtico diálogo intercultural e "intertextual" en el aula.
- La importancia de comprender la interculturalidad desde la perspectiva andina, a partir del significado que adquiere la escuela en las relaciones históricas

comunidad-Estado y su función en la cuestión del derecho a la tierra.

- La atención y respeto que merecen las orientaciones culturales andinas en torno a las prácticas didácticas, pedagógicas, numéricas, vocálicas, oratorias (recitación y memorización), escriturales y textuales.

Resulta recomendable incluir el libro en la bibliografía básica de la formación docente para favorecer la reflexión crítica, la contrastación de ideas y la profundización de conocimientos en torno al complejo trama de la interrelación entre diversas culturas. Los libros como *El Rincón de las Cabezas* contribuyen a que los estudiantes que se forman para docentes (y los lectores en general) alimenten sus ideas y valores sobre interculturalidad, no a través de consignas, sino accediendo a planteamientos sustentados en investigaciones con rigor académico, pensamiento crítico, bibliográfico relevante, evidencias etnográficas y respeto por los pueblos.

Equipo Técnico de la Dirección de Desarrollo Docente
Ministerio de Educación
República de Bolivia
2005

Introducción

> A través de la historia boliviana, y especialmente desde la revolución del 1952, una preocupación central de quienes ocupan los escalones altos de la política del estado ha sido el forjar una "nación" unificada y coherente de una mezcolanza de grupos sociales muy diversos y frecuentemente antagónicos.
>
> Luykx, *The Citizen Factory*, p. 18
> (nuestra traducción).

A pesar de los estudios sobre las dificultades en la práctica de la enseñanza de la lecto-escritura en culturas que han estado inmersas en otras prácticas textual-escriturales, todavía son muy pocas las investigaciones sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en las escuelas rurales de Bolivia, donde las mismas dificultades ocurren tanto en el ámbito quechua como el aymara. Allí, la realidad cotidiana del contacto entre diferentes prácticas textuales (las europeas y las andinas) pone en duda las definiciones del "analfabetismo" como una mala hierba que habría que arrancar. En efecto, el "analfabeto", en el contexto rural andino, tiene sus propias prácticas textuales (la oralidad, los textiles y trenzados, los glifos, el canto y la música), sus propias prácticas numéricas (las ch'allas, los glifos y los *kipus* anudados) y toda una gama de otros "textos" y otras formas de "escritura" y "número" [1].

La situación contemporánea en otras partes del mundo es tal que, aun en los países desarrollados como Estados Unidos e Inglaterra, para aliviar estas dificultades se ha recurrido a experimentos con otras prácticas textuales "alternativas" —en el caso de ciertos grupos étnicos (Cook-Gumpertz y Keller Cohen, 1993)— o se ha centrado en las muchas ventajas didácticas de la práctica del "multimedia" en el aula para todos (Oldham y Parker, en prensa). Empero, en Bolivia hasta el presente, no hay propuestas prácticas para manejar en el aula el encuentro diario entre diferentes prácticas textuales que experimenta la niñez en las escuelas rurales. Hay pocas propuestas para mejorar la enseñanza de la lecto-escritura alfabética, casi nada en cuanto a la exploración en el aula del uso de los propios textos andinos (tejido o *kipu*, canto o cuento) y un vacío en cuanto al entendimiento de las transferencias que ocurren en el contacto diario entre diferentes prácticas textuales. Estas carencias forman el punto de partida del presente libro.

---

1 Ver también Hill Boone (1994) y Arnold (1996a).

1. Los debates de la EIB y las paradojas de la realidad práctica

Bolivia, país multicultural y plurilingüe, ha sufrido en el aula una fuerte represión de sus culturas, lenguas y prácticas textuales indígenas. La aplicación de las Leyes de Participación Popular y la Reforma Educativa abre una brecha para lograr nuevas posibilidades educativas. En especial, la propuesta para desarrollar no sólo el "tronco común" del curriculum, bajo la administración central del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) y de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P), sino también "ramas diversificadas" o "troncos locales" en cada zona de Bolivia, abre el espacio político para desarrollar, bajo el control de los representantes de las comunidades en colaboración con los técnicos departamentales, una parte del curriculum que responde a las necesidades locales y que se puede llevar adelante en el aula en base de los propios textos locales y las propias variantes lingüísticas regionales.

Sin embargo, hasta la actualidad, el marco de la Ley de Reforma Educativa (No. 1565, 7 de julio de 1994) no ha podido dar prioridad a este aspecto para su implementación. Por razones que examinaremos, se ha aprovechado la aplicación de la Reforma Educativa para desarrollar en el aula las prácticas escriturales de la cultura dominante, o para incorporar dentro de estas prácticas escriturales lo que se entiende como una "oralidad" más primordial (ETARE, 1993a).

Entretanto, todos los intentos de superar los llamados "problemas" andinos del analfabetismo y la oralidad (mediante el idealismo, el liberalismo, la modernización y la equidad de género, la "interculturalidad" y la aplicación de las nuevas técnicas pedagógicas), por las peculiaridades de la historia boliviana, tienen sus raíces fuera del contexto andino, en "lo ajeno". Como corolario, se ha percibido en "lo propio" de las prácticas andinas una carencia, un lapsus histórico y un atraso (cultural, lingüístico, pedagógico, literario, tecnológico), que habría que superar mediante una intervención estatal subvencionada desde fuera, o en los nuevos planteamientos de la Interculturalidad [2]. Al mismo tiempo, hay poco debate acerca de las realidades de las propuestas didácticas, pedagógicas y literarias de la Reforma dentro de las comunidades andinas o dentro del Magisterio.

En este contexto, la meta original de nuestro proyecto "Multimedia" (auspiciado por el PIEB en 1998 [3]) fue la de averiguar una perspectiva más andina acerca de la marcha de la Reforma Educativa. En particular quisimos investigar la recepción y aplicación de los nuevos materiales escolares en las aulas de las comunidades andinas, sobre todo los llamados Módulos en lenguas nativas, producidos por los técnicos de la UNST-P. Nos interesó comparar la manera en

---

2 Ver por ejemplo, los planteamientos de la Interculturalidad en cuanto a la tecnología en Albó 1998b: t2).

3 "Multimedia". Las prácticas textuales alternativas andinas y la producción y comprensión de textos en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Bolivia postcolonial".

que las comunidades andinas comprenden e interpretan estos nuevos textos escolares escritos con la que ellas comprenden e interpretan sus propios textos locales.

Un momento clave (pero algo paradójico) en la investigación surgió en el transcurso de un Taller sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que llevamos a cabo en la comunidad principal de estudio, Livichuco (Qaqachaka), en Mayo de 1998, cuando nos pusimos a comparar las materias de enseñanza en la escuela y en la comunidad. Después de estudiar los lineamientos del sistema formal de la educación comunitaria, preguntamos al grupo de unos 30 comunarios (mujeres y hombres): —*Kunrak iskuylan yatiqaña*, "Pues ¿qué se aprende en la escuela?". Sin excepción, respondieron, a modo de un rezo: «*¡Liyiña, qillqaña!*»: "¡A leer y escribir!". Lo paradójico es que, cuando hicimos la prueba, ningún chico ni chica del 5° grado de la escuela seccional de Livichuco podía leer de una manera fluida y comprensiva, siendo su nivel de lectura más bien silábica o sub-silábica y sin entendimiento, aun después de tantos años de la educación formal estatal [4]. En este contexto, nos pusimos a preguntar:

i) ¿Cómo interpretan los comunarios el acto de "leer y escribir" al extremo de que llegan a pensar que, en décadas pasadas, cuando todo era en castellano, los niños sí eran capaces de leer y escribir adecuadamente en el aula?
ii) O es que, en el fondo de las prácticas escolares de leer y escribir, ¿existen para los comunarios otros criterios andinos más fundamentales y de una duración más larga?
iii) En el contexto de la Reforma Educativa actual, ¿qué ha cambiado exactamente?

1.1 Postura y práctica en lo educativo

Desde esta perspectiva rural, cuestionamos en el presente libro el enfoque oficial hacia el analfabetismo en Bolivia y planteamos nuevas maneras de entender las raíces de esta problemática.

Según la perspectiva oficial, de todos los países andinos, Bolivia ha sido predominantemente rural hasta los últimos años, siendo todavía sumamente "iletrada". Las cifras oficiales indican que, del total de la población analfabeta, el 70% vive en áreas rurales y, de este tanto, el 68% está compuesto por mujeres [5]; de modo que el "persistente analfabetismo" de la población rural, y particularmente de las mujeres, es el resultado de la marginalidad y la deserción escolar [6]. Los resultados del Censo de 1992, señalan que el analfabetismo absoluto era del 20% (cifra que se elevaba al 55% si se incluían a los analfabetos funcionales), lo que se consideraba como una muestra de la "crisis" de la problemática de la educación

4 Ver también Alavi (1998c, 1999).
5 Ver ETARE (1993b: 4).
6 ETARE (1993b: 4) mostró que 15% del total de la población de edad escolar seguía marginada del sistema escolar.

boliviana y una justificación suficiente para crear el ETARE y la segunda reforma educativa en el Siglo XX (Velazco Reckling, 1994: 5).

Aun así, los criterios de medición de estas cifras en Bolivia no siguen las normas usadas a nivel internacional. Según el ETARE (1993b: 4), "analfabeto" es sólo una indicación que la persona "nunca asistió a la escuela", en tanto que los "analfabetos funcionales" son personas "que habiendo aprendido a leer y escribir, lo olvidan por falta de uso". Entonces, según los parámetros internacionales, la cifra de las personas que no dominan la lecto-escritura de manera fluida como en otros países sería mucho mayor. Quizás por estas carencias en las definiciones estatales, desde los años 60 el Estado boliviano pudo desarrollar un sistema educativo en el que más de un tercio del presupuesto anual se ha gastado en la educación pública y otra mitad de este tanto en las escuelas privadas [7].

Pero el problema no se ha podido resolver tan fácilmente. Al contrario, en las últimas décadas se ha desarrollado una especie de institucionalización de encubrimientos para ocultar esta realidad nacional, por lo menos en el caso de la población con raíces rurales. Desde los pequeños regalos de los padres de familia a los profesores rurales para que sus hijos pasen de curso a nivel básico o secundario, hasta llegar en algunos casos, en la formación docente, a un sistema de pagos u otras vías por la elaboración de los trabajos etnográficos en las normales (lo que parece ocurrir también a nivel universitario para aprobar materias de licenciatura y de maestría en la llamada "compra de títulos"), todas estas prácticas a nivel diario encubren una realidad boliviana que tiene sus raíces en el aula rural.

2. Enfoques teóricos y metodológicos

2.1 Las luchas textuales andinas y sus características

Postulamos que esta realidad nacional es parte de una lucha textual penetrante que se remonta a la conquista. Lo que Baptista (1973) define como el "suicidio nacional" a través de la educación estatal, un fenómeno que surgió del "analfabetismo docente" comenzando más o menos con los cambios educativos iniciados en 1952, está muy vinculado con esta misma lucha textual. En efecto, al fondo del problema del analfabetismo subyacen otros problemas: una confrontación de textos, de escrituras y prácticas textuales, y además una pugna entre diferentes significados, interpretaciones y formas de comprensión.

7 Ver Illich (1994).

2.1.1 Las propuestas de la Reforma Educativa: una guerra contra nuevos enemigos

En las áreas rurales del estudio, intervienen tres grupos de protagonistas en la lucha en torno al campo educativo. En primer lugar, son los expertos internacionales en la EIB y los técnicos y funcionarios del Estado que implementan sus recomendaciones en los materiales de texto. En el segundo, son los profesores rurales, quienes son igualmente funcionarios del Estado pero que admiten sus raíces en las mismas comunidades andinas. Y finalmente, son los comunarios mismos (padres de familia y niños rurales, destinatarios de sus esfuerzos). Cada grupo tiene un análisis distinto del problema educativo y de sus orígenes.

En una reunión típica, que se llevó a cabo en el Instituto Goethe en 1997, un grupo representante de expertos y técnicos de la EIB consideró el estado del avance de la Reforma. Según su perspectiva, se señalaron los siguientes problemas en su ejecución:

i) Que la educación actual es un problema más de etnia que de género.
ii) Que existe actualmente, por parte de las comunidades, un rechazo a la Educación Bilingüe en lenguas nativas y a favor del aprendizaje en castellano.
iii) Que hay un fuerte rechazo de los Módulos de la Reforma en muchas comunidades; o, alternativamente, que en los lugares que ya tienen los Módulos y otros libros de texto de la Reforma, no los usan o los dejan en un rincón bajo llave, sin tocarlos.
iv) Que, como resultado de la aplicación de la EIB, hay una deserción escolar incontrolable hacia los centros urbanos donde se enseña en castellano; esto para "evitar la enseñanza de lenguas nativas" y el uso de los Módulos en lenguas nativas.

Según el análisis, estos problemas surgieron en la implementación de la Reforma debido a otros problemas más de fondo que derivan del racismo difundido en el país; entre éstos, la naturaleza de la relación Estado-sociedad de la cual surge una especie de colonialismo interno. A su modo de ver, esto genera todo un conjunto de otras problemáticas: i) la actitud de los propios padres de familia, quienes por razones propias, reaccionan en contra de la enseñanza de lenguas nativas y el uso de los Módulos en lenguas nativas, y a quienes habría que convencer para que tomen otro camino educativo; ii) el analfabetismo, tan predominante en las áreas rurales; y iii) la formación de los maestros y asesores pedagógicos, quienes, por su falta de capacitación (hasta su analfabetismo), tienden a enfocar nada más que la lecto-escritura, "haciendo repetir a los alumnos de memoria en la clase". Todo esto, los expertos ven en términos de una lucha bélica, en las palabras de la encargada de entonces, "una especie de guerra, un ejército militar... igual que hicieron los conquistadores".

Estos debates internos nos permitieron entender que, si bien las estrategias de aplicación de la Reforma Educativa que los funcionarios quieren llevar adelante parten de un discurso educativo liberal y modernizador, sin embargo tienen en el

fondo una carga implícita de las luchas históricas en el mundo andino, una de cuyas características era el lenguaje de guerra, abiertamente misionero, que se oyó en la reunión en La Paz.

Sólo en los meses posteriores, a través de nuestras investigaciones en las comunidades rurales, encontramos la otra cara de la misma medalla: a saber, otros enemigos contra quienes los mismos comunarios están luchando, y también la posición más ambigua e intermediaria de los profesores rurales, como funcionarios del Estado, en la misma lucha. En el caso comunal, la naturaleza del enemigo era totalmente distinta, más ligada con la lecto-escritura en el aula, y ligada, en el fondo, con la defensa de las tierras de la comunidad. Allí encontramos gradualmente las razones por las que ellos repiten las clases de memoria y se preocupan tanto por el aprendizaje del castellano a preferencia de las lenguas nativas.

En el caso de los profesores rurales, la naturaleza del enemigo es también ambigua. Si bien ellos entraron en el campo de esta lucha textual en el comienzo del Siglo XX como aliados de los educadores de vanguardia, adoptando algunos de sus criterios, no obstante, después de 1952, se han convertido en agentes instrumentales de la transformación de esta lucha anterior por tierras en un nuevo frente educativo contra "la ignorancia" a nivel local. Como parte vital de este nuevo frente, en las décadas posteriores, han ido ampliando su propio espacio de poder mediante una lucha gremial a nivel nacional, pero siempre en base de las ideas y prácticas de las luchas previas. Estudiamos la naturaleza de esta lucha docente en los Capítulos 3 y 4.

2.1.2 Luchas en la escritura, la lectura y la comprensión

Todo esto nos llevó a repensar la Reforma Educativa en el marco histórico de estas luchas. Para averiguar sus características, nos pusimos a revisar primero los nuevos materiales de enseñanza, sobre todo los "Módulos" en lenguas nativas. Inicialmente, revisamos su marco lingüístico y pedagógico; luego, en una revisión cultural, examinamos además los aspectos ideológicos y de género, y, en particular, el marco de aplicación en el aula de la escritura en lenguas nativas y los conceptos de la matemática [8].

En la aplicación posterior de una encuesta a 32 profesores y 48 padres de familia en 12 comunidades de los departamentos de La Paz, Oruro, y Norte de Potosí, encontramos la confirmación de los problemas señalados en la reunión de expertos. Las respuestas mostraron evidencias de un alto grado de incomprensión de los léxicos usados en los Módulos por parte de los maestros, los padres de familia y los propios educandos; demostraron además la falta de capacitación en el uso de los Módulos por parte de los maestros. (Ver las FIGS. 1. y 2. en el Apéndice).

8 Para mayores detalles de estas revisiones preliminares ver los Apéndices en Arnold, Yapita y otros (1998, 1999), además Arnold, Yapita y López (1999), Arnold, Yapita y otros (1999), Arnold (1999), Yapita (1998a y b, 1999b), Alavi (1998 a y b, 1999), López y Alvarado (1998) y Pimentel (1998).

Luego, en un sencillo test, comprobamos la calidad de lectura y tipología lectora de los educandos del Programa de Transformación de la Reforma en el que se aplican los Módulos, tanto en comunidades de Oruro (Livichuco, Challapata, Carangas) como en La Paz (en las provincias Ingavi, Camacho, Aroma, Pacajes, Omasuyos, Manco Kápac, Los Andes). La muestra fue de más de 200 alumnos, de ambos sexos, de 7 a 9 años (y excepcionalmente de 10) correspondientes al segundo y tercer año de escolaridad del Ciclo de Aprendizajes Básicos. Todos eran considerados, tanto por sus condiscípulos como por el propio docente, como "mejores alumnos" o "mejores lectores".

En todos los casos, y tanto en aymara como en castellano, los niños leían a nivel silábico-vacilante o sub-silábico, y sin comprensión; sólo pudieron intentar deletrear las palabras (para más detalles ver el Apéndice 1 del presente libro y Alavi, 1999). Es más, ellos, al leer el aymara, pronunciaban todas las vocales al final de las palabras, fenómeno que va en contra de la elisión vocálica en el habla que marca en el discurso los aspectos morfofonémicos del lenguaje (Hardman y otros, 1988: 72). En los intentos anteriores de escribir el aymara, se respetó este aspecto gramatical, pero ahora, con lo que los comunarios denominaron el "aymara de la Reforma" (*Riphurm aymara*), se ha optado por normalizar la escritura del aymara al agregar vocales a todas las palabras. El resultado presenta un nuevo fenómeno lingüístico, el de "pronunciaciones escritas" (Sealey, 1996: Cap. 2), como una consecuencia de la distancia entre los registros escritos y hablados de esta lengua en la nueva propuesta para la escritura.

Los resultados, tanto en la caracterización de los Módulos como en la calidad de lectura, muestran que los Módulos de aprendizaje no facilitan suficientemente la didáctica en el aula, ni animan a la formación de buenos hábitos y destrezas de lectura, dirigidos a comprender con rapidez lo que se lee.

La consecuencia inmediata de esta realidad es la tendencia, generalizada en muchas comunidades rurales, a rechazar la Reforma. Rechazan el aymara como lengua materna para evitar el uso de los Módulos (y otros textos de la Reforma) que se tiende a dejar encerrados en un rincón bajo llave . En casos extremos, retiran a sus hijos de la escuela, y el resultado es la alta cifra de deserción escolar hacia los centros urbanos donde no se usan los Módulos en lenguas nativas (Arnold, Yapita y otros, 1998).

2.1.3 Nuevos y viejos enfoques hacia la alfabetización

A nuestro modo de ver, el nudo del asunto está en la actitud oficial hacia la enseñanza de la lecto-escritura a los niños rurales en el marco mayor de la alfabetización de la población andina. Las propuestas de la Reforma, aunque van mucho más allá que las prácticas anteriores en tratar a la alfabetización como una práctica social y cultural (en vez de un conjunto de reglas y normas a ser aprendidas),

sin embargo tratan todas las instancias de la enseñanza desde una perspectiva hispano-europea, no de una perspectiva andina ni (por qué no decirlo) "intercultural". En este sentido, la distancia entre el grupo dominante y el grupo dominado es tan marcada que, aun en los intentos de mejorar la situación, se ha intentado conservar los criterios del grupo dominante. Como resultado, se proponen nuevos modelos didácticos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, nuevos textos de enseñanza, nuevas maneras de escribir el aymara y el quechua, nuevas aulas, y nuevos recursos escolares (el rincón de libros, de aseo, etc.); pero en ningún caso se han insertado estas nuevas propuestas dentro del marco de las percepciones o los usos previos de los destinatarios, la población andina.

A la luz de experiencias parecidas en otras partes del mundo, se ha insistido en los últimos años que la alfabetización —o mejor dicho la "literacidad" (*literacy*)— no es suficiente en sí; más bien habría que ampliar su definición para incluir las dimensiones sociales de la alfabetización en todo un conjunto de prácticas y competencias que experimentan los educandos en su mundo; en los Andes, esto exige ampliar la alfabetización para incluir las prácticas escriturales alternativas y las mismas literaturas indígenas (Hornberger ed., 1997). Según las nuevas propuestas educativas, la tarea de la educación, a comienzos del presente milenio, debería ser una reconceptualización de las necesidades escolares en términos de prácticas textuales múltiples que abarcan los diferentes modos de prácticas comunicativas (oral, visual, semiótico, textual, táctil, coreográfico, numérico) que existen en la misma comunidad.

Por otra parte, habría que repensar la función del lenguaje en términos de un marco más amplio de la comunicación. En un verdadero intento de extender y transformar las nociones de la alfabetización, entonces la adquisición de la lecto-escritura formaría sólo una parte de los procesos de construcción del significado; asimismo el papel y la tinta serían sólo instancias de artefactos culturales, a la par con los textiles, *kipus*, música, canto, video, caricaturas, film, baile, coreografía, etc. (cf. Street, 1993, 1999).

Es más, en Bolivia como en el resto del mundo, las mismas demandas comunicativas en el trabajo van a exigir muy pronto nuevas formas de alfabetización y literacidad para llevar adelante las tareas con los nuevos modos de visualización que demandan los paquetes de la computadora, tales como *Word for Windows*, con sus combinaciones de signos, símbolos, dibujos, palabras, textos e imágenes (Street, 1999: 9). Esta nueva tecnología informática abandona las nociones tradicionales de "gramática", "léxico" y "semántica" para entrar en el campo de los sistemas semióticos que traspasan el habla, la escritura y la lectura. Quienes analizan estos lenguajes visuales presentan una nueva "gramática de significados" en la que las combinaciones de unidades forman "totalidades comprensibles" (Kress y van Leeuwen, 1996; cf. Heller y Pomeroy, 1997). En el Capítulo 1, proponemos que las mismas prácticas textuales andinas, que aún existen en las áreas rurales del

altiplano, lejos de ser frenos al progreso del país, más bien incluyen en su manejo muchos elementos de las nuevas técnicas del futuro, lo que habría que aprovechar.

Desde esta perspectiva, el diseño de los Módulos actuales carece mucho en el intento de llevar adelante este proceso, especialmente en el campo de los lenguajes visuales (Arnold, Yapita y otros, 1998). Como veremos en el Capítulo 3, si bien los Módulos incluyen instancias de las prácticas textuales andinas (tejido y trenzado, canto y música), lo hacen dentro del marco de las prácticas de la lecto-escritura y dentro de los propios criterios escriturales y normativos de la lengua dominante (castellano), sin tomar en cuenta la gama de posibilidades expresivas andinas (sufijantes, visuales, iconográficas, textuales, numéricas, etc.), ni a nivel oral, ni en la página. Más preocupante aún, los Módulos en aymara son simplemente traducciones de la serie equivalente de Módulos en castellano, sin mayor adecuación a su contexto de uso. En este contexto, presentamos en los Capítulos 1, 6, 10 y 11 una perspectiva alternativa acerca de los textos andinos en su propio contexto social y cultural, con vista hacia una contribución más andina en el desarrollo de los nuevos materiales en el futuro.

De modo similar, en cuanto a la enseñanza de la matemática en aymara, encontramos en los Módulos *Jakhüwi* la aplicación de la matemática universal sin mayor conciencia que existen importantes diferencias conceptuales en la matemática andina; esto a pesar de los importantes estudios sobre el tema en los últimos años, por ejemplo Villavicencio (1990) y Urton (1997a). Estos estudios, como aquellos en otras partes del mundo (ver por ejemplo Mimica, 1992, sobre el caso de Papua Nueva Guinea) demuestran la necesidad de considerar los pasos pedagógico-cognitivo-mnemónico-didacticos de la matemática en su propio contorno social, cultural y corporal. La planificación de los Módulos, por haber partido de los criterios planteados por Piaget y Vygotski, no llega a entender estos pasos numéricos en su propio contorno, sino siempre los juzgan según los criterios del universalismo. Entonces, no es sorprendente que los Módulos matemáticos en aymara sigan la secuencia de enseñanza-aprendizaje de los Módulos *Matemática* preparados en castellano, con la sola diferencia de algunas adecuaciones a su contexto de uso, en términos nostálgicos y folklóricos (Pimentel, 1998).

Este enfoque nostálgico y folklórico trajo muchos comentarios de parte de los profesores rurales, que perciben en esto un atraso en relación con los avances de la cibernética. Al mismo tiempo, en el aula ellos tienen que manejar la problemática de la traducción cultural entre dos sistemas numéricos, sin tener los materiales didácticos para realizarlo [9]. La situación actual es de lo más triste cuando se considera que los estudios actuales de la matemática andina (en especial de los *kipus*) van juntamente con los avances de la cibernética y las teorías de la comunicación conduciendo a lo que Víctor Hugo Cárdenas percibe como “otra vía

9 Ver por ejemplo los problemas citados en el Informe de CEDPAN (1997a) acerca de la enseñanza de la matemática en la zona del estudio.

hacia la modernización". En este contexto, si se quiere llevar adelante con éxito las teorías de la EIB en la práctica, es urgente entender la matemática andina y no simplemente traducir los conceptos de la matemática universal al aymara. Presentamos en los Capítulos 10 y 11 una perspectiva alternativa acerca de las prácticas numéricas andinas, en base de los propios textos andinos (*kipu* y textil).

En cuanto a los aspectos culturales y pedagógicos, en la organización y contenido de los Módulos *Aru* se encuentra un desconocimiento de las características de las sociedades andinas. La organización de las unidades no sigue las consignas de interés de los educandos, tampoco recurre a los caminos de aprendizaje de la pedagogía andina (Alavi, 1998c, 1999). En lo semántico, el uso del aymara en los Módulos ignora los fundamentos de las nociones andinas del ser y saber, por ejemplo la diferenciación de las categorías humano y no-humano, recurriendo sólo a los criterios de la cultura dominante. En cuanto a los aspectos de género, se encuentra una falta de comprensión de las relaciones andinas locales de género y, en lugar de esto, la preocupante aplicación del modelo universalista del "unisex" (en los términos de Illich, 1983b) como si fuera la única vía posible hacia la modernización [10]. Como un enfoque alternativo para abrir un debate, presentamos en el Capítulo 6 un esquema de la pedagogía andina vinculada con las relaciones de género.

Todo este conjunto de tendencias nos llevó a comparar la incorporación de lenguas nativas en el marco de la EIB con intentos parecidos de desarrollar y estandarizar lenguas vernáculas bajo la rúbrica colonizadora de facilitar la introducción de formas de conocimiento desde fuera. El peligro siempre es el de promocionar un Otro multifacético pero bajo la misma hegemonía, de modo que el estímulo de producción de nuevos materiales se quede dentro del marco de un conocimiento panóptico que favorezca a los propósitos del grupo dominante.

A modo de sugerencia para superar estos problemas en el futuro, presentamos en los Apéndices algunos lineamientos lingüísticos y pedagógicos para la preparación de Módulos alternativos, sea en aymara o castellano, a nivel nacional o local.

2.2. Lógicas textuales y territoriales

2.2.1 Prácticas textuales en contacto

Para describir la interacción entre las prácticas textuales andinas y europeas en los siglos posteriores a la conquista, identificamos el fenómeno de "prácticas textuales en contacto" en una situación diglósica, lo que desarrollamos en los Capítulos 2 y 9. Diglosia, un término lingüístico acuñado por Ferguson ([1959] 1974), se aplicó originalmente a una estratificación de las funciones asignadas a diferencias entre variedades o registros de la misma lengua en una sociedad. Esta

10 Para más detalles ver el ensayo de Alvarado y López G. (1998).

definición fue expandida luego para incluir situaciones de diferencias entre dos lenguas distintas en la misma sociedad, es decir "quién habla qué lengua a quién y cuándo" (en los términos de Fishman, 1965). Aplicamos el mismo término aquí, en sentido crítico, a una estratificación parecida de funciones, pero esta vez asignadas a diferencias entre prácticas textuales, sean éstas andinas (textil, *kipu*, etc.), europeas (la lecto-escritura) o las muchas variantes híbridas [11].

Asimismo, identificamos en sentido crítico el fenómeno de "prácticas textuales en contacto", a la par con el fenómeno lingüístico de "lenguas en contacto" (Lado, 1957; Weinrich, 1968; James, 1980). Como parte del análisis contrastivo en la lingüística, el fenómeno de "lenguas en contacto" propone como una consecuencia del contacto, diferentes niveles de lo que se llamó "interferencias" entre lenguas (fonológicas, sintácticas, semánticas, etc.). Con razón se criticó hace tiempo este término por su carga despectiva en relación con los procesos dinámicos entre lenguas y fue reemplazado con otro más neutro, "transferencias".

También hubo debates acerca del grado de influencia de la lengua materna (L1, en este caso el aymara) en el aprendizaje del segundo idioma (L2, en este caso el castellano), y de las otras influencias que habría que tomar en cuenta. Éstas incluyen las influencias que ocurren de modo más universal en las distintas etapas del aprendizaje: por ejemplo, la influencia de la lengua destinataria (L2) en las diferentes etapas de su adquisición (en las llamadas influencias translingüísticas), o la formación de "interlenguas" en las etapas intermedias, antes de la plena adquisición de la segunda lengua [12]. En el caso del castellano adquirido como segundo idioma por los hablantes de lenguas maternas andinas, se llega a formar lo que Escobar (1978: 30) denomina un "interlecto", e Yraola (1995: 185-8) una "semilengua" (en el caso específico del castellano andino hablado por los maestros rurales), aunque, como señalan Appel y Muyksen (1987: 83), todas estas variantes intermedias e híbridas forman nada más que un continuo, "una serie de interlenguas" entre la lengua materna (L1) y la lengua destinataria (L2).

A la luz de estas aclaraciones, la tendencia actual en el análisis de las situaciones de contacto entre lenguas es la de percibir en el marco contrastivo ciertas limitaciones, especialmente en su preocupación exclusiva a los rasgos "estructurales" de superficie en lugar de buscar conceptos semánticos más universales que tienen realizaciones tanto en L1 como en L2.

Tomando en cuenta estos debates, hemos examinado a modo de una textualidad contrastiva el fenómeno de "prácticas textuales en contacto", y hemos comparado sus características, en particular los niveles de "transferencia" en los distintos niveles de interacción. En estos procesos de contacto a lo largo de los

---

11 Comparar la expansión del mismo término "diglosia" a otros dominios, por ejemplo la "diglosia literaria" (según Ballón, 1990) y "diglosia cultural" (según Leinhard, 1992).

12 Ver por ejemplo Selinker (1992) para las definiciones de "interlengua".

siglos, encontramos factores complejos, relacionados con una gama parecida de influencias, a saber: la práctica textual materna (PT1, en este caso el textil) sobre la adquisición de la segunda práctica textual (PT2, la lecto-escritura), las influencias transtextuales y la formación de intertextos (a modo de interlenguas) en las etapas intermedias del aprendizaje, y las influencias de la práctica textual destinataria (la lecto escritura) sobre la materna (el textil). Por otra parte, a nivel global, vimos la misma necesidad de encontrar conceptos semánticos más universales, tales como "escritura", "voz" o "texto", que tienen realizaciones tanto en PT1 como en PT2.

Sin embargo, más allá de estas similitudes de fenómenos que trataremos en los capítulos siguientes, percibimos en la transferencia deliberada del dominio conceptual de la práctica textual materna (textil, *kipu*, etc.) hacia la práctica textual hispana (la lecto-escritura) una estrategia textual compensatoria. Estas transferencias (sean parciales o múltiples) nos parecen más que instancias de la formación de "interlenguas" o "interferencias intertextuales". En vez de esto, tienen todos los rasgos de transferencias deliberadas para la población andina: una especie de táctica de recurrir a "transferencias como una forma de intercomunicación".

En este contexto, las definiciones lingüísticas de las diferentes etapas intermedias entre códigos, con una terminología despectiva ("semi-lenguas", "interlectos", "motosidad"), parecen demasiado teóricas, sobre todo por no tomar en serio la cuestión de las situaciones del aprendizaje, adquisición y uso de otras lenguas o prácticas textuales. Para nuestros propósitos, es más útil pensar en las situaciones de creación de estas formas híbridas, ya sean en las mismas comunidades andinas o en los encuentros necesarios fuera de sus límites, cuando los asuntos comunales todavía tienen precedencia. En estas situaciones, la motivación explícita es la de conocer la lengua dominante (L2) o práctica textual dominante (PT2) para fines propios. Se da lugar paulatinamente al desarrollo de "interlenguas" o "intertextos", con su expansión gradual hacia los centros urbanos mediante la migración y la apropiación de otros espacios de actuación. Pero de ninguna manera se encuentra en la autoestima de la población andina una actitud despectiva hacia estas formas intermedias o tampoco hacia su propio bi- e inter-textualismo.

En este sentido, el marco de la formación intertextual tiene más en común con la motivación en el fondo del uso del inglés de parte de los indígenas de los EE.UU. (según Leap, 1993) o del castellano de la población andina (según Zavala C., 1996 y Yapita, 1996), donde se recurre constantemente a los rasgos gramaticales de la lengua materna (L1) —o en nuestro caso, la práctica textual materna (PT1)— como una estrategia compensatoria que permita la reproducción en la práctica de todo un conjunto de valores y conocimientos previos de la cultura materna, para así lograr la perpetuación de la identidad y etnicidad dentro de una situación diglósica y neocolonial. A la vez, esta estrategia andina presenta un reto a los intentos oficiales (pasados y presentes) de imponer criterios de la alfabetización desde afuera, al incorporarlos en la dinámica de las prácticas comunicativas propias.

Si así fuera, entonces estaríamos frente a una estrategia andina de asomarse hacia la lecto-escritura con el intento de "evitarla" en el marco Occidental. Percibimos en esto una forma de resistencia, de apropiarse la escritura alfabética a modo del Otro, pero en términos propios. Intuimos que la misma configuración de ideas debe yacer en una verdadera "interculturalidad andina".

2.2.2 Otras lógicas textuales y territoriales

La cuestión de tierras y su influencia en la conceptualización textual, salió a luz mediante una investigación de la corriente hermenéutica del lenguaje: la interpretación y comprensión de los textos. Esto exigió dos enfoques. Primero, tuvimos que esbozar los modos de interpretación y comprensión de las prácticas textuales y numéricas andinas, a modo de textos alternativos, con vista hacia una renovación de interés en estas prácticas alternativas en la posterior aplicación de la Reforma. Luego, en el contexto colonial del contacto entre diferentes prácticas textuales, tuvimos que estudiar la interpretación y comprensión andina de la lecto-escritura en su trayectoria histórica y en la actualidad.

Nos pusimos a trabajar en diferentes comunidades rurales del altiplano con el propósito de examinar algunas prácticas textuales basadas en los propios textos andinos, sobre todo el textil y el *kipu* (juntamente con aspectos de la matemática andina), pero también incluimos el estudio del rito, a modo de un texto, en su nexo con la cuestión de tierras. En cuanto a las maneras didácticas de transmitir el conocimiento de estas prácticas de una generación a otra, enfocamos los aspectos de género y generación, que nos exigían además examinar algunas técnicas orales de transmisión (cuentos, dichos, consejos) en un conjunto complementario de prácticas textuales y textos andinos.

En forma paralela, en una "etnografía andina de la lectura", estudiamos las prácticas de "lectura" de los textos andinos y la transferencia histórica de estas prácticas hacia la interpretación, comprensión y lectura de la lecto-escritura alfabética. Ya existe una modesta bibliografía acerca del enfoque comunal andino hacia los documentos escritos según los criterios de sus propias prácticas textuales, por ejemplo los trabajos de Rappaport (1990, 1992a, 1994), Rappaport y Digges (1993) y Platt (1992). No obstante, estos autores enfocan casi exclusivamente las prácticas textuales de los hombres (caciques, escribanos, yatiris, tinterillos) por sus vínculos históricos con el acceso al contenido de los documentos de tierras. Como resultado, sabemos menos sobre las prácticas de las mujeres, los niños y las niñas —de leer (o contar) en base de sus propios textos (textil o trenzado) o los textos escritos— aun menos de las prácticas de lectura en el aula; esto remediamos, en parte, en los Capítulos 6, 10 y 11.

Una parte vital de esta reformulación fue la de entender cómo los propios "textos" andinos encarnan el territorio andino. Las fuentes secundarias como *La América indígena en su literatura* (1997) de Brotherston, nos muestran que los

textos andinos se basan, tanto en lo material como en el contenido, en los productos del territorio, sobre todo en el vellón de los rebaños. A nivel práctico, tuvimos que investigar y luego esbozar la dinámica de procesos y conceptos por los cuales la población andina entiende la relación entre sus textos y el territorio. A través de la dinámica de estos procesos, encontramos una jerarquización lógica de elementos que va desde las unidades básicas de la producción hasta un nivel cosmológico. Dentro de esta jerarquización, el lenguaje textil organiza y articula la relación comunidad-Estado, mediado por el sistema tributario y su ordenamiento, en manos del cuerpo político andino.

Al desarrollar el patrón de esta otra lógica territorial y su expresión textual, fue necesario rescatar un vocabulario apropiado para hablar del nuevo enfoque o, en caso contrario, desarrollar nuevos términos apropiados. Tomamos la sugerencia de Brotherston (1997: 71-2) de que ningún enfoque literario hacia los textos del Nuevo Mundo puede evitar la problemática de la "gramatología" (el estudio de los sistemas de escritura) y del "texto", planteada originalmente por Derrida. Con este propósito, partimos de su obra *De la gramatología* (1971) y sus reflexiones filosóficas sobre los orígenes de la escritura en Occidente, para poder reflexionar sobre la misma cuestión en los Andes. Tuvimos que preguntarnos si en los Andes, el textil es una forma de "escritura" y cuáles serían sus propios orígenes, lo que hacemos en el Capítulo 1.

A nivel pragmático, recogimos el uso del término "texto" (del latín *textus*) con un sentido de "hacer" y, más específicamente, "tejer". Nos interesa el sentido dinámico de este término, de "juntar", "entretejer o entrelazar" cosas, por ejemplo la voz y la escritura; "texto" evoca la idea de algo tejido o hecho en red [13].

Nos prestamos el término "práctica textual" de Leinhard (1992b), para describir todo el conjunto de prácticas secundarias (literatura, canto, música, baile, etc.) que derivan del manejo del textil andino, y que se basan en el mismo sistema cognitivo, conceptual y clasificativo que los tejidos andinos. Encontramos en cada una, aspectos de la misma terminología, los mismos modos lógicos de reduplicación y las mismas prácticas numéricas.

Para conceptualizar el campo territorial de conflicto entre diferentes prácticas textuales, recurrimos a la noción de Bourdieu de un "campo de producción cultural" (en base de su uso de la noción durkheimiana de "habitus"), pero igualmente con ciertas reservas. Por una parte, como señala Luykx (1999: 103), el consenso y la homogeneidad del habitus en el modelo de Bourdieu, según los intereses de cada clase social, no permite entender las diferencias o variaciones intra-clases y tampoco las de etnicidad o género. Pero ante todo, no permite expresar la "doble recursividad" de re-lecturas, re-interpretaciones y dobles significados, sobre todo en su dimensión

---

13 Compárense Ong (1987), Mignolo (1994a) y Kersenboom (1995). Mignolo (1994a: 236) nota que, históricamente, el término "texto" fue transferido por los retóricos romanos al alfabeto occidental, y a las composiciones escritas para denotar la *textura* de una composición.

histórica, que encontramos en la lucha textual andina. Es más, las teorías planteadas por Bourdieu y Passerón en *La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura* (1977), si bien proponen un modelo globalizante en que se pueden insertar los diferentes niveles de conflicto e intereses de clase, quedan en el marco de lo abstracto. Aunque estas teorías recurren al lenguaje de la "reproducción", con sus orígenes biológicos, no llegan a trenzar las abstracciones del nivel teórico con lo tangible de la vida socio-biológica. Para superar esta limitación, nosotros planteamos una noción más andina de la "reproducción" en el Capítulo 5.

Más útil fue la metodología que usa Foucault en *Las Palabras y las cosas* (1996) para expresar las nociones espaciales de los límites alcanzados por cualquier tradición cultural (lo que él llama "el episteme"). Nos permitió pensar en los aspectos textuales de estos límites [14]. Foucault recurre a una figura arqueo-geológica cuando habla de "estratos" sobrepuestos, para describir los diferentes niveles de significados e interpretaciones que se encuentran en diferentes momentos históricos. Por la misma simultaneidad de diferentes interpretaciones a modo de transferencias, preferimos usar las figuras textiles de "despliegues", "superficies intercaladas e interpenetrantes", y "campos" o "redes" en contacto o sobrepuestos.

A la interpenetración de prácticas, significados y niveles de lectura que se encuentran en un texto determinado, llamamos "textualidad". Por ejemplo, la textualidad de un textil abarca su género, textura, voz, cualidad táctil, codificación de color, patrón de organización de diseño, y también los aspectos territoriales y temporales encajonados en el diseño. Los mismos rasgos caracterizan la textualidad de una obra escrita. Según el fenómeno de prácticas textuales en contacto, el "leer" en voz alta una obra escrita es evidentemente un criterio fundamental de la textualidad andina.

Para describir las interrelaciones entre los diferentes niveles históricos de un "texto" o entre las prácticas textuales y los "textos" de base, recurrimos al término "intertextualidad", en el sentido que dan al término Julia Kristeva (1980) y los Tedlock (1985). Este enfoque nos permite entender las capas de intertextualidad en los mismos textos andinos, por ejemplo los diferentes usos y significados de hebras y nudos en los tejidos de las mujeres y los *kipus* (o *chinus*) de los varones que examinamos en los Capítulos 10 y 11. Nos permite entender las relaciones "intertextuales" en el contacto colonial entre distintos textos y prácticas textuales en que interpretaciones andinas en torno a sus propias prácticas textuales se transfieren al manejo de los textos europeos. Y finalmente nos permite entender la formación de "intertextos", en sentido de prácticas híbridas.

Para poder describir con detalle las prácticas textuales y numéricas andinas, tuvimos que aprender el léxico andino de hebra y nudo, de lo táctil y práctico que es la preparación del vellón, el hilar, el tejer y la hilografía, toda su dinámica en

14 Ver también Arnold y Yapita (2004).

tres dimensiones, y su eco en los ritmos de la ch'alla y la numeración de los *kipus*. En efecto, de la práctica surge la teoría.

2.2.3 Los diferentes niveles de transferencia

Este enfoque nos permitió dejar a un lado las complejidades del debate académico acerca de las diferencias entre la "oralidad" y la "escritura", y si la introducción de la alfabetización influye o no en el desarrollo cognitivo y conceptual del niño, a nivel individual y cultural [15]. En lugar de esto, optamos por enfocar el contexto histórico y actual en una región determinada (los Andes) para documentar el contacto entre diferentes prácticas textuales.

Es obvio que los quinientos años de dominación europea han forzado a los pueblos indígenas a apropiarse no sólo del alfabeto latino sino también de las convenciones literarias, legales y filosóficas europeas. Como enfatiza Rappaport (1992a), sería "una burda simplificación" plantear una oposición arbitraria en los Andes entre la "oralidad" (indígena) y la "escritura" (europea) (como hace ETARE, 1993a). Sería igualmente simplista ignorar por completo la cuestión de los textos andinos (como hace Albó, 1998 a y b), o tomar por sentado el cambio unidireccional hacia la escritura alfabética como la única opción viable (Landéburu, 1996). Como arguye Mignolo (1989), la atribución de primacía a la escritura alfabética europea, sin tomar en cuenta los medios por los cuales ésta suplantó otras formas de expresión entre los pueblos colonizados, estaría negando la historia de la dominación del globo por los europeos.

Más bien, los múltiples niveles de transferencias que resultaron del contacto entre prácticas textuales —en el manipuleo práctico y conceptual de las unidades del texto, entre los registros orales y escritos (sea en cuestiones de pronunciación [fonología], de los sistemas gráficos, de ortografía y puntuación), en las convenciones de cómo manejar y conservar los recursos textuales, en las percepciones de la dinámica, vida y genealogía textual— todos explican de una u otra manera muchos de los problemas actuales del aula en la marcha de la Reforma. Exploraremos estas transferencias detallamente en las Partes II y III del libro.

2.2.4 Comunidad-escuela-Estado

En los Andes, es obvio que las luchas textuales que yacen en la formación de un nuevo dominio textual con la conquista, forman parte de una lucha mayor entre estados. Por tanto, la lucha continua (en forma ya explícita, ya implícita) entre lenguas, palabras, conceptos, significados e interpretaciones, es también consecuencia de la conquista. En Europa, esta lucha mayor, tanto real como textual, ha sido clave en la formación del nuevo estado hispano de una conglomeración de

15 Para los parámetros de este debate ver Rappaport (1992a), Stock (1983, 1990); Street (1984), etc.

unidades menores, y luego un fenómeno para organizar el aparato estatal en contra de sus enemigos externos, en los asuntos de la expansión del imperio (cf. Tilly, 1975). Una vez conquistado el mundo andino, luego en el contexto colonial, republicano y hasta hoy (con sus élites en conflicto, racismo, conflictos de clase y tendencias a la fragmentación), la misma lucha se ha vuelto "una lucha interna", en contra de los enemigos internos, sobre todo la población indígena.

No obstante, este fenómeno de luchas reales y textuales postconquista, tampoco era tan diferente de lo que conocía la población andina. Evidentemente, en el contexto andino, el modelo del estado más familiar en el momento de la conquista era el incanato, y los textos más familiares, los incaicos. Una parte del presente libro está orientado a entender las percepciones andinas del Estado; se trata precisamente de *dos* modelos del Estado en conflicto (uno moderno y otro histórico), cada uno con sus propias formas textuales.

Al hacer el trabajo de campo, se tornó claro que un sitio clave en estas relaciones de lucha y dominio Estado-comunidad es la escuela (o las instituciones andinas precursoras de la escuela). Sabemos poco sobre la historia de la escuela en los Andes, pero los comunarios la desenvuelven en términos de la historia de las relaciones comunidad-Estado mediada por los constantes intercambios de obligaciones y servicios, en forma de tributo y recompensa estatal.

La naturaleza de estas relaciones debe haber cambiado con la conquista y la administración colonial hispana, y luego con la formación de las naciones andinas en el Siglo XIX. Pero es sumamente probable que la nueva percepción del Estado de parte de la población andina, en cada caso, fue forjada en base de su experiencia previa. Lo que van destilando, más bien, son diferentes formaciones textuales, tanto andinas como europeas, además de otras formas intermedias o híbridas, lo que llamamos en los primeros capítulos "los textos de la comunidad", "los textos de la Nación" y "los textos de la escuela", cada uno con sus propios modos institucionales de control y modalidades culturales de su producción y diseminación.

Ciertamente, el doble juego de los ritos escolares y sitios rituales escolares que describimos en el Capítulo 7, nos llamó la atención sobre las limitaciones en la conceptualización actual de la escuela, y de los enfoques actuales de investigación de la escuela centrados en el aula, como si la escuela fuera nada más que esto.

Estas pautas acerca de los ritos escolares, nos dieron las bases conceptuales para desarrollar un esquema, no solamente de prácticas textuales en paralelo, sino también de prácticas educativas en paralelo. Tomando por sentado la posición post-piagetana, de que la niñez está construida social y culturalmente (Romero, 1994; Torrico, 1997), encontramos en la percepción de los comunarios del lugar, una especie de dualismo según la cual ellos perciben *dos* "caminos" de la educación en paralelo (el camino propio del lugar y el camino estatal) y sus puntos mutuos de interacción, cada uno en base de distintas prácticas textuales y numéricas. Examinemos en el Capítulo 6 las teorías y prácticas de la educación andina y los choques que surgen cuando éstas se encuentran con el sistema estatal.

2.3. Un problema de paradigmas: hacia un orden andino de las cosas

En el fondo de cualquier enfoque hacia la educación, se hallan importantes bases filosóficas que llevan el status de "paradigmas". Éstas son las normas culturales que organizan las ideas acerca del saber, las nociones políticas y criterios acerca del comportamiento y constitución de la ciudadanía dentro del Estado-nación: los conceptos del ser, de la persona, su desarrollo y madurez, además las ideas acerca de la naturaleza y la cultura, de la identidad del Mismo y del Otro. Cada una de estas ideas también tiene, en el fondo, su propia textualidad.

2.3.1 Ontología: ser y saber, el Mismo y el Otro

En los Módulos de la Reforma, como veremos, la noción de la persona está muy ligada con la escritura. Nos parece que esta reformulación de la persona se vincula con el cambio textual inminente que demanda la globalización. Percibimos en esta reformulación un intento modernizante de reemplazar con el libro esa noción anterior de la "persona" como recipiente y fuente principal del conocimiento. Asimismo la transmisión intergeneracional mediante la voz y otros aspectos corporales y personales de la oralidad anterior, fungen ahora en el libro [16].

Esta suposición, tan arraigada en la tradición occidental, dificulta la búsqueda de enfoques alternativos hacia la noción de la persona en los Andes. Sin embargo, algunos debates filosóficos en las últimas décadas abren el espacio para su investigación. Si la escritura, según el psicoanálisis freudiano-lacaniano, es clave en la construcción psicológica del Sujeto y de la cultura, actuando como el espacio donde se gesta la inscripción del Sujeto y su relación con el Otro, entonces, podemos encontrar una relación parecida entre el textil y la construcción psicológica del Sujeto, y su relación con el Otro, en las culturas andinas. De modo parecido, como plantea el psicoanálisis, podemos repensar el textil como una "escritura externa" (un tatuaje en la superficie de la piel o una envoltura de la piel misma [17]) en la expresión de las nociones de "afuera" y "adentro", y en la diferenciación entre el Mismo y el Otro. Por otra parte, como enfocan otros estudiosos a nivel literario, podemos replantear la relación entre escritura, textil y cuerpo, para dar precedencia a un logocentrismo específicamente andino, que privilegia la oralidad y la recitación vocal de los textos [18].

---

16 Howard-Malverde (1996b) también identifica la problemática del libro-centrismo en los proyectos de la alfabetización y la EIB que ella considera en el contexto andino, y muestra su preocupación por la falta de conciencia de su existencia, a nivel de los encargados de los proyectos.

17 Sobre los tatuajes como escritura ver Morales Ascencio (1996); sobre piel y textil ver Molinié Fiovoranti (1999).

18 Sobre la corporalidad y la escritura ver Chawat (1981), Weisz (1994: 12) y Messick (1993: 25).

En este espíritu de investigación, recurrimos a la obra de Jacques Derrida acerca de la textualidad, que deriva de las mismas preocupaciones metafísicas acerca del Ser, el Otro y su expresión en la escritura.

2.3.2 La Interculturalidad de la Reforma Educativa y la interculturalidad andina

Otra noción paradigmática, en el fondo de la interculturalidad en el seno de la Reforma, concierne la distinción entre la naturaleza y la cultura, el Mismo y el Otro.

Si bien los discursos teóricos de la EIB presentan un gran espectro de posiciones (desde la incorporación e integración del Otro, vía una tolerancia relativista de éste, hacia un intento de respetarle como igual [19]), lo que tienen todos en común es el marco más *paradigmático* de "culturalismo". Estos discursos se basan a la vez en un dualismo ontológico (y cartesiano) entre "cultura" y "natura", como el fundamento ideológico que permite la introducción de la modernización (Kahn, 1996). Desde esta perspectiva, las categorías de la "cultura" y el "sujeto" constituirían el marco de lo universal, en tanto que la "naturaleza" y el "objeto" constituirían el marco de lo particular, lo ajeno.

En este sentido, las teorías globalizantes y totalizadoras de la EIB parecen emerger de un contexto específicamente occidental, en que las presuposiciones se basan en la oposición epistemológica y paradigmática que se expresa en la elaborada serie binaria: "cultura" y "naturaleza", "universalismo" y "relativismo", etc. La visión occidental presupone una cosmología "multicultural" en el contexto de un trasfondo de una "naturaleza" en común.

En cambio, como plantea Viveiros de Castro (1998), las cosmologías amerindias enfocan más un "multinaturalismo" en el contexto de una "cultura" en común. Si así fuera, las cosmologías modernas y occidentales (suportes de los discursos de la EIB) se basan en la unidad de la naturaleza y la multiplicidad de culturas, en tanto que las concepciones amerindias suponen una unidad espiritual y una diversidad corporal [20].

Las implicaciones de estas diferencias influyen no sólo sobre la percepción de subjetividades, lo que Viveiros de Castro (Ibid.) llama "punto de vista" o "perspectivismo", sino también sobre los mismos espacios lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos de la enseñanza. Una consecuencia de estas diferencias es el trato diferencial hacia el sitio del aprendizaje. Si el aprendizaje occidental-europeo tiende a enfocar más la mente del individuo, en cambio, según el pensamiento subjetivo amerindio, el aprendizaje enfoca al cuerpo y su vínculo con otros cuerpos. Se halla una tendencia en muchos grupos amerindios de enfocar los aspectos corporales en la

19 Ver por ejemplo Godenzzi (1996), López (1996), Albó (1998 a y b), etc. y los resúmenes de estos trabajos en Alavi (1996 y 1997).

20 Ver también Århem (1993), Fausto (1999) y Vilaça (1999).

socialización del niño(a) mediante su interacción con otros (a través de la manipulación y masajes con ciertas substancias, las reglas alimentarias y la producción y adquisición de ciertas vestimentas). De esta manera, los esquemas de percepción y acción están firmemente "encarnadas" en el cuerpo [21].

En el presente libro, enfocamos el multinaturalismo y la corporalidad como alternativas al planteamiento actual de la Interculturalidad. Como corolario, enfocamos el conocimiento y los modos de adquirirlo en base de las prácticas textuales andinas y no simplemente del libro. Partimos de la idea de que la niñez se construye culturalmente y, por tanto, debe existir un cuerpo de teorías locales andinas de enseñanza, aprendizaje y conocimiento. Esto forma parte de un "contexto situado de aprendizaje", en base de las prácticas textuales locales.

Siguiendo el marco teórico de la epistemología del conocimiento de otras partes de América Latina (especialmente McCallum, 1996), exploramos en el Capítulo 6 la terminología aymara para el conocimiento, los procesos del saber y la adquisición de conocimientos.

2.3.3 Guerra y dominación

Para precisar la diferenciación andina entre naturaleza y cultura, y entre las nociones del Mismo y del Otro, desarrollamos lo que llamamos la "interculturalidad andina", cuyas raíces yacen en la propia historia andina.

Definimos la interculturalidad andina (asimismo la interculturalidad de la Reforma Educativa), según las *dos* percepciones indicadas por Howard-Malverde (1996a: 116). Para ella, la Interculturalidad se define según la percepción subjetiva de los diferentes actores. Una forma de interculturalidad se define según una "conceptualización abstracta" que opera al pensar de las políticas educativas, y al diseñarse los currículos y materiales pedagógicos; esto debería traducirse en realidad para los educandos, y su objetivo sería el fomentar la comprensión mutua, la justicia y la armonía social, fuera de las relaciones globales del poder. Otra forma de interculturalidad se define según la realidad conflictiva de las relaciones asimétricas que se encuentran, por ejemplo, en las comunidades andinas; se expresa en términos de poder (social, económico y político), en las muchas tensiones al nivel de la interacción personal, en formas a veces violentas, aunque sea hablando simbólicamente. Las diferentes definiciones de la interculturalidad que señala Howard-Malverde, encajan precisamente con las percepciones de los protagonistas principales de la Reforma Educativa: los expertos en la EIB y los comunarios andinos (cf. UC de Temuco, 1996).

Si intercalamos estas definiciones con la historia de la relación comunidad-Estado en los Andes, surgen nuevos modos de entender la interculturalidad andina.

21 Sobre la corporalidad andina del aprendizaje ver Classen (1990, 1993), Torrico (1997), etc.

La primera emerge de un contexto de relaciones más horizontales de igualdad, entre comunidades en una alianza de paz. La segunda emerge de un contexto de relaciones más verticales y conflictivas de dominación, entre comunidades en pugna (un ayllu contra otro, o un grupo étnico contra otro, como en las peleas por lindes que actualmente caracterizan la región del estudio) y entre comunidad y Estado.

Según la memoria social de las comunidades del estudio (en Oruro, Norte de Potosí y Carangas), ambas percepciones de la "interculturalidad andina" se remontan a la experiencia bajo la expansión incaica en el Collasuyo. Para los inkas en el Cusco —o en Paria— fue necesario controlar los grupos locales para obtener su labor en mano de obra, en tanto que, para los aymaras locales, se tenían que aprender las prácticas textuales incaicas, la lengua quechua y las leyes incaicas (en sentido político-religioso) para poder negociar en ambos niveles de la sociedad. Seguramente, los grupos locales que servían en el ejército incaico (como los Qharaqhara o Killakas Anasaqi, de cuales Qaqachaka antaño formaba parte), tenían que aprender también, en centros locales, el estado del arte militar incaico.

Como veremos, según las memorias locales, esto ocurría precisamente en el lugar que ocupa la escuela en la actualidad, como intermediario en las relaciones comunidad-Estado. Planteamos que estos elementos de guerra y dominación, expansión y control, y luchas textuales, son pertinentes al entendimiento de la interculturalidad andina y la experiencia comunal de la Interculturalidad bajo su nueva formulación en la Reforma Educativa. La interculturalidad en ambas instancias constituye una noción propositiva en el fondo de un proyecto histórico de lograr la unidad en la diversidad en una situación de multiculturalidad [22], frente al peligro de la hegemonía del universalismo mediante un proceso sistemático de borrar las diferencias.

Las obligaciones entre comunidad y Estado en forma de exacciones tributarias en mano de obra o contribución en sangre (ya sean como sacrificios o reclutas en el servicio militar), y la recompensa estatal hacia las comunidades de la periferia, funcionaron dentro de estas relaciones de conquista y dominación. La dinámica de esta economía simbólica, como señala Gose (1986: 296), funcionaba en torno a la noción del sacrificio, que en los Andes formaba parte crucial de las relaciones incaicas tributarias, llegando a constituir el símbolo dominante de la síntesis social, una manera de apropiar las fuerzas vitales del Otro para el beneficio de lo Propio. Mediante el manejo del sacrificio, en el interior de las relaciones interculturales andinas (entre el centro en el Cusco y la periferia del imperio) y los varios intentos de reforzar "lo propio" con "lo ajeno", siempre había una dualidad de percepciones, según la perspectiva de cada partido. La "lógica de sacrificio" de la cultura andina según Gose (1986), "la cultura del canibalismo" según Root (1996), y "la depredación ontológica" según Viveiros de Castro (1992), todos describen el

22 Cf. López (1996).

nexo de sacrificio que define los límites del Propio y del Otro, y la apropiación de los esfuerzos del Otro para reforzar lo Propio, en la reproducción de las relaciones más globales del poder. Este mismo nexo se transfiere con toda facilidad desde las relaciones incaicas del pasado hacia las relaciones capitalistas de la actualidad.

2.3.4 Hacia una teoría textual andina

De este modo, llegamos a definir en el libro una teoría textual andina. Planteamos que la creatividad textual andina depende, por su inspiración, de la reactivación de los ciclos bélicos de la interculturalidad andina, y que las teorías andinas de la textualidad hallan sus fuerzas creativas en la tensión entre el Otro y el Mismo, lo ajeno y lo propio, la destrucción y la creación.

La dinámica de estos procesos creativos, tanto en el textil como en el *kipu* (a modo de "textos" andinos), por su misma dependencia en el entrelazado de la voz con la "escritura" de base, nos remite a la teoría textual de Derrida. En este contexto, el libro contribuye al debate acerca de la relevancia de la obra de Derrida en el mundo andino.

2.4. El trabajo de campo

2.4.1 Los sitios del estudio

Para el presente estudio nos centramos en la comunidad de Livichuco en Qaqachaka (provincia Abaroa, departamento de Oruro). Según el Censo de 2001, la zona de Qaqachaka cuenta con 84% de hablantes de aymara y 32% de hablantes de quechua (mayores de 6 años) y, por tanto, es un lugar donde se puede aplicar con éxito la Educación Interculural Bilingüe (ver también Albó, 1993, 3, mapas).

A la vez, hicimos estudios comparativos, según los contactos *a priori* de los diferentes miembros del equipo, en comunidades de habla aymara en los departamentos de Oruro (provs. N. Carangas y Saucari), La Paz (prov. Ingavi) y Potosí (prov. Rafael Bustillos), y períodos breves de investigación en la Normal de Caracollo (Depto. de Oruro). Ver la FIG. 1. Por tanto, es importante recalcar que la evidencia e interpretaciones comunales que presentamos en el presente libro acerca de las ideas andinas de la educación y las prácticas textuales, tienen vigencia en una amplia área de los Andes meridionales, que incluye los departamentos de Oruro, Potosí (Norte) y, en menor grado, La Paz; zona que abarca una población total de aproximadamente 640.000 personas (Albó, 1995a t.I: 20).

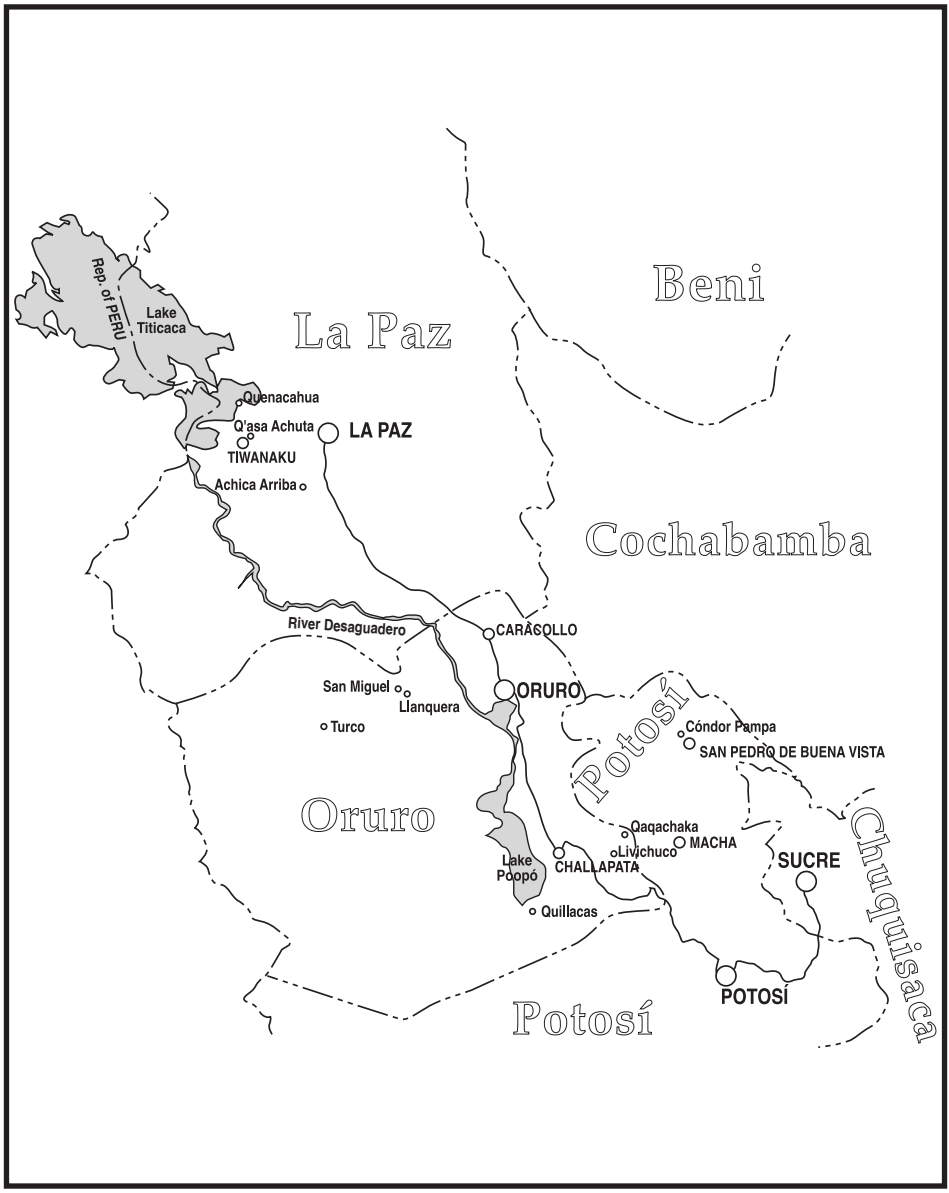


FIG. 1. Mapa de las comunidades del estudio

2.4.2 Livichuco

Elegimos la comunidad de Livichuco (Qaqachaka) a invitación de los comunarios y profesores del lugar. Livichuco es un sitio relativamente tranquilo, dentro del ámbito de la pugna por tierras que caracteriza la región de Qaqachaka y sus vecinos Laymi y Jukumani. Trabajamos en la zona desde 1984 y tuvimos conocimiento previo de una amplia bibliografía pertinente, tanto de nuestros propios estudios [23], como de otros [24].

Juntamente con las comunidades vecinas de Ventilla y Kachüyu, Livichuco cuenta con unas 30 familias. Se ubica en el ayllu menor del mismo nombre, Livichuco (a veces llamado *Araya* o Arriba), que es uno de los seis ayllus constituyentes de Qaqachaka. Las ONG presentes en la zona, con un fervor Katarista, han redenominado a Qaqachaka un "ayllu mayor", aunque esto se conoce más comúnmente por sus propios comunarios como un "añejo" (*añiju*) eclesiástico histórico de la reducción toledana de Condo Condo. Situado en el linde entre los departamentos modernos de Oruro y Potosí, la zona de Qaqachaka es el foco de una nueva olada de peleas interétnicas muy feroces en los últimos años. Sin embargo, este aspecto de la vida de Qaqachaka no es nada nuevo; según la historia oral, los qaqachakeños, como antaño parte de Qharaqhara (y Killakas Asanaqi), fueron guerreros del Inka, una tradición que pervive.

La comunidad de Livichuco, a 4000 m.s.n.m., cuenta con una economía de pastoreo (llamas, ovejas y alpacas) y en los últimos años, con el cambio de clima, ha comenzado a producir papas *luk'i* y cebollas. Dista a dos horas en automóvil por camino de tierra desde el mercado regional y municipio central de Challapata.

Como una tendencia dominante, existe actualmente una marcada emigración a los centros urbanos, debido a la falta de ingresos en la zona y "para dar mejores oportunidades a los niños". Pero, si bien los comunarios, especialmente los varones, viajan frecuentemente a los centros urbanos, y pueden quedarse hasta dos años en centros como Caranavi o Cochabamba, todavía tienen un fuerte sentido comunitario que les anima a regresar a Livichuco para las fiestas y, de vez en cuando, para reclamar sus derechos a las tierras.

En términos de las prácticas textuales andinas, todo el ayllu de Qaqachaka cuenta con una rica y dinámica tradición de canto y música, tejido y trenzado, baile e historia oral. Históricamente, Livichuco fue el tambo principal de Qaqachaka, y cuenta con una rica historia y tradición oral centradas en este complejo que servía como la escuela hasta el presente año (1999). En los últimos 5 años, el Proyecto APSU ("Artesanías Para Seguir Unidos") ha fomentado aún más la producción del tejido, juntamente con el rescate de los teñidos naturales y la

23 Ver por ejemplo Arnold (1988, 1992d), Arnold y Yapita (1996a y c, 1998a), etc.
24 Ver por ejemplo Abercrombie (1986, 1998), Sikkink (1997), CEDPAN (1995, 1996, 1997a y b), etc.

recuperación gradual de los rebaños que se perdieron en los últimos años debido a las peleas por tierras y el abigeato por los enemigos de casi todas las llamas machos. La venta de los tejidos en Challapata, La Paz y Sucre (en ASUR) está creando un significativo ingreso familiar, donde antes había una aguda escasez de ingresos monetarios.

Respecto al conjunto educativo, Qaqachaka (con una población de 4.252 según el censo de 2001) cuenta con un núcleo central y 19 escuelas seccionales. La oferta educativa abarca sólo el nivel básico y el intermedio en la central, por tanto no se forman bachilleres en la zona. La escuela seccional de Livichuco tiene 60 alumnos y tres docentes, en tanto que el núcleo central tiene más de 300 alumnos. El ayllu entero, con más de 1.200 alumnos y 60 docentes, forma el conjunto de unidades educativas más grande en el departamento de Oruro. Debido a su tamaño y densidad de población, nos da una amplia gama de ejemplos educativos.

El recinto escolar antiguo de Livichuco, hasta el año 1999, contaba con dos aulas y dos habitaciones para los maestros y sus familias, además de algunas habitaciones que antaño servían al tambo del lugar. A partir de 1998, tenía que haber ingresado al programa de transformación propuesto en la Reforma Educativa, pero por problemas administrativos de parte de la Municipalidad de Challapata en la construcción de nuevas aulas (según el diseño de la Reforma) y nuevas habitaciones para los maestros, esto fue postergado hasta la gestión de 1999.

Por estas razones, en los meses del proyecto, era todavía una escuela de mejoramiento, contando con técnicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje (con el multigrado en las dos aulas, para los niños de 1er a 3er grados en la una, y los de 4º y 5º en la otra) además de los varios actos cívicos, locales y nacionales, que se llevan a cabo durante el año escolar. Donde más se sienten los comienzos del cambio educativo es en las actividades de la Central, sobre todo en los cursos de capacitación para los maestros, organizados en los últimos años por CEDPAN (Centro de Estudios para el Desarrollo de los Pueblos Andinos), una ONG que trabaja en la zona, y más recientemente por la propia Reforma Educativa.

2.4.3 Enfoques en común

En diferentes períodos del trabajo de campo en Livichuco en 1997-1999, aplicamos las metodologías de una antropología dialógica y hablada (Arnold, 1992a; Rösing, 1995), para poder lograr un verdadero comentario regional sobre la educación en general y el avance de la Reforma Educativa en particular. Con este fin, hicimos entrevistas (formales e informales, estructuradas y semi-estructuradas, la mayor parte en aymara) de los comentarios y exégesis de los comunarios del lugar acerca de las diferentes situaciones educativas (actitudes hacia la educación estatal, la educación escolar-comunal, y los ritos escolar-comunales, etc.), todo según un marco comparativo. Los detalles de las metodologías cualitativas e

interaccionales que usamos, han sido descritos ampliamente aparte (ver Arnold, Yapita y otros, 1998 y 1999).

En todo el período nos esmeramos en buscar los expertos regionales en diferentes campos, conocidos por nosotros durante un período de más de 15 años de trabajo en la región, para poder profundizar nuestros conocimientos acerca de las prácticas textuales andinas. Entre ellos figuran don Donato Inka y su hijo Santiago (*yatiris* y apoderados del lugar), don Domingo Jiménez (apoderado, mallku mayor y *yatiri*), Elvira Espejo Ayka (partera, tejedora y colegial), doña Sabina Mamani, doña Agustina Mamani y doña Lucía Quispe (todas parteras y sabias), doña Antonia Espejo (tejedora y madre, con experiencia en los cargos de la escuela) y don Feliciano Maraza (trenzador y padre).

De esta manera, aunque pudimos incluir sólo algunas voces claves en el libro, tenemos la confianza de haber representado las tendencias y percepciones en común que se manifiestan en muchas comunidades rurales andinas, sobre todo las muchas inquietudes de las personas mayores, depositarias y transmisoras de la cultura, ante las realidades actuales de la modernización.

A lo largo del libro, prestamos especial atención a la terminología aymara que usaron los entrevistados. Aparte de los términos andinos en el texto principal, el lector(a) puede consultar las notas de pie, el Glosario de términos andinos y foráneos (en los Apéndices) y el cuadro de la Ortografía aymara que sigue a la Introducción.

3. La organización del libro

El libro está dividido en tres Partes. En la Parte I, *Luchas textuales*, abrimos un marco histórico amplio para ubicar la lucha textual actual en las áreas rurales, promulgada por la Ley de la Reforma Educativa, dentro de la pugna entre las prácticas textuales andinas y las prácticas escriturales importadas con la conquista.

En el Capítulo 1, enfocamos la textualidad andina propia. Centrándonos en la naturaleza de las "prácticas textuales" y los "textos" en los Andes, recurrimos a la gramatología de Jacques Derrida para decidir si es o no apropiado llamar a los textos andinos (textil o *kipu*) "escritura". Para contestar esta pregunta, escudriñamos la dinámica de los textos andinos como una parte vital de sus propias bases productivas, tomando en cuenta las teorías de Althusser, Williams, McLuhan, y algunos aspectos de la tecnología informática. En el Capítulo 2, examinamos más detenidamente el contacto postconquista entre las diferentes prácticas textuales y escriturales (europeas y andinas), y la resultante pugna de significados. Identificamos en el fondo de esta pugna de significados una confrontación de ideas religiosas, cuyo eje central continúa vigente. En el Capítulo 3, enfocamos otra etapa en la diseminación de la lecto-escritura a lo largo del territorio andino, con la fundación y auto-identidad de las repúblicas como Bolivia, mediante la producción

de los "textos de la Nación". Como una reacción de parte de la población andina, identificamos, en el transcurso del último siglo, las diferentes tendencias en una transición gradual desde una lucha por tierras, manejado por una élite andina, hacia una lucha educativa, manejada por los educadores de vanguardia y luego por los profesores rurales. Vemos en los planteamientos de la Reforma y la preparación de los nuevos "textos de la escuela", una ruptura con estas tendencias locales y la imposición de políticas de otra élite foránea.

En la Parte II, *El Rincón de las cabezas*, replanteamos la escuela según los criterios de una historia andina de la relación comunidad-Estado, según el pensamiento de los comunarios (hombres y mujeres, niños y niñas) aymara hablantes del lugar de estudio, en que ellos entran como actores sociales.

En el Capítulo 4, a través de un estudio de los diferentes discursos en momentos críticos, demostramos las distintas tendencias en la lucha textual actual, en que los profesores rurales tienden a defender una nueva lucha educativa en tanto que los comunarios continúan su lucha por las tierras, de una manera más conservadora. En el Capítulo 5, examinamos el papel de los niños en la escuela, según los criterios de los comunarios, como parte de una entrega tributaria anual para cumplir las obligaciones de la comunidad con el Estado, a cambio por los derechos a las tierras. En este contexto tributario, planteamos el perfil de una teoría textual andina que se centra en la relación comunidad-Estado, la identidad (el Mismo) y el Otro. En el Capítulo 6, examinamos con detalle la "educación andina", en especial el concepto de los *thakhis* o "caminos" que estructuran las prácticas pedagógicas andinas, y la función en estas prácticas de la gente mayor, en la transmisión intergeneracional del conocimiento. Comparamos además las nociones ontológicas andinas, en base del textil, en el fondo de los caminos del aprendizaje, con las que se desarrollan en la Reforma, en base de los criterios de la escritura alfabética. Y, en el Capítulo 7, examinamos los ritos escolares, ubicándolos en una cosmología andina más compleja y extensa, que articula las relaciones comunidad-Estado según diferentes periodizaciones históricas.

En la Parte III, *Los textos andinos y su interpretación*, comparamos los modos de comprender e interpretar los textos propios, de parte de la población andina, con las maneras de reinterpretar las nuevas prácticas textuales en su contorno (los documentos escritos, los textos rezados de la catequización, los textos de la Nación), para poder entender cómo ellos están reinterpretando en el presente, según los mismos criterios andinos, los textos actuales de la Reforma Educativa.

En el Capítulo 8, identificamos la influencia de las prácticas textuales andinas en las prácticas didácticas del aula. Examinamos el poder de la voz en la base de la oralidad como una manifestación de la transmisión intergeneracional y la continuidad del poder de los antepasados, que luego se transfiere a las prácticas textuales locales relacionadas con los documentos escritos. De esta manera, trazamos las ideas acerca de los documentos escritos como seres vivientes, que

tienen implicaciones importantes en las prácticas escolares actuales, dotadas por la Reforma Educativa. En el Capítulo 9, percibimos en los modos coloniales de enseñar la palabra de Dios y la doctrina cristiana, mediante los rezos, otra influencia sobre las prácticas didácticas actuales del aula, y sugerimos cómo la gente andina pudo adoptar esta enseñanza eclesiástica en sus propias prácticas religiosas y educativas. En el Capítulo 10, nos centramos en la dinámica de las prácticas numéricas andinas, enfocando la lectura de los *kipus*, manejados por los varones. Y en el Capítulo 11, continuamos nuestro examen de las prácticas numéricas, esta vez en una comparación entre el *kipu* y el textil. En ambos capítulos, destacamos el cómo las cuestiones de género influyen en la estructuración y el manejo de los textos andinos, y la importancia de esta diferenciación en el marco de una teoría textual andina.

En el Capítulo 12, cerramos el libro con algunas conclusiones y recomendaciones prácticas acerca de las luchas textuales andinas en el contexto de las políticas estatales de la educación.

Ortografía aymara y pronunciación

	Sílabas	Palabras	Pronunciación (fonética)
a		asu, ajayu, anti	
ä		märi, yäpankaña, usutäña	maari
ch	cha, chi, chu	chacha, chiqa, chukuña	cheqa
chh	chha, chhi, chhu	chhankha, chhiqha, chhuqhu	ch aspirada
ch’	ch’a, ch’i, ch’u	ch’ama, ch’iwacha, ch’umu	ch glotalizada
i		isi, ichuqaña, ithapu	
ï		wilapï, sï, jaqïña	wilapii, sii, jaqiiña
j	ja, ji, ju	jakaña, jiwa, jump’iña	
k	ka, ki, ku	kamiri, askicht’aña, kururu	
kh	kha, khi, khu	khariña, khiwiña, khuskha	k aspirada
k’	k’a, k’i, k’u	k’allaña, k’iwcha, k’ullk’u	k glotalizada
l	la, li, lu	larama, lik’i, lupi	
ll	lla, lli, llu	llawsa, llillintaña, lluqu	
m	ma, mi, mu	malana, miki, muju	
n	na, ni, nu	nasa, chuymani, jawinuqaña	
ñ	ña, ñi, ñu	ñak’uta, ñiq’i, ñuñu	ñeq’e
p	pa, pi, pu	parisa, pichsuña, punku	
ph	pha, phi, phu	phaxsi, phiskhuri, phuju	pheskhuri, phojo
p’	p’a, p’i, p’u	p’alta, p’itaña, p’uquña	
q	qa, qi, qu	qaquri, qiña, qulu qulu	qeña, qolo qolo
qh	qha, qhi, qhu	qhatawi, qhilla, qhuluqaña	qhella, qholoqaña
q’	q’a, q’i, q’u	q’aphi, q’ipi, q’usu	q’apha, q’epi, q’oso
r	ra, ri, ru	rikayra, risku, rumiru	
s	sa, si, su	salwaña, sirka, sullu	
t	ta, ti, tu	tama, tinkuña, tukuña	
th	tha, thi, thu	thaya, thijni, thurt’a	t aspirada
t’	t’a, t’i, t’u	t’arwa, t’isnu, t’una	t glotalizada
u		urt’a, usuña, umaña	
ü		jarüma, llimphüña, wakülla	jaruuma, llimphuuña
w	wa, wi, wu	wawa, wislla, wultu	
x	xa, xi, xu	warxataña, sayt’xi, tuxu	
y	ya, yi, yu	yatiri, jalayiri, yuqalla	yoqalla

Esta figura es una recopilación —algo modificada y aumentada— de lo contenido en Yapita (1991: xiv). Si no aparece nada en la columna bajo “Pronunciación” consúltese la pronunciación bajo “Palabras”. El orden de los sonidos responde al ejemplo de Büttner, Condori Cruz y otros (1984).

PARTE 1

Luchas textuales

CAPÍTULO 1
Los textos andinos

> Al abordar la literatura del Cuarto Mundo... no sólo debemos plantear la cuestión de la gramatología sino también la del texto.
>
> Brotherston, *La América Indígena en su literatura*, p. 75.

Para cualquier observador, la reformulación del mundo en la última década por la nueva tecnología informática ha sido inesperada, efectiva, penetrante y total. Desde los nuevos medios de comunicación (computación, digital, fibras ópticas, correo electrónico, lenguajes visibles), a las nuevas prácticas textuales (de escribir en pantalla, manejar un *playstation* o tejer un tecnotextil), las realidades virtuales, los métodos de almacenar información, las maneras de conducir un negocio, los cambios en la vida diaria (del individuo, de la casa, escuela, oficina, fábrica, comunidad y el gobierno), sin mencionar la imposición de una lengua universal del habla y un lenguaje universal de comunicación, todo ha sido englobado en una interfaz electrónica.

Pero estas nuevas direcciones tecnológicas tienen sus raíces en el pasado y vínculos con un sinnúmero de instituciones. En el presente capítulo, trazaremos un aspecto de este dinamismo tecnológico de modo comparativo. En lo específico, veremos cómo los mismos medios de comunicación, y sus prácticas textuales de base, reproducen diferentes facetas de la sociedad. Como acertaron varios estudiosos (Althusser, 1971; Williams, 1980; Bourdieu y Passerón, [1970] 1995) y, quizás más radicalmente, McLuhan ([1964] 1995), los medios de comunicación son, a nivel profundo, los medios de producción. En su capacidad de comunicar la información pertinente entre estos diferentes niveles de la sociedad, según el famoso dictum de McLuhan, “el medio es el mensaje”.

Consideraremos dos conjuntos de tales medios de comunicación en una etapa anterior, el andino y el europeo. En los siguientes capítulos de la Parte I, ubicaremos a través de los siglos, ciertos aspectos de los orígenes de estos dos conjuntos, su encuentro en un momento histórico determinado, y su interpretación e intercomprensión mutua. Nuestra meta es entender mejor lo que está pasando ahora en los debates actuales acerca de la Reforma Educativa boliviana, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, cuando estos dos conjuntos de prácticas textuales se encuentran nuevamente en pugna.

Identificamos como "prácticas textuales" andinas el tejer, el trenzar y el anudar las hebras para producir lo que se llaman en quechua *kipu* y en aymara *chinu* (tanto históricos como modernos), además de todo el conjunto de otras prácticas (coreografía, imágenes pintadas, oratoria, ch'alla, rezo, canto, música, drama) que derivan de elementos textiles en común. Tales elementos subyacen a la difusión de las formas textuales por toda la región, donde estas diversas prácticas, todas, se generan a partir de una secuencia aditiva predeterminada que se basa en el textil.

Argüimos que estas prácticas textuales, en su condición de medios de comunicación, al igual que los propios "textos" andinos (textil y trenzado, glifo y *kipu, kirki y wayñu*), reproducen los modos de producción y reproducción de las sociedades andinas. Debido a eso, su base textual principal es el vellón, producto de los terrenos y las actividades pastoriles; su misma calidad es una consecuencia directa de haber pastoreado los rebaños en buenos pastos y buenas aguas del lugar.

En cambio, las prácticas textuales de la lecto-escritura europea, un medio de comunicación foráneo a los Andes y sólo introducido con la invasión española, reproducen los modos de producción y reproducción de otro aspecto de la sociedad. Por eso, su base textual es el papel, producto de los bosques lejanos de las tierras bajas y medio del funcionamiento de la burocracia de la Nación-estado moderna.

Sostenemos que un entendimiento del manejo andino de este nexo entre dominios productivos y textuales locales, a través de una variedad de prácticas comunicativas, no sólo nos ayuda a captar la realidad de los choques actuales entre diferentes prácticas textuales en el aula, sino también a comprender mejor las habilidades traídas al aula por los niños rurales. Estas habilidades, que abarcan toda una gama de lenguajes visuales y semióticos, retan a las definiciones de la alfabetización usadas a nivel oficial, y muestran lo que la población andina puede contribuir a la nueva perspectiva social hacia las prácticas comunicativas a nivel mundial.

1. La obra de Derrida

La vitalidad de las prácticas textuales andinas, y su misma invisibilidad para el mundo europeo-criollo, desafía los cánones de "texto", "documento", "literatura" y "escritura", que se basan en el papel y la escritura alfabética. Para redescubrirla, debemos desenvolvernos de los siglos de colonización de las prácticas textuales andinas y la insistente mirada desde fuera que tiende a percibir a éstas dentro de un proceso evolucionista en que la lecto-escritura formaría la cima de las posibilidades comunicativas (ver por ejemplo Gelb, [1952] 1976). Una parte vital de este redescubrimiento es el reubicar las prácticas textuales andinas dentro de las nociones fundamentales de "escritura" y "texto", donde estaban ubicadas originalmente. Sobre estas bases firmes, podemos proceder a revincular las prácticas andinas con el territorio andino y sus propios modos de producción.

Para lograr este proceso, es necesario revisar, de modo comparativo, la obra del filósofo francés Jacques Derrida, sobre la "gramatología" (el estudio de los sistemas de escritura), en el marco de las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto podemos denominar "escritura" a las prácticas textuales andinas?, y ¿qué aspecto de la actividad textil andina sería equivalente a "escritura"?

Habría que tomar en cuenta que toda la obra de Derrida acerca de la escritura, deriva originalmente de preocupaciones filosóficas y metafísicas europeas. En parte, Derrida y sus contemporáneos encontraron en la escritura los orígenes de la noción del ser y, más allá, de las preconcepciones europeas acerca de la identidad (el Mismo) y la relación con el Otro. En su búsqueda para el "trazado del ser", Derrida lo encuentra en la textualidad del ser y en su intento de identificar las bases textuales de cuyos orígenes surgen las nociones del Mismo y del Otro, las encuentra en la escritura. Sobre todo en *De la gramatología* (1971), Derrida descubre en los orígenes de la "escritura" algo oculto para la historia occidental, una especie de violencia encubierta que yace las cuestiones fundamentales de la identidad y del Otro.

Para Derrida, esta violencia encubierta deriva de la naturaleza inerte de la escritura que sólo se activa mediante su vinculación con la voz. Derrida arguye que el fundamento de la escritura en las prácticas de la voz (lo que él llama el "reino de la palabra") es un aspecto clave pero desapercibido de la escritura en Occidente que habría que desenterrar. Allí yace el poder religioso de la escritura, otorgado precisamente por su fundamento en la noción metafísica occidental de *Logos* o Verbo: la Palabra de Dios. Según Derrida, es precisamente el pacto occidental entre el ser, el *logos* y la voz, lo que habría que poner en tela de juicio.

La reconfiguración que hace Derrida de la relación escritura-voz reta a la posición de Saussure y la lingüística saussureana. Según Derrida, Saussure, en un doble juego, preconcibe el lenguaje bajo el filtro de la escritura (lo que él llama "el problema de la palabra escrita") y no de la sonoridad de la oralidad. Es más, Saussure encuentra el sentido en un juego anterior entre voz y fono; por tanto, la idea de Saussure que la escritura es una representación de la voz y de este juego preestablecido, tienen más en común con la escritura "metafórica" que la escritura "concreta". Para Derrida, Saussure está hablando simplemente de una "escritura fonética" y nunca se asoma a la cuestión de la "escritura" *(ècriture)* inerte, con la que la voz interactúa. Derrida rechaza toda la materia de la lingüística por esta carencia fundamental (vinculada con algunas presuposiciones filosóficas del mundo occidental), y percibe en esta limitación de análisis, la falla de la lingüística de poder explicar de manera satisfactoria los orígenes del lenguaje y de la escritura.

En toda la obra de Derrida, el fuerte sentido de la "violencia" encubierta de la escritura, no sólo colorea sus orígenes sino también la situación colonial de la imposición de la escritura sobre los pueblos ágrafos (sin escritura). Derrida critica la arrogancia del mundo Occidental de pensar de la escritura como si fuera una forma superior del conocimiento, arriba de la oralidad de otras culturas. Según el

argumento de Derrida, la escritura, en su condición de ser una cosa inerte, siempre depende de la voz; sólo la interacción dinámica entre la escritura inerte y la voz viva produce el sentido de un "texto". Ésta es la razón por la que Derrida desecha con tanta ferocidad (en el Capítulo *La violencia de la letra en Gramatología*) la idea estructuralista de Lévi-Strauss (tan evidente en *Tristes tropiques*) de que la "oralidad" es anterior al "texto", y la opinión de Lévi-Strauss de que los nativos de las Américas no tuvieran "escritura" [1].

Según Derrida, ninguna comunidad puede existir sin la escritura en el sentido más amplio (lo que él llama la "arche-escritura"), ya que ésta emerge con los orígenes del propio lenguaje. Aun en la manera en que las llamadas culturas "orales" se valen de la memoria genealógica para generar los nombres propios, ocurre un proceso de inscripción parecida a la escritura dentro de un procedimiento de clasificación institucionalizada y socialmente acordada y se usan ciertos tipos de signos. Desde el momento en que el nombre propio es "borrado" o "sustituido" en esta forma, "existe la escritura" y también un "sujeto". En este sentido, para Derrida, aun el habla es estructurado igual que la escritura.

Por tanto, para Derrida, la noción de "escritura" como la propia base de la comunicación, debe incluir todos los ejemplos de templetes (glifos, marcas en cerámica, huellas en el paisaje) con cuales la voz interactúa para producir el sentido. Derrida reconoce como "escritura" los diseños grabados en las calabazas de los nambikwara, el grupo de la Amazonía con quienes Lévi-Strauss convivió (1971: 159-162); y acepta la definición china de escritura, *wen*, que incluye, además de los pictoglifos, las marcas sobre piedra, madera, piel, las huellas en el suelo y las constelaciones, a saber, toda una conglomeración de señas en el territorio, tanto arriba como abajo.

Según el mismo marco, en el mundo andino también habría que incluir en la definición de "escritura" no sólo el textil sino también los patrones formados al echar las hojas de coca; las imágenes grabadas por el rayo sobre la roca; los diseños en la cerámica; las huellas de los bailarines (o animales) sobre la tierra; los sitios rituales organizados según el patrón de *ceques*; los ademanes y gestos a modo de "escribir en el aire"; los glifos sobre el cuero; e incluso la escritura alfabética sobre el papel (cf. Platt, 1992). En cada caso, "escritura" sería el templete de base, con el que las vocalizaciones posteriores interactúan dinámicamente. Nos impulsa también a revertir la etimología de "texto" (latín *textus*, tejido, *texto*, "hacer", "tejer") para describir precisamente esta dinámica de "vocalizar", de hacer vivir la escritura inerte de base, según una especie de logocentrismo andino.

La obra de Derrida nos facilita otras tareas más. Si, en los orígenes y las prácticas actuales de la escritura alfabética, yacen las ideas preconcebidas europeas acerca del ser y de la relación entre la identidad y el Otro, entonces podemos buscar en los orígenes y las prácticas del textil, las ideas preconcebidas andinas

1 Ver también Brotherston (1997, Capítulo 2) sobre otras implicaciones de este debate.

acerca del ser, por una parte, y, por otra, la relación entre el Mismo *(Naya-Nanaka)* y el Otro *(Jupa-Jupanaka)* —algo muy pertinente en el contexto actual de la Interculturalidad.

No obstante, existen ciertas limitaciones de su obra. La agenda muy regionalista de Derrida, de buscar los orígenes de la escritura en el territorio europeo-occidental, no facilita nuestra búsqueda de cómo relacionar la voz, como hace la gente andina, con el territorio andino. Tampoco nos da una idea de cómo concebir la relación entre el territorio andino y su propia "escritura".

Por tanto queda la pregunta, ¿hasta qué punto se pueden trasladar las investigaciones filosóficas de Derrida al mundo andino, donde existe otro concepto de la textualidad y la escritura, que se basan en el textil y no en la escritura alfabética occidental? Indudablemente debemos proceder con cuidado, recurriendo a la obra de Derrida, pero con vista hacia la recuperación de la textualidad andina del Mismo y del Otro, del ser y del saber, de la voz y de la territorialidad, todo mediante el textil.

Para proceder así, Mignolo nos llama la atención a la faceta distintamente occidental de la posición de Derrida en *De la Gramatología*, cuyos ejemplos paradigmáticos van desde Platón a Rousseau, y de Saussure a Lévi Strauss, evitando así la cuestión de la colonización europea del Nuevo Mundo. Para Mignolo (1994b: 302), la obra de Derrida no contribuye mucho al debate acerca de la naturaleza de la escritura en el contexto de la colonización, y cuando se enfocan las cuestiones de escritura y cultura en el Nuevo Mundo, habría que ir mucho más allá que Derrida por tres razones. Primero, para Mignolo, la idea de la escritura que se halla en las situaciones coloniales del Nuevo Mundo no cabe con el programa gramatológico regional de la filosofía occidental. Segundo, la escritura occidental, que tuvo sus orígenes en la Grecia antigua, tiene un marcado vínculo con la voz que no es asimilable al caso de los textos amerindios (1994b: 295). (Él da como ejemplos los logogramas mayas y las prácticas textuales andinas que no distinguían entre la pintura y el escribir). Respecto al mismo punto, la escritura occidental, para la Iglesia, era el medio ideal para la expresión de la voz de Dios en la Sagradas Escrituras, una posibilidad que la iglesia no aceptaba en el caso de los textos amerindios. Y tercero, la fundación de las lenguas nacionales en el Renacimiento europeo (por ejemplo en la España de Nebrija) concibió, en la escritura, el control de la voz y la construcción de la territorialidad en vez del vínculo con el habla, un intento colonizador que habría que problematizar.

Por estas razones, Mignolo nos exige examinar no sólo alternativas a las suposiciones de Derrida, mediante el estudio de las prácticas textuales amerindias, sino también políticas alternativas de investigación y *loci* alternativos de la enunciación. Entonces, apartémonos un poco de Derrida para asomarnos a esta otra escritura en los Andes, ajena al ámbito europeo, para reconstruir allí la relación dinámica entre las prácticas textuales, la voz y el territorio.

1.1 Enfoques hacia el textil y el trenzado

Al asomarnos a los textiles andinos, vimos que una de las brechas más importantes de las últimas décadas en su estudio ha sido el entrelazado entre las ciencias de la informática y la cibernética con la semiótica. El estudio semiótico del textil es un intento de ubicar los diferentes signos o símbolos de su fabricación en relación con sus referentes en el mundo físico y conceptual. En el fondo, la relación entre el lenguaje textil y el habla, sugiere homologías entre la estructura formal de los diseños textiles y la sintáctica y organización del discurso de las lenguas habladas. El ensayo seminal de Cereceda, "Semiologie des tissus andins" (1978), abrió una década de estudios de este tipo [2].

No nos parece una casualidad que este enfoque es un reto a Saussure y un respaldo para Derrida, pues ubicar el habla en la actividad textil es, a la vez, reconfigurar la relación escritura-voz. En lugar de la perspectiva saussureana de percibir en la escritura una representación secundaria de la voz, Cereceda percibe en el textil, a modo de escritura, la dinámica primaria de la voz. Puesto de otro modo, Cereceda hace de la interacción textil-voz, el "texto" del estudio.

Como parte de la misma tendencia, los Franquemont e Isbell (1992: 51-3) intuyeron que el principio de tejer, en que se repite un pequeño núcleo de información, rítmica y simétricamente, para llenar el espacio y el tiempo, organiza todos los demás campos andinos: conceptuales, sociales y físicos. De este modo, se ha podido apreciar los textiles andinos (aunque todavía en términos occidentales) como sistemas de comunicación y control.

La informática (igual que Derrida) aclara también que la noción de la "escritura" debe abarcar toda una variedad de técnicas y prácticas en la producción de información, mediante datos y gráficos, y su codificación. En la tecnología de la informática, el almacenaje de esta información (codificado en circuitos electrónicos, caracteres, iconos), ocurre en los sistemas de memoria *(los microchips)* de la computación. El mismo proceso de almacenaje de información por medio de la lecto-escritura (codificado en las unidades de letras, palabras, oraciones, discurso) ocurre en lo depositado sobre papel (pergaminos, libros, documentos, bibliotecas). En cambio, a nivel textil, todo este conjunto de actividades ocurre por medio del vellón, y se deposita la información en materiales (textil, *kipu*, trenzado) igualmente derivados del vellón. Asimismo las unidades equivalentes a las letras, palabras, oraciones y discursos de la escritura, tomaría otra forma en el tejido. Como veremos, las tejedoras andinas contemporáneas comparan el entrelazado de la trama y las urdimbres con una serie de letras escritas, como hicieron sus contrapartes históricas en el siguiente ejemplo de una faja *(chumpi)* de la Coya. De esta manera, el tejido lleva la información a la vez que sirve como el medio de su construcción (cf. Frazer, 1994). Ver la FIG. 2.

2 Ver por ejemplo Zorn (1987), Torrico (1989), etc.

Memoria de un famoso Chumbi de lipi o cumbi, que solían traer las Coyas en las grandes fiestas, que llamaban çara; lleva ciento y cuatro y los duplicados. Los ocho son los extremos, cuatro en un lado y cuatro en otro (1).

Yllaba ..... 1 .....
x. a. 3. e. 3. c. 3. V. x. c. x. a. 4. c. 3. a. .....
Yllaba ..... 2 .....
7. a. 4. c. 3. a. 2. e. 2. c. 3. V. 3. c. 3. V. 6. c. 8. a. 3. c. 3. a. 2. e.
Yllaba ..... 3 .....
6. a. 3. e. 3. a. 4. e. 4. V. 3. V. 5. c. 6. a. 3. e. 3. a. 4. e. ....
Yllaba ..... 4 .....
4. a. 3. e. 3. a. 6. e. V. 3. c. 3. V. 4. c. 4. a. 3. e. 3. a. b. e. ..
Yllaba ..... 5 .....
2. a. 3. e. 3. a. 8. e. 8. V. 3. c. 3. V. 2. c. 2. a. 3. e. 3. a. 8. e.
Yllaba ..... 6 .....
3. e. 3. a. x. e. x. V. 3. c. 3. V. 3. e. 3. a. x. e. .....
Yllaba ..... 7 .....
4. a. 3. e. g. a. g. c. 3. 6. 3. c. 3. a. 3. e. x. a. ....
Yllaba ..... 8 .....
2 e. 3. a. 3. e. 8. a. 8. c. 3. V. 3. c. 2. V. 3. e. 3. a. e. 8. a. ..
Yllaba ..... 9 .....
a. 5. 3. a. 3. e. 6. a. 6. c. 3. V. 6. c. 4. V. 4. 5. 3. a. 3. e. 6. ..
Yllaba ..... 10 .. ..
6. e. 3. a. 3. e. 4. a. 4. e. 3. V. 3. c. 6. V. 6. e. 3. a. 3. e. 4. a.
Yllaba ..... 11 .....
8. e. 3. a. 3. e. 2. a. 2. c. 3. V. 3. c. 8. V. 8. e. 3. a. 3. e. 2. a.
Yllaba .. .. 12 .....
x. 5. 3. a. 3. e. 3. V. 3. c. x. V. x. e. 3. a. 3. e. .....

Lunes.....	Quén soy.....	Pimicani.
Martes.....	de dónde vengo..	may mantan hamuni.
Miércoles...	por dónde vine..	maytan hamurcani.
Jueves.....	dónde estoy.....	may Pimicani.
Viernes.....	a dónde voy.....	may manmirini.
Sábado.....	qué llebo.....	imala mapani.
Domingo...	quietud.....	cassi caruylla.

(1) Éstos dos fragmentos terminan el libro de Murúa, como pegadizos. Declaro no entenderlos.

431

FIG. 2. La faja de la Coya del Museo Americano (B/4642) en Murúa (edición de 1946) y recontruida en Desrosiers (1986).

Dentro del mismo marco semiótico-informático, existe abundante evidencia de la relación entre las prácticas textuales andinas y los modos de producción locales. Varios estudios demuestran que los textiles codifican y depositan información sobre la producción y reproducción local, la ecología andina y la organización social de tiempo y espacio, la flora, fauna y avefauna[3]. Como mapas de la dinámica territorial, a modo de los ceques cusqueños (y de los circuitos electrónicos), los textiles señalan los sitios de la topografía local y el patrón de caminos que les entrelazan [4]. A veces, un patrón persistente de ——"camino"—"nudo"—— traza la alternación entre un movimiento dinámico y los momentos de descanso, ya sea de los animales y plantas; en otros casos de la especie humana (en sus tareas diarias y sus momentos festivos, en la coreografía y la música [5]); y, en otros, de los dioses [6]. Algunos tejidos, por ejemplo el aguayo, trazan este patrón y, además, lo expresan mediante la relación dinámica entre los caminos terrenales y celestiales [7].

En cuanto a la tecnología textil, las mismas prácticas del procesamiento (la producción del pelo, teñirlo, armar el telar, contar las hebras, tejer), organizan la gramatología del lenguaje textil según tres indicadores principales: el género (la división entre macho y hembra), la taxonomía lógica (de posición y la dinámica de la interrelación entre la totalidad y sus partes) y la generación (según la edad relativa y la genealogía de los elementos primarios y sus productos). De las cuestiones de sexo y género en la división del trabajo de tejer, incluyendo las actividades pastoriles, tratamos detenidamente en *Río de vellón, río de canto* (Arnold y Yapita, 1998a, ver también 1996a). Con la misma división del trabajo según el género, se practicaba además la codificación de cantidad mediante las técnicas textiles del conteo (de urdimbres, lizos y tramas) en manos de las mujeres, en paralelo con las técnicas de la hilografía (el contar nudos y hebras en los *kipus*) respaldado por el uso de las tablas de cálculo *(yupana)* en manos de los varones (Silverman Proust, 1994). Como veremos, esta diferencia en las técnicas numéricas según el género perdura hasta ahora. Las cuestiones de posición e interrelación, de modo espacial, los trataremos en el Capítulo 11. Evidentemente, la generación de las unidades textiles a través del tiempo, ocurre según genealogías textiles, principalmente según una división en unidades de "matriz" y "crías" (Arnold, 1994a, 1997c) que se aplican igualmente a las genealogías de los documentos escritos. Con estos tres indicadores,

---

3 La relación entre el textil y la producción local se ubica en Silverman Proust (1994), Arnold (1994a), Arnold y Yapita con Apaza (1996); entre el textil y la ecología andina y la organización social de tiempo y espacio, en Harris (1985); y entre el textil y la flora, fauna y avefauna, en Peters (1991), Arnold (1994a), etc.

4 Ver Arnold (1994a, 1997c), Bauer (1998), etc.

5 Sobre la relación entre tejido, coreografía y música, ver Van Kessel (1992), Arnold (1992b), etc.

6 Sobre los caminos de los dioses, ver Arnold (1996b: 262-5).

7 Sobre el vínculo entre tejido y los caminos celestiales, ver Silverman Proust (1994), y Arnold y Yapita (1998a, Caps. 5 y 6).

se maneja la reproducción del textil en el tiempo y el espacio, según las jerarquías que hacen posible esto en cualquier momento determinado.

Los elementos de la dinámica jerárquica del textil se hallan también en el nivel del lenguaje visual. El ensayo de Mary Frame, "Las imágenes visuales de las estructuras textiles en el arte peruano antiguo" (1994), que trata de las estructuras de los antiguos textiles eslabonados y torcelados *("sprang")* de la costa sureña, sostiene que los niveles de la estructura profunda del patrón subyacente de hebras y sus puntos de articulación, actúan como un metalenguaje para organizar los niveles más superficiales. De modo parecido, Anne Paul (2000a y b), en sus estudios sobre la cultura costeña de Paracas, sugiere que los patrones del diseño textil refuerzan la relación dinámica entre prenda y usuario. Su trabajo da una idea del lenguaje visual de los tejedores de la época, según cual se percibe el cuerpo en términos de un juego de giros alternantes (en el cuello, la cintura y las rodillas), según el patrón de los diseños de las diferentes prendas que lo envuelven.

Otros estudios muestran que los textiles, como extensiones del ser humano, encarnan aspectos de la corporalidad (tanto interna como externa) en su terminología e iconografía [8]. Como seres vivos, la estética de los textiles llega a expresar lo que llamamos una "sinestética" (prestándonos el término de Devisch, 1993), es decir una estética difundida en base del cuerpo (Arnold y Yapita, 1998a: 81). Exponemos en el presente libro que los textiles y *kipus* encarnan también nociones andinas del ser, saber y la memoria social. Recientemente, Desrosiers (1997) ha profundizado los nexos entre tejido-trenzado y la actividad cultural según una serie de paralelismos entre lógicas textiles y lógicas culturales.

Según la lógica textil, las imágenes no sólo expresan el patrón de la estructura textil, sino también de la producción vocal en la narrativa. John Rowe (1980: 313-7) conjeturó hace tiempo que la codificación iconográfica de la cultura Chavín temprana pudo haber estado relacionada directamente con estructuras narrativas. El mismo ensayo de Mary Frame (1994) implica otro vínculo entre los tejidos y la narración de cuentos, mediante marcadores espaciales y temporales del personaje (quizás también de la voz), articulados por las yuxtaposiciones de los diseños textiles, por ejemplo el empleo de la imagen "cabeza de serpiente" como un elemento estructural donde se cruzan las hebras [9]. La obra etnográfica contemporánea de Silverman Proust (1994) en Q'eros (Perú), acerca de la expresión de las imágenes narrativas (sobre todo la cabeza del Inka) en ciertos diseños textiles, refuerza este punto.

Las imágenes textiles organizan las mismas unidades del discurso, su estilística y sus elementos literarios, incluyendo la manifestación de la voz textil. En otro lugar, señalamos los paralelismos entre las tres y cuatro hebras unidas de

8 Ver por ejemplo Cereceda (1978) y Desrosiers (1982).
9 Ver también el comentario sobre el ensayo de Frame, en Arnold (1994b).

los antiguos textiles y los motivos basados en tres y cuatro voces de los cuentos aymaras contemporáneos, en los que se emplea la tripartición como una cualidad expresiva y enfática (Arnold y Yapita, 1992: 209) [10]. Estas voces encajonadas en el discurso reportado indirecto ("diciendo había dicho, dice") están ordenadas por el tiempo, para hacernos conocer la fuente original del cuento [11]. Otros estudios modernos, como aquel de Huanca (1989), indican la naturaleza "entrelazada" *(k'anata)* de las oraciones aymaras, que en junturas críticas pueden transformarse en lo que Yapita (1992) llama "oraciones escondidas" *(taypi ch'ankha)* dentro de la trama del texto, gérmenes de ideas que vendrán a brotar posteriormente.

Por estas razones, López G. (1998: 39-42) sostiene que la base de discurso andino es un diálogo entre dos personas, por lo menos; al igual que la realización musical, una persona guía, y otra le sigue, llenando cualquier vacío en la memoria oral. Según Dedenbach (1998, 1999), semejantes rasgos organizan los sufijos como marcadores del discurso que escogen el hilo del punto de vista del narrador(a), lo que constituye la evidencialidad a través de un cuento. De modo similar, hay vínculos tejidos entre temas, lo que Huanca llama "tópicos ilustrativos de apertura o de cierre" (1989: 136-7); hay también conectores tejidos entre diferentes cuentos, para coserlos, todos, en un ciclo rapsódico (Arnold y Yapita, 1992: 9).

En las prácticas textuales andinas, esta imaginería textil abarca muchos niveles. Como artificios de comunicación, los trenzados *(k'anata)* de Qaqachaka no sólo se nombran de manera decorativa en las canciones de bodas, sino que su presencia en el canto anuncia el momento de trenzar juntas las parejas en un entrelazado de manos, que a la vez forma parte del trenzado mayor de familias íntegras, con sus animales y productos, en los diferentes pisos ecológicos (Arnold y Yapita, 1998b: 553).

1.2 Enfoques hacia los *kipus*

Hallamos esta imaginería de muchos niveles en el lenguaje de los hilados anudados *(kipu o chinu)*. Se han usado hebras anudadas como cuentas en otras parte de las Américas (por ejemplo en el caso de los mapuches), y las mismas han logrado formas más complejas en Tiwanaku y otras culturas tempranas andinas [12]. Sin embargo, bajo los Inkas, éstas eran altamente sistematizadas, convirtiéndose en templetes para el dominio y administración estatal. Algunos sostienen que esta técnica hizo posible la misma noción del imperio.

Hubo varios intentos de interpretar los *kipus* como sistemas contables vinculados con la administración incaica, en los estudios clásicos de Locke ([1923]

10 Sobre la tripartición en aymara ver también Huanca (1989: 132).
11 Sobre el discurso reportado indirecto en aymara, quechua y mapuche, ver Adelaar (1990).
12 Ver por ejemplo Conklin (1990).

1978), en *Code of the Quipu* (1981) por los Ascher, y en los ensayos de varias colecciones [13]. Pero Murra, en su ensayo clásico "Las etnocategorías de un *khipu* estatal" (1975), demostró que los *kipus* tenían no sólo una función mnemónica de registros numéricos, sino que funcionaban también a través de un sistema de etnocategorías, según un sistema de ordenamiento lógicamente predeterminado.

En los últimos años, otros estudios han intentado abrir el campo para abarcar la lógica, codificación y descodificación de los *kipus*, por ejemplo en el lenguaje de los hilados (de color, nudos, grosor de la hebra y los nudos, dirección de hilado, sea en forma de S o Z, o dirección del nudo, hacia la derecha o izquierda [14], etc.). Algunas investigaciones plantean un lenguaje común entre *kipu* y textil, por ejemplo Silverman Proust percibe una relación en Q'eros (Perú) entre el tamaño de nudo del *kipu* y la cuantificación, que tienen su equivalente textil en el tamaño de las listas de las talegas, una homología que puede ser reiterada en el código del color que se usa. Otros estudios investigan los *kipus* con vista hacia sus posibles estructuras narrativas; Pärssinen (1992, Capítulo 1), en especial, plantea que los *kipus* incluso tenían una lectura fonética [15]. En algunos casos, se intuye, además, un nexo entre el *kipu*, la voz y el territorio, y una dinámica entre los tres (Salomon, 1997; Pimentel, 1998).

Estas posibilidades hicieron del *kipu* y del textil andino, instrumentos de la informática que sirvió al mundo occidental, por ejemplo, en los usos actuales de la tecnología del *kipu* como una base organizativa de *hardware*, y el modelo para los "códigos de barra" en el mercado global (Silverman Proust, 1994: 176). Como veremos, el lenguaje del *kipu* también tiene homologías con el lenguaje de codificación que organiza el sistema de la Red global.

2. Hacia la dinámica textil

2.1 De la gramática estática a la *gramma* dinámica

En el contexto andino de una "escritura" diferente, tejida y trenzada, trazada en el suelo, vocalizada y leída de una manera distinta, iban a ser expresadas de una manera distinta no sólo las nociones gramatológicas sino también las nociones gramaticales. Lejos de las gramáticas escritas, a nivel descriptivo, con sus fuertes tendencias normalizadoras, encontraremos que las gramáticas andinas están más difundidas a nivel textil, visual y oral.

---

13 Entre ellos ver Ravines (1978), Radicati Di Primeglio (1979), y Mackey y otros (1990).
14 Ver por ejemplo Urton (1994).
15 Ver también Arnold y Yapita (1992) y Urton (1997b).

El lingüista Bruce Mannheim, arguye que la noción chomskiana de una "comunidad del habla completamente homogénea" es la fantasía de los estudiosos y los movimientos de estandarización en Occidente. Basándose en Jakobson, él encuentra la "verdadera" gramática de las lenguas andinas, no en los libros de los lingüistas, sino en la pragmática del uso popular de prácticas basadas en tales artificios textiles, por ejemplo en las canciones populares quechuas (Mannheim, 1986). Allí, en vez de definiciones *a priori* (en base del latín escrito), la gramática andina funcionaría a través de un lenguaje visual-oral común, un lenguaje de rotación, reflexión, repetición, paralelismo, deslizamiento y dualidad *(yanantin)*.

Brotherston expresa la misma idea pero de otro modo. En *La América Indígena en su literatura* (1997: 71-2), él arguye que si la "escritura" como un sistema de comunicación se basa ulteriormente en la dinámica de la voz, entonces la misma gramática de la oralidad debe basarse en las prácticas de expresión de la voz. Basándose en Derrida, Brotherston rescata el término griego *gramma* para describir la expresión de la escritura según su vínculo con la voz. De este modo, un verso de un canto es una medida de la *gramma* en el sentido de que el verso se canta con una sola respiración de la voz. Igualmente, como veremos, las pasadas de la trama en el textil forman una especie de vocalización de la urdimbre ya puesta como la escritura de base.

Toda una generación de lingüistas y antropólogos interesados en la etnografía de la comunicación, comenzando con Dell Hymes (1981), ha intentado expresar esta dinámica de la voz, aun a nivel escrito en la página. Si el patrón característico de la oralidad es trazar hileras de sonido en el aire, pues ellos expresan estas hileras de sonido en la página. Para Hymes y otros, la prosa es sólo posible en un registro escrito del lenguaje que no tomaría en cuenta la vocalización original, en tanto que la oralidad siempre va a seguir su *gramma* pneumática.

Aparte de la emisión de hileras de sonido (a modo de surcos o líneas en el aire), la oralidad da otra importancia a la emisión sonora del lenguaje (sílabas, fonemas), muy distinta a la que hacen las gramáticas de la escritura. Para llegar a entender la percepción de estas unidades en los Andes, no nos apoyaron mucho las teorías lingüísticas saussureanas modernas que se basan a menudo en el significado de las unidades mayores del lenguaje y según un modo de análisis que excluye la dinámica de la voz. Más útiles nos fueron las teorías medievales de la lengua, por ejemplo las teorías de la fonología del gramatólogo Nebrija (escritas en 1492), y las observaciones de Kristeva acerca de la gramática sanskrita de Pänini y el significado de unidades como la *sphota*, además de sus observaciones acerca de Platón y el significado de la *chora*. Estos autores señalan la naturaleza sagrada de la calidad sonora como un elemento muy fundamental en el proceso de la vocalización. Para Nebrija, la cualidad sonora está fundada en el *Logos* cristiano de la época. Para Kristeva (1989: 85), la sphota es una instancia del lenguaje sagrado indo-europeo, "en que el significado brota, se esparce, germina y se para a sí mismo" (nuestra traducción); asimismo la

chora expresa el ritmo vocálico que precede y subyace a la figuración (Kristeva, 1984: 25-6). Ambas ideas tienen muchas resonancias con la actuación de las canciones a los animales que encontramos en Qaqachaka, en que el aliento y la voz de la cantante, lubricados con las semillas de la chicha bebida, producen una mezcla fertilizante y alquímica (Arnold y Yapita, 1998a: 266).

Esta dinámica, que se basa en la actuación viva en vez del documento *per se*, es una característica en común de las prácticas textuales en otras partes el mundo. Un argumento para apreciar estas otras formas de textualidad se presenta en el libro *Word, Sound, Image* de Kersenboom (1995), dando como ejemplo la "vida de un texto" entre los tamil del Sur de la India. Entre éstos, como en el caso andino, la representación de un texto, su significado y también la prueba de su comprensión, todo se produce mediante la actuación, de manera muy distinta a lo occidental. El objetivo en relación con el texto no es "leerlo" sino "presenciarlo", hacerlo presente en el mundo. En los Andes, como veremos, existen ideas parecidas acerca de la dinámica del texto, su vida, genealogía y corporalidad.

Según Elizabeth Hill Boone (1994: 22), la propia dinámica de la interrelación de todos los elementos en un medio como el *kipu* es lo que da el significado. Para ella, a diferencia de la escritura fonética y logocéntrica, el *kipu* es un sistema centrado en el significado, según la codificación de la posición relativa de los elementos más convencionales que icónicos (color, textura, forma, tamaño y forma de nudos y hebras). Ella (basándose en Gelb) denomina a tales formas escriturales centradas en el significado, una "semasiografía" (del griego *semasia* = "significado"), citando como ejemplos de sistemas semasiográficos en Occidente los pentagramas musicales, las fórmulas matemáticas y los símbolos de información internacionales como lo que se encuentran en los aeropuertos. En cada ejemplo, el significado de los datos se da por la manera en que se interpreta la información: por una red conceptual de gráficos, iconos o símbolos. Para Hill Boone, el *kipu* funcionaba fuera de referentes lingüísticos o quizás a nivel supralingüístico, mediante los diferentes "códigos de conocimiento" que deben haber conocido los que compartían una base cultural común, aun si hablaban lenguas diferentes (Ibid.: 15-22).

En cambio, Archibald Hill denomina a tales sistemas (cuyo significado se da por convenciones y estructuras internas) "sistemas de discurso" (1967: 94), definición que capta mejor la capacidad del textil o *kipu* de generar un amplio discurso vocal, según la memoria compartida de un conocimiento de fondo, a pesar de dar el mínimo de información necesaria para la tarea.

El textil o trenzado (en su condición de ser "centrados en el significado", "sistemas semasiográficos, o de discurso") nos ofrece un puente conceptual entre las prácticas escriturales andinas y europeas. Esta posibilidad va contra la posición de los estudiosos Ong y Goody [16], que sostiene que las culturas ágrafas son incapaces

16 Ver por ejemplo Ong (1987), Goody ([1977] 1985), Goody y Watt (1963).

de expresar o de pensar en "lo abstracto". Halverson (1992) critica ampliamente la idea que Goody presentó en *Domesticación de la mente salvaje* ([1977] 1985): que sólo la escritura da la posibilidad de pensar en lo abstracto, mediante la técnica de recordar y organizar la información en listados, inscritos en papel. Como veremos, el brindar, o *ch'allar*, basándose en las configuraciones del *kipu*, es precisamente una manera de recordar un listado de categorías e inscribirlas en la memoria, simultáneamente abstracta y práctica, cuya elegancia yace en la posibilidad de generar el máximo de discurso partiendo del mínimo de información.

2.2 Hacia la dinámica de los textos andinos

Lo que todavía nos falta es un claro entendimiento de la dinámica de las prácticas textuales andinas (voz, textil y *kipu*) que nos permita entender mejor la dinámica del sistema de comunicación y control de cual éstas formaban (y todavía forman) parte. El entender esta dinámica es crucial; como decía el propio Marx, es sólo cuando se percibe el flujo de las interconecciones de la totalidad con la renovación incesante, que cada proceso social de la producción es, a la vez, un proceso de reproducción (1973 [1869]: 543).

En la compilación de los distintos registros del flujo de información entre los diferentes niveles de un sistema estatal, como el incanato, es obvio que el sistema de ordenamiento lógico de los *kipus* y textiles debe haber sido muy difundido en el territorio. Una clave para entender esta amplia difusión yace en la dinámica del uso del *kipu* o textil que se ha ignorado hasta ahora; allí encontramos no solamente las nociones de voz, cuerpo, memoria, ser y saber, sino también de la relación dinámica entre éstos y el territorio andino.

Para entender esta relación dinámica, hay que vincular el sitio corporal de la producción de la voz con su diseminación. Esta cuestión no ha sido investigada adecuadamente en los estudios andinos de las prácticas de la voz hasta el presente. Hay varios estudios de los géneros orales, sus taxonomías y características (en los trabajos de Jesús Lara), otros sobre el contexto social y cultural de su producción (Howard ed., 1997a), y otros sobre las unidades mayores y menores de su organización, sean éstas parte de la poética de la ch'alla (Abercrombie, 1998) o del canto (Mannheim, 1986; Arnold y Yapita, 1998a). Pero faltan todavía estudios sobre la dinámica de la voz según una perspectiva andina, su producción en el cuerpo, y una indicación de cómo su actuación vincula el cuerpo, mediante los textos andinos, con la memoria social y el territorio andino.

2.3 La dinámica territorial en textil

La dinámica entre diferentes niveles de organización que se halla en los textiles andinos y otras "escrituras" fuera del ámbito de la Europa moderna, se

funda en unidades muy tangibles y, a menudo, corporales. La pragmática de su operación desafía los modelos abstractos del espacio-territorio que se usan en el mundo occidental. Habría que volcar nuestra perspectiva desde las redes secas de la electrónica, hacia otras redes más orgánicas y corporales. Paralelamente, el lenguaje de la dinámica escritural andina, y las mismas nociones de "voz" deben vincularse con este mundo orgánico.

Esta noción de una red orgánica nos vincula con el concepto del lenguaje como una red, a la vez social, cultural y bio-morfogenética (Aitchison, 1996). En los textiles andinos, a modo de una "escritura" originaria, la dinámica entre los diferentes niveles de organización se expresa en parte por los diferentes niveles de la vocalización. Cada prenda, a modo del habla de su tejedora (el *parole* de Saussure), expresa una perspectiva más individual del territorio y su vida. A un nivel superior, los diferentes géneros textiles (aguayo, poncho, *wallqipu, istalla,* faja), cada uno en su distinta manera, y a modo de diferentes lenguas (o dialectos, la *langue* de Saussure), encarnan otros aspectos en común del territorio andino y su vida. Aun a otro nivel, las diferentes voces se entrelazan, a modo de un lenguaje común, según una jerarquía lógica de sus elementos, para desplegar e identificarse en el territorio andino. En cada nivel, las diferentes voces y maneras de "contar" se identifican en parte por las distintas perspectivas (vocalizaciones) acerca de sus orígenes en los productos del territorio: el vellón de los rebaños y los frutos de la tierra.

Mediante esta jerarquía y la codificación de número, color y diseño, el lenguaje textil llega a organizar y articular las relaciones productivas a diferentes niveles (individuo-familia-comunidad-Estado-dioses), en cuanto a las tierras y los rebaños, todo en manos del cuerpo político andino. En *Río de vellón, río de canto*, demostramos la conciencia de parte de las tejedoras andinas que la misma ontología de sus artificios textiles se basa en el vellón de los rebaños y los productos de la tierra (Arnold y Yapita, 1998b, Cap. 6). Si bien un poeta azteca podría expresar las raíces ontológicas de sus materiales escritos con referencia a las fibras de la página de papel del *amoxtli* [17], asimismo las tejedora-cantantes aymaras contemporáneas de Qaqachaka desarrollan episodios basados en la producción del vellón. En estos episodios, se trazan las condiciones de producción para llegar a tener vellón de buena calidad, a través del pastoreo de rebaños con aguas y pastos buenos [18].

Las tejedoras-cantantes de Qaqachaka atribuyen al vellón, en su condición de un medio de comunicación, una calidad expansiva en base de la materia orgánica de la que está compuesta, en una expresión consciente de la base material del vellón que reproduce los modos locales de producción. Se reconoce que el vellón, como partícula elemental, está compuesto de un elemento-semilla germinal que

---

17 Ver Brotherston (1997: 77).
18 Ver por ejemplo Palacios Ríos (1977: 157).

luego genera otro elemento funículo (Arnold y Yapita, 1998a: Cap. 6). En cantidad, estos elementos se combinan y entrelazan para formar una cobertura lanar sobre el territorio. La actividad humana de tejer reproduce estos elementos a nivel analógico. El movimiento de la trama se compara con el vaivén de los surcos en una chacra (al igual que las líneas de escritura en las páginas de mis cuadernos de campo, que se comparaban con surcos sembrados en un campo). Los mismos diseños textiles (a modo de semillas) reiteran la naturaleza de las estructuras del vellón (o vegetación) germinal de las cuales están constituidos. Éstos se desarrollan mediante otros elementos que las alimentan (otros diseños, listas y figuras, como expresiones de aguas y lluvias, taquias y orines), los cuales hacen germinar a las unidades de crecimiento, ayudándolas a expandir (en raíces y tallos), para llegar finalmente a toda una cobertura vegetal-animal.

Todo esto funciona a través de la intervención humana en las tareas diarias del trabajo agro-pastoril (la labor física, el desyerbar), mediante una red parecida de sendas de acceso a las chacras que se expresan en otras figuras textiles (Arnold, 1994a). Se llega ulteriormente a comparar, a nivel cosmológico, esta red de caminos terrenales con sus contrapartes celestiales.

Frame (1994) nos muestra que, a nivel de la estructura (por lo menos en los tejidos tempranos), los patrones elementales de las hebras, su torcelado y dirección, reiteran el patrón al fondo (de hebras sobrepuestas a otras hebras), a diferentes niveles de organización, desde las estructuras subyacentes hacia la configuración de los diseños en la superficie. Asimismo, los espacios productivos con los elementos de producción, se reiteran en los espacios textiles y sus elementos figurativos. Innumerables estudios confirman que las listas, pampas y diseños múltiples, a lo largo del territorio andino, expresan aspectos de la producción de las tierras andinas locales, los topónimos locales, y los caminos que les vinculan [19]. Las diferentes partes del territorio se repiten en la terminología de las partes del textil; en la región de Qaqachaka, algunas se relacionan más con la agricultura *(pampa, salta, jalaqa, tiñi, qurpa)* y otras con el pastoreo *(qurpa, pulu, k'illpha,* etc.). En su condición de mapas territoriales (de ayllus, con sus ríos y lindes), los comunarios de Coroma (Potosí, Bolivia) han hecho referencia a sus tejidos en sus pleitos por tierras (Bubba, 1997).

En lo productivo, las nociones generativas andinas, centradas en el textil, concuerdan con la ciencia de la genética. La unidad inicial es una "semilla", que se desarrolla, de modo textil, según las reglas (códigos, reglas de transición, algoritmos genéticos y mutaciones) de la generación autómata celular (Burks, 1968; Frazer y Connor, 1979).

En todo esto, existen factores universales de la realización, tomados por sentado por quienes practican estas formas textuales pero ignorados por los que

19 Ver por ejemplo Cereceda (1978), Torrico (1979), y Gisbert y otros (1987).

sólo prestan atención al significado de un texto escrito. Clave entre éstos es la corporalidad de los procesos productivos, debido a que la sonoridad de la voz tiene un poder generativo, a modo de semillas que brotan, y el aliento tiene un carácter animador (Arnold y Yapita, 1998a: 198) [20]. De este modo, las tejedoras-cantantes de Qaqachaka literalmente mezclan su aliento fertilizante con la semilla del maíz que ellas bebieron como chicha, y esto les da la capacidad de dirigir el poder de las vocalizaciones, a modo de semillas, para su futura germinación como las nuevas wawas de la cosecha (Arnold, Jiménez y Yapita, 1992: 144-6, 163-5).

Para la población andina, practicante del agro-pastoreo, son primordiales las unidades básicas de la germinación, semilla y funículo. Traspone la misma imaginería orgánica a la estructuración del vellón, a la actividad textil y del *kipu* y luego, como veremos, transfiere su lógica a la escritura alfabética.

2.4 La dinámica territorial en el *kipu*

A un nivel mayor de organización, el estado incaico recurría al medio de los *kipus* anudados (mucho más antiguo que el incanato mismo) para trenzar —valga el término— el conjunto de poblaciones locales en su inmenso territorio imperial.

La dinámica del *kipu* parece haber funcionado de la misma manera que los otros textiles. Basándose en las mismas unidades de organización, los inkas ordenaban en los *kipus* estatales una documentación de las unidades del imperio (en personas, animales, productos agrícolas y bienes). Documentaban, además, el sistema tributario que permitía el movimiento necesario de estos elementos desde los extremos del imperio hasta su centro, para luego retornar a la periferia otros elementos en recompensa, lo que hacía fluir de modo dinámico aquel extenso estado. Sabemos por los cronistas y los historiadores modernos, que el imperio funcionaba más en términos de mano de obra que de tributo en especie, aunque en ocasiones había tributo en niños, por ejemplo para el sacrificio periódico del *Qapaqjucha* (Capacocha).

Incluidos en los procesos dinámicos que medían los *kipus*, estaban el acceso y manejo de las aguas del territorio, necesarias tanto para la producción agrícola cuanto pastoril. Evidentemente los *kipus* de Chachapoyas medían el movimiento de aguas a nivel local [21], igual que los *kipus* de Waruchiri, examinados por Salomon (1997). En este sentido, una parte vital de su fondo conceptual se centra en el medio líquido.

Otra parte de su fondo conceptual concernía un registro de "cabezas", tanto de animales, como de plantas y personas. En *La América indígena en su literatura* (1997: 251-2), Brotherston nos recuerda que el sistema incaico de *kipus* era

20 Para material comparativo de otras partes del mundo sobre el poder de las palabras, véase los textos clásicos de Malinowski (1935) y de Tambiah (1968); sobre el carácter animador del aliento véase Butt Colson (1956) y Guss (1986: 423) entre otros.

21 Comunicación personal de R. T. Zuidema.

esencialmente un "discurso pastoral", un registro de cabezas de ganado, de modo que los orígenes económicos en animales eran inseparables de los orígenes del imperio. Pero, como veremos, los *kipus* eran igualmente un "discurso agrícola", tratando de las "cabezas" de los varios productos. En cuanto a la circulación de personas, Platt y otros sostienen que los *kipus* que registraban las transacciones de las alianzas matrimoniales, deben haber indicado además el flujo de mano de obra, de deberes y préstamos, y de las personas y sus bienes (1987a: 112-4). Finalmente, en una situación bélica, los *kipus* deben haber indicado también el flujo de cabezas (como trofeos de guerra) y de las reservas militares disponibles (a modo de contribución de sangre).

La otra cara de la medalla, es decir un deber en la dinámica del sistema (la falta de haber contribuido a tiempo y en cantidad), era considerado un delito. La noción andina de *jucha*, en el sentido de un deber, se sobreponía después en la colonia con la carga cristiana de "pecado". Pero, la importancia de su significado andino original dio a modos institucionales andinos de confesarlos oralmente ante las máximas autoridades del ayllu (la culpa evidentemente era acumulativa), y de anotarlos en las cuerdas del *kipu*.

Por varias décadas después de la conquista, los *kipus* continuaban en uso, formando la base textual para las traducciones hacia el nuevo modo escrito de la documentación (Loza, 1998). Hay bastante evidencia para sugerir que la famosa carta al Rey de España, de 2000 páginas de extensión, atribuida a Guaman Poma (*Nueva corónica y buen gobierno*, ca. 1613), se basaba en la lectura de los kipus y otros artificios mnemónicos [22]. Su insistencia en ordenar bien las cosas (sean escritas o dibujadas), según una jerarquía andina, como si siguiera una lógica predeterminada, confirma que la dirección, colores, textualidad, tipo y secuencia de los nudos, señalaban no sólo la calidad, género y clase de los objetos anotados, sino también la lógica espacial de la jerarquía andina, como intuyó Murra. Aún hoy, el sabio andino moderno, don Domingo Jiménez, "lee" sus cuentos aymaras con marcadores de sufijos direccionales, como si leyera un *kipu*, o su equivalente aymara llamado *chinu* (Arnold y Yapita, 1992: 195).

En un nuevo modo de análisis, algunos estudiosos se han puesto a considerar las transcripciones escritas en castellano de los *kipus* del inicio del período colonial. La "lectura" de estos dos medios de comunicación en paralelo, *kipu* y escritura, ha estimulado a estos estudiosos a "penetrar la clave" de los *kipus* (tal como la Piedra Rosetta facilitó el descifrar los jeroglíficos egipcios) al buscar sus unidades gramaticales [23].

Pero los *kipus* no eran usados solamente para asuntos burocráticos. El descubrimiento reciente de algunos dibujos coloniales de un *kipu* "literario",

22 El mismo Guaman Poma admite esta posibilidad al comienzo de su obra ([1613] 1989]: f.8). Ver también Mendizabel Losack (1961), Mroz (1984, 1988), Arnold y Yapita (1992: 201 y sig.), etc.

23 Ver por ejemplo Pärssinen (1992, Capítulo 1), Urton (1997b) y Loza (1998).

atribuidos al Padre Blas Valera, jesuita mestizo, revela el uso mnemónico de un modelo silábico de organización, sobre la base de la posición de los sufijos y del ritmo, para recordar el famoso Himno para las lluvias, de una princesa Inka [24].

Zúmac ñusta	*Pulchra Nimpha*	Hermosa doncella,
Toralláí quim	*Frater tuus*	Aquese tu hermando,
Puiñuy quita	*Urnam tuam*	Él tu cantarillo
Paquir cayan	*Nunc infringit*	Lo está quebrantando.
Hina mántara	*Cuius ictus*	Y de aquesta causa
Cunuñunun	*Tonat fulget*	Truena y relampaguea,
Illapántac	*Fulminatque*	También caen rayos.
Camri ñusta	*Sed tu nympha*	Tú, real doncella.
Unuiquita	*Tuam limpham*	Tus muy lindas aguas
Para munqui	*Fundens pluis*	Nos darás lloviendo;
Mai ñimpiri	*Interdunque*	También a las veces
Chichi munqui	*Grandinem, seu*	Granizar nos has,
Riti munqui	*Nivem mittis*	Nevarás asimesmo.
Pacha rúrac	*Mundi factor*	El Hacedor del Mundo,
Pacha cámac	*Deus qui animat eum*	El Dios que le anima,
Viracocha	*Viracocha*	El gran Viracocha,
Cai hinápac	*Ah hoc munus*	Para aqueste oficio
Churasunqui	*Te suffìcit*	Ya te colocaron
Camasinqui	*Ac praefecit*	Y te dieron alma.

El himno trata de un pedido de lluvias a cuatro protagonistas: a la princesa y su hermano, a Pachacamac y al gran Dios Viracocha. El Inka Garcilaso, en su Comentarios Reales (libro 2, cap. 27) cuenta cómo obtuvo este himno compuesto por un Inka "poeta y astrólogo", y diseñado para fomentar la fe en Viracocha y su poder sobre los truenos, relámpagos y rayos, el granizar, nevar y llover:

> La fábula y los versos, dice el Padre Valera que halló en los nudos y cuentas de unos anales que estaban en hilos de diversos colores, y que la tradición de los versos y de la fábula se la dijeron los indios contadores, que tenían cargo de los nudos y cuentas historiales, y que, admirado de que los amautas hubiesen alcanzado tanto, escribió los versos y los tomó de memoria para dar cuenta dellos (Garcilaso, [1606-17] 1982: 180).

El comentario de Blas Valera menciona que los versos, compuestos de cuatro sílabas, tenían una calidad "espondaica", como si fueran usados para recordar una secuencia de brindis. Según Garcilaso, los versos conforman además una fábula en la que "el Hacedor puso en el cielo una doncella, hija de un Rey, que tenía un cántaro lleno de agua, para derramarla cuando la tierra la ha menester". Si es así, la estructura

24 Para más detalles sobre este descubrimiento, ver *Archaeology*, Vol. 49, No. 6, November, December 1996: 50-56; Laurencich-Minelli (1996, 1998, 1999a y b) y todo el debate en torno a ello.

gramatical del mismo *kipu* permitía su lectura según diferentes géneros literarios: himno, narración y *ch'alla.*

Aparte del valor de los versos como literatura quechua, y la cuestión de decidir si la organización de este *kipu* constituye o no "escritura", habría que tomar en cuenta otros aspectos de su creación multigénero y multimodal. Nos llama la atención que *p'uñu*, en el tercer verso, no solamente denota un "cantarillo" sino también una forma alargada de cabeza, tal como dibuja el Padre Blas Valera en sus papeles para ilustrar algunos nudos del mismo *kipu*. Es muy conocida la costumbre incaica de "romper las cabezas" de niños en los sacrificios encima de las cumbres más altas, a modo de pedir lluvias de Viracocha. Entonces, habría que preguntarse, ¿no es que la poesía podría tratar también de asuntos de tributación mediante sacrificios como éstos?

Según el mismo documento histórico, los *kipus* se empleaban para expresar no solamente el conteo como tal, sino otros diversos tipos de conocimiento. Los *kipus* más comunes usaban todos para la enumeración y la comunicación diaria, a modo de un lenguaje común; en cambio, los *kipus* más cultos, a modo de lengua, se usaban para guardar los secretos religiosos y de casta, y eran conocidos sólo por los Reyes, las Vírgenes del Sol, los sacerdotes y los filósofos (y supuestamente por Garcilaso y el Padre Blas Valera). La evidencia sugiere además que sólo los *kipukamayuq* podían leer cada *kipu* individual, a modo del habla *(parole).*

2.5 Diferencias de género en los medios y las prácticas textuales

Las diferencias de clase y género funcionan no sólo en la lectura y la interpretación de los *kipus* sino también en la lectura textil.

A nivel estructural, un énfasis diferencial muy difundido entre lo vertical y lo horizontal, y en cuanto a los bordes textiles, parece referirse analógicamente a los diferentes modos de formación de grupos sociales por el género. En el caso de Qaqachaka, los hombres, de modo vertical, forman patrilinajes de varias generaciones en un solo lugar, mientras que las mujeres se trasladan al casarse a la casa matrimonial, para formar a través de las generaciones lazos horizontales entre los patrilinajes. En lo textil, la insistente verticalidad de las urdimbres en los telares del pasado, debe haber expresado esta formación social varonil, en tanto que la insistente horizontalidad de la trama expresaba los lazos sociales femeninos. En este sentido, urdimbre y trama, de modo morfogenético generalizado, expresan esta dinámica de género (Arnold y Yapita, 1998a, Cap. 2). Como veremos, el lenguaje de los bordes todavía expresa diferencias entre mujeres y hombres en su enfoque hacia lo que pasa dentro y fuera del ayllu. En lo específico, las configuraciones textiles (pampa y diseño, vertical y horizontal) expresan analógicamente los diferentes niveles de la organización del territorio, diferenciados según el género (Arnold, 1997c: 104).

Por el lado masculino, toda la evidencia sugiere que la tradición burocrática de la recitación memorizada basada en un texto original tejido para el registro abstracto de datos, era practicada por las manos y las voces de los hombres, tal como lo eran los recuerdos recitados de las genealogías y hazañas de los grandes Inkas y Mallkus. Tanto las prácticas numéricas como las narrativas habían sido vinculadas directamente con la cuestión del acceso a las tierras y los rebaños, y con la producción de éstos. Los varones además tenían la obligación de articular esta información dentro y fuera de los límites de la comunidad, y transmitirla hacia otros niveles de la jerarquía andina (Arnold, 1994a: 111-2).

En los tiempos modernos, este mismo sesgo de género se ha trasladado al manejo y la lectura de los documentos coloniales escritos. En su libro *Politics of Memory* (1990), Joanne Rappaport denomina como una "comunidad textual" local a los especializados en memorizar la historia oral en Cumbal, Colombia. Estos hombres, como los de la zona del presente estudio, recitan de memoria, pero aludiendo al contenido de los títulos coloniales de tierras, los topónimos de límites, y cualquier tratado de paz relacionado con sus conquistas (o pérdidas) de territorio. No sólo su grado de especialización sino también el grado de veracidad de su discurso depende de la distancia entre ellos y los documentos originales. Según Rappaport (1992a: 77-80), las recitaciones de los mismos memorizadores se tratan en la comunidad de un modo más "canónico", en tanto que se considera más "mítico" el discurso de los que están más alejados de las propias fuentes textuales.

Encontramos una tradición similar en Q'eros (Perú) según los estudios de Silverman Proust (1994) en los que el comentario especializado de los sabios acerca del significado textil se refiere con el entendimiento de los sitios locales en relación con el Cusco, y su medición según la trayectoria del sol, los hitos territoriales locales y sus contrapartes celestiales. Hallamos otro ejemplo en los recuerdos ancestrales por los hombres del lugar acerca de las cabezas sagradas llamadas *wak'a*, y en sus narraciones de los antepasados que, por primera vez, los trajeron al territorio del ayllu. Todo esto se recuerda en los ritos modernos en el área circundante a Jesús de Machaca (Bolivia), tal como lo describe Astvaldsson (1995).

Los textiles de las mujeres y su propio discurso referente a los mismos, son diferentes. Se centran más en la producción local de las tierras y la reproducción de estos ciclos de producción en todos los dominios: humano, planta y animal (Arnold, 1994a: 111-2). Como veremos luego, el sistema numérico incluido ahí, forma la base para las exigencias del diseño, más una reduplicación de significados en que la trama y los lizos juegan un papel crítico; el contar también se centra en la producción y la reproducción de su mundo local.

En la región de Qaqachaka, existe además una función distinta en cuanto al cuerpo, en que el conocimiento de la mujer viene del "corazón" más que de la "cabeza" [25]. El mismo textil expresa esta corporalidad andina; a través del textil,

25 Ver por ejemplo Arnold y Yapita (1996a: 321-4).

nuevos seres en textil comunican la voz de los antepasados a otras generaciones en las tierras del ayllu.

3. Formas tradicionales andinas de la organización textual-territorial

Los modos de expresión en los Andes, tan distintos a lo europeo, deben haber exigido tipos de apoyo institucional muy diferentes a los de la escritura alfabética. Estos modos institucionales impulsaban la dinámica entre los diferentes dominios, para asegurar la producción y reproducción del territorio bajo su mando.

Sabemos que la ideología incaica daba énfasis al trabajo, especialmente a la producción agrícola y pastoril, como un acto ritual mediante el cual cada persona contribuía al mantenimiento del equilibrio del cosmos y a la reproducción de la sociedad [26]. Una ideología de obligación jerárquica también prevalecía en las relaciones entre los inkas y sus grupos súbditos. El status cuasi divino del Inka y de la Coya, se presentaba mediante un lenguaje de amor por sus súbditos, dándoles suficiente alimento y bebida, como retribución al tributo en labor agrícola y de pastoreo y, en ciertos casos, por guerrear. En los Andes, esta "reciprocidad" formal y jerárquica en forma de intercambio de dones era un mecanismo dominante mediante cual se ejercía el poder estatal [27].

En su calidad de un campo de producción y acción cultural (en los términos de Bourdieu), este conjunto de intercambios hubiera dado lugar al control mediante la amenaza —y la ejecución— de la violencia tanto real como simbólica [28]. A menudo, se sentía la corporalidad de esta violencia. El canto quechua, *Tinyacusun*, recogido por Guaman Poma ([1613] 1989: f. 314), expresa esta violencia encubierta:

Aucap umanuan upyason	Tomaremos de la calavera del enemigo
quironta ualcarisun	Nos pondremos por collares sus dientes
tullunuan pinkullusun	Tocaremos la flauta con sus huesos
Caranpi tinyacusun	El tambor con su pellejo
taquecusun.	y bailaremos así.

Las formas andinas tradicionales de organización literaria deben haber estado sujetas a tales medios de control; incluso se las podría considerar una parte de la parafernalia de realización en torno a la retribución de dones dados por el intercambio original. Sabemos que los inkas acertaron su dominio, en parte, por su costumbre de recibir en el Cusco textiles de los cuatro suyos, a modo de un don de alianza en pieles

26 Ver por ejemplo Laurencich-Minelli (1991).

27 Gose (1997) compara esto con el modelo matrimonial del intercambio, en que los hombres (como yernos del Inka) prestaban su trabajo, y las mujeres (como hijas del Inca casadas con los hombres locales) prestaban su trabajo en la preparación de comida y bebida.

28 Compárase Bourdieu (1977: 183 y sig.) sobre el intercambio en la cultura Kabyle del norte de África.

(o vellón), para redistribuirlos luego a los nuevos aliados (Molinié, 1999: 121). Es posible que el inmenso poder del sacrificio de dones y la sangre ritual derramada en aquellos momentos, conmovieran a los participantes a que adopten ciertas formas estilísticas en el habla y en el canto (a menudo caracterizadas por formas de paralelismo) y que los diálogos en torno al ofrecimiento de sacrificio enlazaran a grupos de parentesco específicos con sus ancestros desaparecidos y sus dioses [29].

Estos mecanismos institucionales del poder estatal, se desarrollaron más con la expansión incaica, cuando llegaron a organizarse en niveles anidados de jerarquía; a partir del centro del imperio incaico en el Cusco, el poder estatal abarcaba nexos pan-andinos a niveles tanto globales como locales, desde jefatura, a pueblo y caserío. El poder incaico era ubicuo: bajo su dominio, los artefactos codificados en piedra e hilo eran transmitidos y diseminados por los extensos sistemas de comunicación de camino y tambo, hasta el último rincón del imperio. Sus mecanismos institucionales controlaban no sólo el espacio sino también el tiempo, regulando los ciclos anuales y los otros más extensos, de acuerdo con las metas comunes del estado. También controlaban los géneros literarios y su expresión, uniendo a los Andes en un sólo centro cultural, que iba desde el Ecuador hasta la Argentina, con ecos tan distantes que llegaban hasta lo profundo de la cuenca Amazónica y a Chile meridional [30].

El quechua, el aymara y otros grupos de lenguas, fueron lanzados a la misma órbita de relaciones de poder. En *La identidad aymara* (1987: 171 y sig.), Bouysse-Cassagne describe un modo histórico aymara de control institucional de la realización literaria local a nivel de jefes. Aquí, las "palabras de los ancestros" eran recitadas por los jefes aymaras delante de sus vasallos, mientras bebían chicha y relataban sus victorias de la guerra, sus principales genealogías y los límites de su jefatura. La misma práctica aún se da en los tiempos modernos, cuando las autoridades elegidas en el ayllu —por sobre todo los alcaldes mayores— recitan cuáles son los límites del ayllu, al nombrar todo el circuito *(muyu)* de los mojones que los marcan, o cuando los mayordomos de la iglesia recitan los caminos *(thakhi)* de los dioses-santos y sus sitios de descanso *(samaña)* a lo largo de las rutas fijadas, antes de que viniesen para quedarse en la iglesia del ayllu, todo en una secuencia de brindis o *ch'alla* (Arnold, 1996b: 263-5). En lo que Abercrombie llama "una etnopoética andina del espacio", el modo formal de recitación es siempre un patrón de "camino de memoria" *(amtañ thakhi)* y "nudo" (corral, sitio de descanso). El patrón de camino y nudo conduce al regreso hacia los dioses incaicos estatales, pero primero hay que lubricarlo con bastante comida y bebida (Abercrombie, 1993: 146).

---

29 Ver Arnold y Yapita (1998a, Cap. 3), y para una perspectiva comparativa ver Kuipers (1990).

30 Todavía se cuenta narrativas basadas sobre la presencia incaica en la zona, muy dentro de la cuenca amazónica, y en los territorios Mapuches, en el sur de Chile (ver por ejemplo Kössler-Ilg, 1956).

En este contexto, los sitios ceremoniales incaicos, como Huánuco Pampa y otros centros militares, están caracterizados por la ubicua presencia de la bebida [31]. Las mismas hebras de los *kipus* en la iconografía inka se hunden en los qeros [32]. Seguramente, estos lugares ceremoniales, antaño resonaban también con la poética del brindis y el diálogo ritual de guía *(ira)* y seguidor *(arka)*, intercalados entre las marchas y cantos de victoria. Ver la FIG. 3. Veremos en otros capítulos que, aún en la actualidad, se encuentran sitios parecidos en las comunidades andinas y, además, que las modernas hebras de los *kipus* son consideradas "huecas" (como hojas de pasto) y de esta manera inspiran el flujo de las libaciones que se juntan en su "camino".

Desde luego, el contenido exacto de las narraciones orales y de la secuencia de las libaciones depende de cuál lado del linde, colina o valle, se encuentre uno, y cuáles podrían ser sus intenciones territoriales. La misma cualidad multivocal de las literaturas orales pueden reflejar las exigencias locales por tierra, hasta se puede "guerrear con los cuentos" por el territorio [33]. Pero de todos modos, el enfoque ideológico e institucional es lo mismo: los caminos que llevan a un solo centro ritual.

Las diferencias de género en los recuerdos, en el discurso y en la ejecución, están conformadas por los mismos criterios. En la actualidad, en las áreas rurales del estudio, los hombres del ayllu que viajan más nombran a los lugares que han visitado en las rutas a los valles o las minas y hacen un mapa verbal de memoria. Las mujeres, por su parte, nombran a esos lugares desde la distancia, trazándolos en el tejido. Los varones siguen la senda del hombre hacia el Padre Sol; las mujeres, su senda hacia la Madre Luna (Arnold 1992c: 104-7).

Los tradicionales viajes anuales a los valles, las redes de comunicación regional en caminos y sendas, y los descansos en los tambos a intervalos, aún se inscriben en la memoria mediante la tradición oral. Los hombres y las llamas machos viajaban más para trocar mercancías de las tierras altas y adquirir bienes domésticos en productos agrícolas, hierbas medicinales y telares de los valles distantes. La retórica de los hombres en cuanto a la historia, valora las reclamaciones territoriales (o tierras ganadas en guerra) y su trabajo como bestias de carga, trayendo las riquezas del ayllu lejano y llevándolas de un lugar a otro. Las mujeres que se quedan en casa, enfatizan su propia función, y la de sus animales, en la generación y producción de la riqueza del ayllu desde adentro. De esta manera, evocan en los cantos a las llamas y burros viajeros como bestias de carga, y ridiculizan al hombre perezoso que se queda en el ayllu (Arnold y Yapita, 1998a: 401). De modo parecido, los productos alimenticios del valle y sus contrapartes de las alturas, se registran en los ciclos de los cantos a los productos, especialmente al maíz, indispensable

31 Ver Morris y Thompson (1985).
32 Ver los detalles de la grabación en madera en el ejemplo del kipu en el Museum für Völkerkunde, Berlin, en Ascher y Ascher (1981: 98-99).
33 Ver por ejemplo Howard-Malverde (1994).

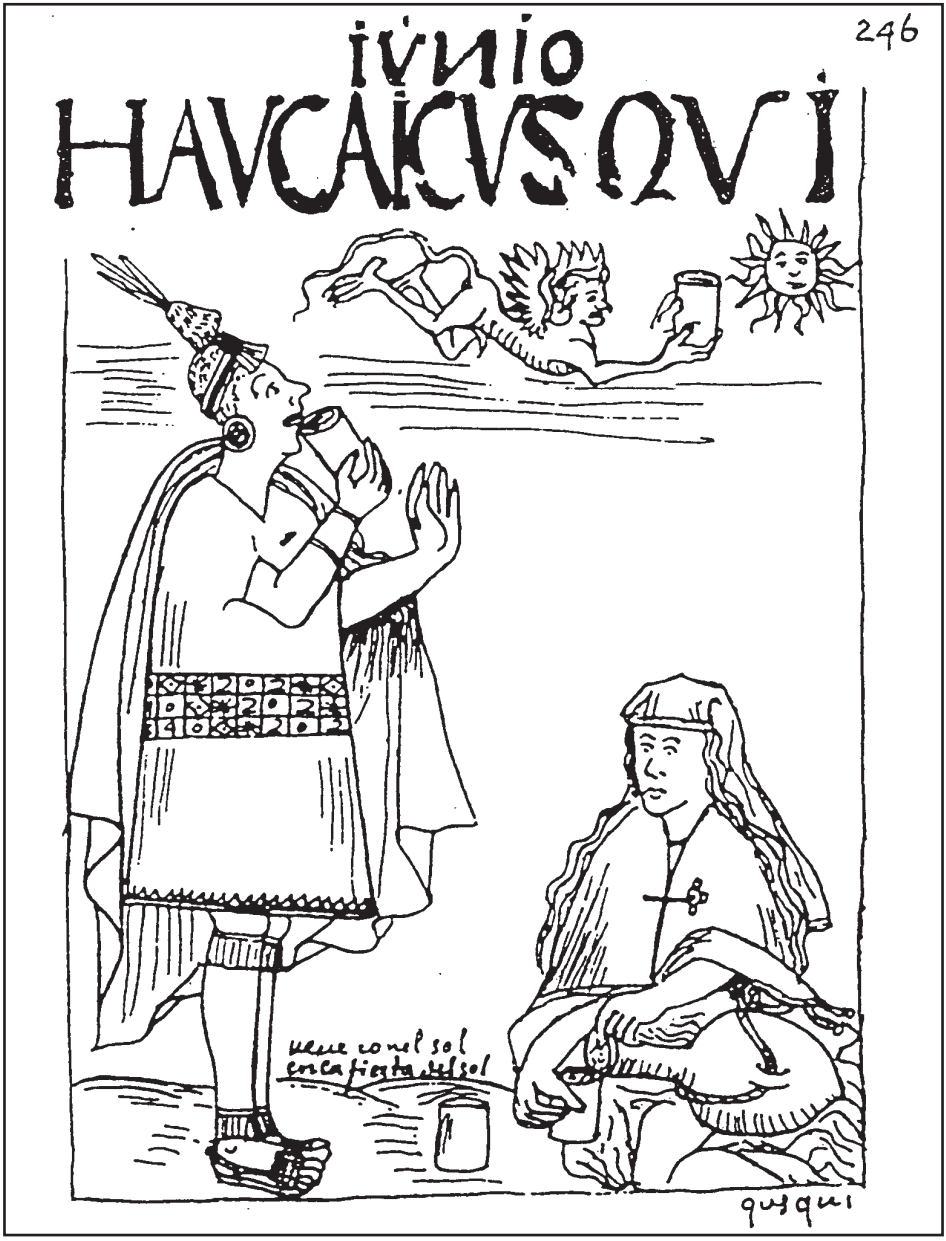


FIG. 3. El Inka haciendo brindis al Padre Sol
(Guaman Poma, [1613] 1989: f. 246).

para la elaboración de la chicha estatal (Arnold, Jiménez y Yapita, 1992: 119-26). En cada caso, el ritmo del canto se funda en el ritmo vocal del animal y su moción interminable a través del trayecto.

El imperativo moral de servir al Estado incaico (como en otros imperios andinos), es una obligación que compromete y que se registra en la tradición oral como una parte de un "pacto andino", una red tributaria a cambio de tierras [34]. Su marco institucional se considera una fuente de aumento y se lo tiene como obligatorio. De esta manera, las mujeres cantan para aumentar la fertilidad de sus rebaños; los hombres, para aumentar la producción en sus campos.

Igualmente, los wayñus como cantos y bailes de cortejar, levantan los pilares del matrimonio, en tanto que los cantos de boda y los de techar la casa en los años posteriores, representan y recuerdan las obligaciones contraídas por la pareja recién casada, según la misma jerarquía, con sus parientes más próximos, con su ayllu y con los nexos regionales más amplios del Estado, del imperio y de los dioses [35]. Las canciones y las narraciones de los dioses-santos del ayllu en los ciclos de fiestas locales, ayudan a reproducir esta red institucional, cuando los santos locales (como substitutos coloniales de las momias) aún sirven como un microcosmos de los dioses incaicos: Padre Sol y Madre Luna.

3.1 Los textos aymaras

En alusiones a sus raíces textiles, los textos aymaras (como los quechuas) registran en muchas instancias la grandeza del Inka, un hecho curioso puesto que los inkas estaban presentes en la nación colla (en su mayoría aymara hablantes) en los Andes sureños durante un período tan breve como unos 50 años. Sin embargo, esta elevación del status incaico era, sin duda, una parte de la política formal del Estado que buscaba borrar la memoria de otros grupos, prohibía el recuento de otras historias para favorecer las propias y ejercía un control estricto en contra de los debates públicos. Obligaba, además, a la difusión del quechua y prohibía el uso de las lenguas habladas anteriormente en la zona, ejerciendo de ese modo la incursión del quechua, particularmente con propósitos administrativos, en áreas donde antes se hablaba el aymara [36]. A la vez, esta formación estatal pan-andina reconocía y fomentaba otras diferencias locales.

Quizás estas memorias incaicas recuerdan a los aymara hablantes su propia historia como pueblo, cuando el vellón de sus rebaños brindaba las verdaderas raíces de su literatura. Brotherston señala este vínculo en su obra *La América*

---

34 Sobre el "pacto andino" ver Isbell (1985 [1978]: 167), Platt (1982: 132), etc.

35 Sobre los wayñus de cortejar, ver Arnold (1992b); sobre los wayñus como canciones de boda ver Arnold y Yapita (1998b), Valderrama y Escalante (1998), etc.

36 Para un resumen histórico de la relación entre las lenguas andinas y los procesos de la colonización incaica y posteriormente castellana ver Heath y Laprade (1982).

indígena en su literatura; los libros del Cuarto mundo. Citando a Matienzo, nos cuenta cómo, históricamente, fueron los hablantes del aymara, la nación colla, quienes afirmaron que los inkas se llevaron animales collas para formar sus propios rebaños (Brotherston, 1997: 252, 474-5, n.5). De los cuatro suyos bajo el poder incaico, el colla era el que retenía más derechos de propiedad a los rebaños locales; luego de la conquista europea y el colapso del Cusco, los collas llegaron a recuperar parte de la riqueza en llamas que habían sido apropiadas por el Inka. Desde luego, había deferencia hacia las llamas colla durante la iniciación del Inka y otras ceremonias.

Bajo los inkas, las formas literarias aymaras que elogiaban a sus rebaños recibían el apoyo del Estado. En su *Nueva Corónica,* Guaman Poma describe las fiestas típicas de los inkas y de los cuatro suyos del imperio, en base de las actividades de trabajo y los géneros literarios que se realizaban allí: *taqui* (una danza ceremonial), *cachiua* (una canción y danza en coro), *haylli* (cantos de triunfo), *araui* de las mozas, *pingollo* (música de flauta) de los mozos; en las fiestas de los pastores se cantaban *llamaya* (el cantar de los pastores de llamas) y de los labradores *harauayo* (un cántico); y en las fiestas de los Collas se hacían *quirquina, collina* y *aymarana* (canciones y danzas aymaras), las mozas danzaban *guanca* y los mozos *quena quena* (Guaman Poma, [1613] 1989: 129, 315, 319). El término que él usa, *aymarana*, todavía se usa en partes de los Andes meridionales para referirse a este género de canto que realizan las mujeres durante la ceremonia anual de marcado y entrega de los animales como herencia femenina, cuando recuerdan los orígenes incaicos de esta tradición [37].

Según Brotherston, la organización de rebaños de llamas se convirtió en un modelo primario para el Estado incaico: el Inka era considerado el pastor divino y su imperio un enorme corral, con las tierras de pastoreo dentro de sus muros. En los *Mitos de Waruchiri*, inclusive el cielo era un pastizal otorgado a *Yaqana* la Llama Celestial que se hallaba en su centro (Brotherston, 1997: 255). Los himnos al Inka que se cantaban en la fiesta de Zithuwa, tal como fueron analizados por John Rowe (1953) y otros, establecieron el mismo nexo explícito entre "rebaño" y "pueblo", dando a entender que la organización humana es simplemente un eco de esta forma de ser de la llama. Esta visión del Estado incaico se refleja aún en las libaciones en los Andes meridionales cuando los pastores y las pastoras se comparan de modo explícito con los animales macho y hembra. Ambos recuerdan la propiedad del Inka como un solo corral común (Arnold y Yapita, 1998a: 431).

Las canciones pastoriles que se oían en la corte del Inka tenía temas característicos del estilo pastoral; este "pastoralismo literario" andino sobrevive hoy en la poesía aymara y quechua, en las narraciones y canciones, y en el drama[38].

37 Ver Arnold y Yapita (1998a, Cap. 3).
38 Ver también Harcourt y Harcourt (1925) y Yaranga (1986).

Brotherston cita a los estudiosos occidentales que han clasificado estas convenciones (por ejemplo Kelm que llama *hirtenmärchen* a la tradición oral de las leyendas pastoriles en que se relacionan pastor y pastora en amoríos), pero hay otros términos para estos géneros literarios dentro de una tradición taxonómica andina. Las modernas *aymart'aña*, como canciones a los animales, tienen sus propios sub-géneros aymaras que toman en cuenta las diferentes actividades de pastoreo, el movimiento en el territorio, la edad y el sexo de los animales y sus diferentes roles dentro del rebaño (Arnold, 1995: 93-5). Se canta este género con el propósito de tener más animales, para hilar en el canto hileras de animales en fila, hasta colmar las pampas y aun los cerros con rebaños. Las colecciones modernas y las grabaciones del *aymart'aña* (y sus equivalentes quechuas) revelan la longevidad de esta tradición oral [39].

3.2 Géneros aymaras "tradicionales"

El estudio reciente de las tradiciones orales andinas, ha puesto a prueba a las anteriores categorías de los géneros literarios que siguieron a las formas literarias hispanas predeterminadas (poesías, historias, cuentos, fábulas, mitos), y que sólo reservan los términos andinos para convenciones de la pre-conquista.

Más bien se nota en la clasificación andina de géneros literarios un amplio léxico con un grado de variación local y muchas continuidades históricas, aunque templadas por diferentes influencias en los siglos intermedios. En las áreas más remotas, donde los géneros andinos podían continuar con menos interrupción y donde se preservaban formas institucionales andinas de patrocinio, se encuentran vivas aún hoy en las terminologías aymara y quechua. Luego, en las zonas intermedias, a modo de campos literarios sobrepuestos (resultado del contacto entre prácticas textuales a través de los siglos) se nota el empleo de formas híbridas, transferencias que se expresan mediante la incorporación al aymara de préstamos del quechua (con la expansión del incanato) o del castellano con la colonia (*kuñtu, parla,* etc.) y, actualmente, con la modernización. Igualmente, las transferencias van en la otra dirección, en las formas literarias híbridas del castellano con influencias andinas en el contenido.

Qaqachaka, relativamente aislada hasta la última década, cuenta todavía con un sistema local de clasificación de géneros literarios que se basa en los diferentes dominios de vida: humano, animal y vegetal, y su parte en el orden jerárquico del todo. Esta jerarquía, predeterminada y ampliamente conocida con sus dimensiones cosmológicas, ordena la misma secuencia de actuación, a semejanza de un *kipu* [40].

---

39 Ver por ejemplo Sergio Quijada Jara (ed. 1957); M. Mamani (1996), etc.
40 Para más detalles, ver Arnold y Yapita (1992, 1994).

Merece reiterar que los géneros pan-andinos modernos no difieren mucho de los que se mencionan en las descripciones de Guaman Poma en los inicios del Siglo XVII. Incluidos en la misma categoría genérica de "canto" *(kirki o wayñu)* están los llamados "cantos festivos" (*phista kirki*, de boda, para el techado de la casa, etc.), cantos a los dioses (*yusa kirki*, a los santos locales y los dioses celestiales más globales), cantos de guerra, de producción (para plantar y cosechar, que incluyen los cantos para la elaboración del chuño [41], además de los cantos del hilado y tejido), y finalmente, los cantos a los animales. Los cantos modernos de guerra y producción recuerdan al grupo llamado *jaylli*, que se cantaban para celebrar la cosecha, en sentido de canto de triunfo (Lara, 1969).

De modo parecido, la categoría pan-andina de música y canto popular llamada *wayñu* (tanto en quechua como en aymara) continúa floreciendo. Los *wayñus,* con su origen incaico, se dice que eran una danza de la corte del Inka, introducida en diferentes regiones como una manera de poner a las áreas dominadas bajo su control [42]. Se los considera inspiración de los espíritus ancestrales incaicos (los llamados *jira mayku*, "señores guerreros"), en una división dual en la ejecución de la música y el canto según las estaciones del año [43]. Los wayñus, relacionados con los muertos, se tocan durante la temporada de lluvias, mientras que en la temporada seca se toca otro tipo de canto más ligero y alegre, *wayñu kirki*; cada tipo se ejecuta con diferentes instrumentos y tiene una diferente forma musical. Hay diferencias de género y de edad en el enfoque y la actitud hacia los *wayñus*: los hombres y las mujeres jóvenes tocan los *wayñus* populares, en tanto que las mujeres mayores dan mayor importancia a los cantos a los animales como "otro tipo más primordial de *wayñu*" [44].

Pero, al fin de cuentas, lo que el estudio detallado de estas literaturas ha puesto en duda es la utilidad del término "género" como tal. Un mayor conocimiento de los procesos de composición y memorización oral, y de los modos de transmisión entre generaciones, demuestra que la naturaleza aditiva de las unidades constituyentes de la oralidad (fórmulas, episodios estróficos), igual que los elementos del diseño de tejidos, atraviesan las fronteras tradicionales de género, como Bakjtín había predicho en sus estudios de las formas escritas. De esta manera, las fórmulas repetitivas que se encuentran en un género (los cantos a los animales o a los frutos de la tierra), se hallan también en los cantos de bodas o en los cantos festivos; hasta una demanda por tierras al incorporarse en un canto, se transforma ahí en coplas rimadas [45].

---

41 Ver J. G. Hawkes (1947).
42 Ver por ejemplo Lira (1982: 327).
43 Sobre los espíritus diabólicos del wayñu ver Harris (1983), Arnold (1994b), Stobart (1996a: 427), etc.
44 Ver Arnold y Yapita (1998a, Cap. 1).
45 Ver Arnold y Yapita (1998a: 378-9).

3.3 Géneros andinos regionales

La variación regional de los géneros literarios andinos, sus formas de ejecución y su énfasis relativo, igual que las variantes dialectales o las variantes textiles, se relacionan con diferencias étnicas y territoriales. De este modo, la variación en géneros y su vocalización, deriva de la variación territorial.

Algunos géneros parecen seguir directamente los límites de los antiguos cacicazgos y federaciones aymaras de la región. Esto se nota en relación con los términos rituales y los nombres de brindis que se emplean en las secuencias de libación y en los ciclos de cánticos para los animales y los productos agrícolas, donde se pueden encontrar sub-tipos comunes en una región que se extiende desde el norte de Chile hasta el sur de Oruro, precisamente a lo largo de los límites de la antigua federación de los Killakas Asanaqi. Gisbert y otros (1987) afirman que los elementos decorativos en la textilería aymara, parecen derivar en su mayor parte de la época post-tiwanaku y pre-inka, correspondiente a los señoríos aymaras de aquellos siglos.

La presencia de otros géneros o la actitud local hacia estos géneros, parece ser el resultado de la importación de grupos determinados *(mit'ayus o yanakunas)* en estas áreas en la época incaica, cambiando sus alianzas de locales a otras más pan-andinas e incaicas. Por ejemplo, las claras diferencias regionales en el tomar partido en los cuentos de la "Lucha entre Inkas y Chullpas", podrían reflejar la presencia de *mit'ayus* incaicos en tal región.

Otras diferencias regionales se deben a las actividades económicas localizadas: por ejemplo, hay narraciones de géneros distintos en las zonas mineras (en la región cercana a Oruro o del Norte de Potosí y Colquechaka), que se caracterizaron en el pasado por tener una población más móvil y mezclada que de otras regiones. Tales son los cuentos geoanatómicos de *Chuquir Qamir Birnita*, que se refieren al anti-héroe femenino, la mujer víbora y su progenie diabólico, su riqueza y sus misteriosos nexos con el mundo inferior, cuentos comunes en la región de los Yungas, en la ciudad de la Paz, y en los centros mineros de Oruro [46].

En otros casos, las diferencias lingüísticas locales resaltan otras diferencias regionales. Por ejemplo, los "Dramas de la Muerte de Atawallpa" *(Atawallpap wañuynin)* se los pone en escena en quechua (incluso en las zonas aymara hablantes de Oruro) como para dar énfasis al elemento penetrante de la presencia incaica en el pasado en ese lugar (Beyersdorff, 1997). En otros ejemplos se emplean las lenguas quechua y aymara intercambiándolas en el mismo cuento o canción para diferenciar los episodios que tienen lugar en las alturas de la puna, donde se habla aymara, o en los valles más bajos y más cálidos, donde se habla quechua, o para identificar los diferentes personajes que moran en los diferentes pisos ecológicos [47].

46 Ver por ejemplo Chinchiroca (1984), Spedding (s.f.1), etc.
47 Ver por ejemplo Yapita (1992), Espejo Ayka (1994), etc.

A nivel comparativo y sincrónico, los modernos estudios literarios, por ejemplo *Literatura oral aymara* de Jemio (1993) o *Symbolische Logik in der mündlichen Tradition der Aymaras* de Schramm (1988), hacen posible comparar las variantes del mismo cuento (por ejemplo del Zorro), con sus diferentes características, que se pueden encontrar en distintas regiones. En el caso de los "Cuentos del Sacamanteca" *(Kharisiri)*, éstos se concentran en ciertas regiones como en los alrededores del pueblo de Achacachi y en la provincia de Omasuyos en general, posiblemente como resultado de las diferencias económicas actuales, combinadas con los recuerdos de facciones que se guerreaban en un pasado más distante [48].

Los estudios locales también revelan la especificidad histórica en lo que parecen ser cuentos intemporales, cuando son más bien ejemplos andinos de la "invención de la tradición". De este modo, muchos cuentos supuestamente históricos disfrazan su formación reciente para justificar el acceso a las tierras recientemente obtenidas. Hay numerosos ejemplos locales de la elaboración de nuevos "lugares milagrosos", cuando los cuentos tejidos en torno a un nuevo y milagroso dios forman parte de un paquete económico que tiene la intención de llevar peregrinos y riqueza a una región floreciente [49].

Un enfoque más diacrónico revela variantes locales de cuentos históricos claves. Por ejemplo Briggs (1989) analiza un cuento aymara del "Perro que habla Latín" en la región de Zepita, Perú, y lo compara con la historia de *Watiya Ucuri* de los cuentos históricos quechuas de Waruchiri, recopilados por el Padre de Avila en la zona norte de Lima como parte de su programa de extirpación de idolatrías. El aymara de Zepita aún tiene fonemas de las lenguas jaqi, y se piensa que el Waruchiri también los tenía, queda por verse qué cantidad de los *Mitos de Waruchiri* tienen este subestrato de lengua jaqi, y hasta qué punto podrían estar presentes los mecanismos literarios jaqi.

3.4 Modos institucionales de transmisión

Los modos institucionales andinos de poder han debido controlar el aprendizaje en todos los niveles de las prácticas textuales andinas. Por tanto, al estudiar la secuencia de aprendizaje, podemos acertar también los modos andinos de procesar datos, y su relación jerárquica con las mismas estructuras del poder. Comenzamos aquí con el incanato, como la base contra la cual desarrollaremos en otros capítulos los estudios comparativos de los modos institucionales actuales de aprendizaje en las prácticas textuales y numéricas.

A nivel estatal, para las elites, había lo que Garcilaso denominó"escuelas", las llamadas *Yacha Huaci* o "casas de saber". Según Garcilaso, había en el Cusco,

---

48 Sobre los cuentos del Sacamanteca ver Ansión (ed. 1989), Gose (1986), Briggs (1994), Spedding (s.f.2), etc.
49 Sobre la invención de los nuevos sitios milagrosos, ver Sallnow (1987), Platt (1989), etc.

el centro del imperio, todo un "barrio de las escuelas" ligado al palacio, principalmente para los varones de sangre real y para los hijos de los caciques regionales de las áreas bajo el dominio incaico ([1606-17] 1982, II; 161 y sig.). El curso duraba cuatro años, con cada año bajo un maestro diferente (*amauta*: filósofo, *haráuec*: poeta y músico, *willac umu*: sacerdote, *warachicu* que enseñaba el arte de la guerra y *kipukamayoc:* el lector de los *kipus*), puesto que el grado requerido de lectura e interpretación de los *kipus* exigía varios años de aprendizaje formal en un ambiente institucional:

> [E]l primer año enseñaba la lengua del Inga, que desta comúnmente eran hijos de los más principales de todo el Reino...: y acabado el año pasaban al segundo maestro, y éste les enseñaba otro año adorar ídolos y a doctrinar, declarando y enseñando su religión. Al tercer año, que ya iba más adelante, les enseñaban en ciertos quipos que ellos tenían, adonde había cosas que importaban muchos para las cosas de su govierno y autoridad; el cuarto y postrero año aprendían en los mismos cordeles muchas historias y trances de guerra que acaecieron en tiempos pasados, y decíanselas en la lengua general del Inga, porque ya estaban diestros, y los maestros les decían de memoria muchas veces, para que se les quedase a los discípulos también en ella, y después referíanlas y contábanlas en conversación; y del estilo que tenían en referirlas colegían lo que equellos muchachos habían de ser después; de los cual le daban cuenta al Inga (Murúa [ca. 1590]: 107).

Guaman Poma ([1613] 1989: f. 358-9) nos da más detalles sobre la organización incaica de los que manejaban los *kipus* a nivel estatal. Esto funcionaba según una división entre el gobierno (que daba órdenes) y la administración (que recogía cuentas), aunque ambas actividades se basaban en los *kipus*. El primero ordenaba el reino según una jerarquía vocal que medía la distancia en el reino desde el orden original dado por la voz del Inka; el segundo según una jerarquía de cuentas.

Es así que Guaman Poma diferencia entre los "secretarios" *(quipoc)* del Inka, quienes, "con sus cordeles gouernaua todo el rreyno", y luego los "contadores y tesoreros" (igualmente llamados *quipoc*), quienes llevaban las cuentas numéricas del imperio. En el primer rango de jerarquía del primer grupo había un secretario personal, que llevaba la "cuenta de las palabras del Inka" *(Yncap cimin quipococ)*, y luego un secretario del consejo que llevaba "las palabras del Inka y de los señores reales en el Tawantinsuyu" *(Tauantin Suyo capac apocona Yncaconapcimin camachicuynin quipococ)*. Éstos eran hijos y nietos del gran señor *capac apo Guaman Chaua*, llamado *Lliuyac Poma, Apo Poma*, una indicación de que estos hombres eran de los linajes de sabios, relacionados con el rayo.

A rango inferior, había un secretario "del señor excelentísimo bizorrey, segunda persona del Ynga (*capac apo Guaman Chaua*). Éstos eran hijos de los "Señores grandes" *(apoconas)*. Entre ellos, había una división de tareas entre el *quilca camayoc*, "encargado con la iconografía" y el *quilla uata quipoc*, que llevaba "cuenta de los

meses y los años". A rango aun inferior, había "escribanos de cabildo", "escribanos reales" y "escribanos nombrados". Los últimos andaban con los jueces y alcaldes a las provincias. Para Guaman Poma, estos hombres "escriuía cin mentira", puesto que en los cordeles "supo tanto ¿qué me hiciera ci fuera en letra?"

Entre los contadores, había, al máximo rango, el *Condor Chaua* o tesorero mayor, hijo de *apo*, y llamado *Tawantin Suyo runa quipoc Yncap*, "el que lleva cuenta de la gente del Tawantinsuyu, el que recibe los ingresos del Inka". Éste contaba con una combinación de kipu y granos de quinua. A menor rango, había "en cada ciudad y uilla y pueblos de yndios" un "contador mayor" *(hatun hucha quipoc)* y un "contador menor" *(huchuy hucha quipoc)* que contaban con una combinación de *kipus* y tablas. Para Guaman Poma, éstos tenían tan "grande su auilidad" que "mejor fuera en papel y tinta".

Incluso hoy, los lectores especializados de *kipus* y de los textos coloniales (los llamados "carga-títulos") son personas escogidas (y a menudo sabias) que adquieren su arte a lo largo de un período de aprendizaje y según las normas andinas de la transmisión textual legítima: principalmente en el linaje paterno, de padre a hijo, y de guía *(ira)* a seguidor *(arka)*.

Para los miembros femeninos de las familias reales había otra institución formal: los *aclla huaci* o "casas de las eligidas" en que se formaba a las vírgenes para los cultos estatales, en el tejer y el cuidado de los rebaños a cargo del culto, y en la preparación de comida y bebida (Garcilaso, [1606-17] 1982: 262 y sig.; Gose, 1997).

A nivel más regional y local, la educación formal para las demás personas del imperio era más un "aprendizaje colectivo" de tipo familiar y cotidiano, aunque todavía constaba de tres áreas principales: agricultura, artesanía y culto (Valcárcel, 1975: 24; Schroeder, 1994: 42-7).

****

En los capítulos siguientes, examinaremos los "caminos" formales del aprendizaje que existen todavía. Igual que las "calles" *(kalli)* descritas por Guaman Poma en base de un *kipu,* los "caminos" actuales tienen sus "nudos" intermedios, a modo de etapas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Veremos también que cada etapa está vinculada con una periodización alternante de acumular y luego soltar a los animales y bienes a través del territorio, en un flujo de elementos que impulsa con un inmenso poder el actuar las prácticas textuales andinas: el soltar los diseños en anticipación, la transferencia de dones de textiles íntegros, el ofrecer la comida y la bebida, la diseminación de la música y la voz (en canto, rezo y oratoria). El pasar el cargo de la fiesta es la culminación de este camino, otro mecanismo institucional para que los miembros adultos de la comunidad aprendan ciertos géneros según sus responsabilidades a la comuna: hacen un acuerdo con sus contrapartes del año anterior y aprenden de memoria las libaciones adecuadas, los cantos y la oratoria.

De este modo, de sus bases textuales en el vellón de los rebaños, las prácticas textuales andinas se diseminan a todas las partes según una lógica y jerarquía predeterminadas. La misma actuación viva en base de los "textos" (sea poesía o brindis en base de *kipus*, o coreografía en base de textiles) logra la producción y reproducción de sus propias bases textuales. Proveía, a la vez, un modo mnemónico vivo de reflexión y depósito de conocimientos, más un medio de comunicación de la dinámica de movimiento de sus elementos, de un nivel del sistema a otro.

En su máxima expansión territorial, desde Ecuador a Argentina, de puna a selva, todos los diferentes niveles textuales del sistema eran manejados bajo el control del Estado incaico, gobernados en textil por la voz del Inka y sus grandes Señores, e interpretados por sus escribanos, contadores y secretarios. En este sentido, los "textos" andinos en textil e hilografía, como instancias andinas de la "escritura", siempre tenían —y tienen todavía— especialistas en su lectura e interpretación, los de la "comunidad textual" local versados en los medios de comunicación andinos; ellos simplemente transfieren sus habilidades a las otras nuevas escrituras, introducidas con la conquista.

CAPÍTULO 2
Contacto y la lucha de significados: La introducción de la escritura, Fase I

> Sólo el alfabeto hace posible la lectura correcta sin ningún entendimiento.
>
> Illich, "A plea for research on lay literacy", p. 36 (nuestra traducción).

> [L]a fundación de las lenguas nacionales en el renacimiento europeo, concibió en la escritura, en vez de la representación del habla, el control de la voz y la construcción de la territorialidad.
>
> Mignolo, "Afterword". *Writing without Words*, p. 302 (nuestra traducción).

Con la conquista, comienza una lucha textual resultado del forzoso contacto entre diferentes "textos" y "escrituras", diferentes prácticas textuales, númericas y literarias: los andinos y los europeos. Desde entonces, han coexistido diferentes campos sobrepuestos, con sus muchos estratos históricos de prácticas e interpretaciones, múltiples desfases en el tiempo y el espacio entre una u otra práctica o interpretación, e intereses diferenciados de reproducir unos u otros elementos de la sociedad.

En este contexto, el intento actual de la Reforma Educativa de difundir la escritura alfabética en los Andes "de otra manera" no es nada nuevo, pues sigue lógicamente un proceso que comenzó al inicio de la conquista. Al mismo tiempo, existen muchas similitudes, a nivel de teoría y práctica, discurso e ideología, entre los intentos de la Iglesia de convertir, en el comienzo de la colonia, los infieles andinos al cristianismo, y los intentos actuales, de parte de los expertos e ideólogos de la Reforma Educativa, de convertir los iletrados andinos en alfabetizados en la lecto-escritura. No es por casualidad que ambos intentos enfoquen las lenguas andinas como medios de conversión.

La otra cara de la medalla en estas dos periodizaciones históricas es la recepción e interpretación, de parte de la población andina, de los materiales escritos y las prácticas escriturales europeas. Por esta razón, ubicamos la recepción e interpretación de los materiales de la Reforma Educativa actual, de parte de los padres de familia, los profesores y los mismos educandos, dentro del marco de los 500 años de familiarización con una reinterpretación de la lecto-escritura. En este sentido, somos testigos en la actualidad a nada menos que otra etapa de esta "lucha

textual" de largo plazo, cuya fase más reciente presenta ejemplos con nuevas variantes: los productos "híbridos" que resultan del fenómeno de las diferentes prácticas textuales en contacto. Somos testigos, a la vez, de una lucha de resistencia de parte de los comunarios en que ellos como actores sociales reubican y reinterpretan las prácticas escriturales y numéricas foráneas, según sus propios criterios.

Por la inserción de esta lucha textual en un marco no sólo estatal sino también eclesiástico, una parte fundamental del fenómeno de contacto y resistencia es la que Illich (1991) llama la "alfabetización secular" (lay literacy). Para Illich, habría que distinguir entre la "alfabetización secular" (que en su versión moderna, es el proceso de la "alfabetización estatal" de la Reforma Educativa en marcha) y la "alfabetización clerical o eclesiástica". Por la "alfabetización secular", Illich alude a los efectos secundarios de la alfabetización eclesiástica que se han impuesto desde la conquista, especialmente en las áreas rurales. (Illich no menciona en su análisis la introducción de la "numeración secular", pero ésta y sus efectos secundarios son igualmente pertinentes en el contexto andino). Como resultado, la población andina llegaría a tener un nuevo modo de percepción en el que paulatinamente la escritura alfabética se convertiría en una metáfora dominante para las nociones de la persona y su lugar en la sociedad.

Para entender las etapas claves en la evolución de esta nueva forma secular de apreciar, interpretar e internalizar la alfabetización, Illich recomienda el estudio de la "liturgia comparada", especialmente en las transformaciones que ocurrieron cuando las formas de liturgia eclesiástica se trasladaron a la escuela (Ibid.: 31). Él compara la importancia de estos cambios en la época medieval con cambios parecidos en la Grecia antigua, cuando la noción del aprendizaje (*paideia)* fue desencajada de la sociedad en general y reubicada en otro espacio: dentro de los recintos de la academia o escuela. Es más, él ubica en la aparición de la escuela en el mundo clásico un momento clave en la teoría de Polanyi sobre el desplazamiento de la economía del mercado de la sociedad en general. Nosotros encontramos semejantes transformaciones cuando las prácticas de la liturgia eclesiástica se trasladaron a la escuela en la historia textual andina.

Para Illich, otra etapa clave en este proceso fue el desarrollo en Europa de la noción del "texto" como un objeto de estudio y contemplación. Su estudio traza la evolución de la escritura eclesiástica, desde los siglos anteriores cuando el alfabeto fue descodificado (tanto por el oído como por la voz) hasta la introducción de la división entre palabras como un artificio didáctico en el Siglo VIII. Otra etapa ocurrió en los Siglos XII y XIII con la aparición del "texto visible", con su división en capítulos, títulos y subtítulos, y luego la introducción de párrafos y glosas marginales, la tabla del contenido y el índice alfabético. De estos cambios técnicos, surgieron las posibilidades de la lectura silenciosa y la consulta (Ibid.: 37) [1].

1 Luego, según su argumento, otras técnicas eclesiásticas, tal como la confesión, interiorizaron aún más el sentido del texto y de la memoria.

Es evidente que los cambios técnicos en las prácticas textuales que sucedieron en Europa antes de la conquista de las Américas, no ocurrieron de la misma forma en los Andes (tampoco han ocurrido en las áreas rurales andinas hasta ahora). Allí, el contacto colonial entre curas, doctrineros y sus feligreses rurales, en que cada grupo practicaba diferentes enfoques textuales ("textos" escritos vs. los "textos" tejidos, la lectura silenciosa vs. la lectura en voz alta, la lectura comprensiva a nivel individual vs. la lectura comprensiva a nivel comunal), resultó al contrario en una incomprensión mutua.

Lo mismo ocurre en el espacio conflictivo actual de la Reforma Educativa. A un lado están los expertos de la Reforma Educativa y al otro, los comunarios y profesores de las áreas rurales; ningún grupo entiende la lengua y la cultura, las prácticas escriturales y las prácticas numéricas del otro. En vez de lograr un espacio de prácticas en común, a través de los siglos se ha logrado el seguimiento de prácticas en paralelo.

Ahora veremos la historia de este conflicto.

1. Contacto e incomprensión mutua

Después de la conquista, muchos pero no todos de los modelos institucionales tradicionales de la organización textual andina fueron separados de sus centros de poder y colocados bajo el control administrativo hispano. De esta manera, fueron colocados bajo el escrutinio de los extraños: los viajantes, curas, burócratas y hombres de la milicia que escribían un nuevo tipo de literatura de raíz andina para un público hispano sobre un mundo exótico muy diferente del propio. El Cusco se convirtió en la Roma de un imperio decadente, en lo que Mariátegui llama "esas literaturas nuevas, pero no orgánicamente nacionales".

Las prácticas textuales y literaturas andinas ya comenzaron a sufrir el escrutinio europeo. Pero, en paralelo, la introducción en los Andes de la lecto-escritura europea sufría el escrutinio andino. Esta reflexión mutua entre diferentes prácticas textuales dio a luz no sólo una nueva heterogeneidad de las formas literarias andinas, sino también una confrontación entre ellas [2]. Esta confrontación fue de tal naturaleza que Cornejo Polar, en *Escribir en el aire* (1994: 88-89), nos advierte del peligro de percibirla "de un lado" y recomienda que el objeto del estudio debería ser más bien el "cruce de las contradicciones" a través del contacto, su alimentación e interpretación mutua.

Entonces, si bien los extranjeros se esforzaban por entender los nuevos textos andinos (textiles, *tocapus, kipus*, pictografía, tablas pintadas, etc.) al

2 Este fenómeno se trata en *La Formación de la tradición literaria en el Perú* de Cornejo Polar ((1989) y *La voz y su huella* de Leinhard (1992a), entre otros.

compararlos con la escritura alfabética, sin embargo, en paralelo, los propios andinos comparaban la misma escritura europea con sus propias prácticas textuales, adaptándola además en la imagen de sus propias formas de expresión.

1.1 Las perspectivas andinas acerca de la escritura europea

La perspectiva andina es algo ambigua sobre la introducción de la escritura y su status; por lo menos, en los ejemplos que conocemos, se reconoce en la escritura algo temeroso y poderoso a la vez. Además, es común oír que la escritura *no* llegó con la conquista sino antes; y diferentes fuentes atribuían su descubrimiento a los inkas.

El historiador español Montesinos ([1643] 1882), narra (supuestamente con la influencia de Blas Valera) que los Inkas tenían escritura —*qillqa*, pergaminos u hojas de árboles cubiertas con caracteres— pero que ellos lo prohibían bajo pena de muerte, hasta quemaban a los sabios (*amawta*) quienes lo usaban por los problemas que la escritura trajo. También el cronista mestizo Santa Cruz Pachacuti Yamqui, cuyo propio texto híbrido, la *Relación de antigüidades deste Reyno del Peru* (ca. 1613) se mueve entre los códigos visual, no-verbal, ritual y escrito, da a entender que los inkas conocían la "escritura" antes de la llegada de los españoles; menciona ciertos "capítulos" prehispánicos y un misterioso "Libro Grande" que fue traído del Cusco por un mensajero [3].

El mismo punto de vista es común en las áreas rurales hasta ahora, pues aún hoy los campesinos de la región del estudio llaman "escritura" (usando el préstamo del castellano) a los textos andinos, sobre todo los *kipus* incaicos que ellos conocen. "Escritura", para ellos, tiene que ver con el mundo textil. Por esta razón, las tejedoras mayores adaptan fácilmente su terminología textil a las destrezas para la escritura que aprenden las jóvenes en la escuela; se emplea el verbo aymara *p'itaña* tanto para "escoger las hebras" con un instrumento de hueso de llama, como también para "escoger la escritura" con un lápiz [4]. En cambio, la palabra *qillqa* no es estrictamente escritura, en sentido andino, sino una imagen "grabada" o "pintada", y sólo fue trasplantada a la escritura por los españoles desde los inicios del período colonial.

Las diferentes perspectivas, andina y europea, acerca del status de la "escritura", constituyen el nudo central del fatal encuentro de Cajamarca de 1532. Cornejo Polar llama al famoso "diálogo" entre el Padre Valverde y el Inka Atawallpa (antes de su ejecución) el "grado cero" del encuentro colonial por todas las consecuencias que esta primera incomprensión mutua iba a desenvolver posteriormente (1994: 26). La incomprensión yace en la actitud de Atawallpa hacia la escritura sagrada de la Biblia (o algún breviario) que le entrega el cura dominicano, y se centra en su comentario que el libro que ordenó el fray Vicente en su fe (y que justificaban además su usurpación de las tierras del Inka), "¡Ni me habla a mí...!".

3 Santacruz Pachacuti Yamqui (1927 [1613]: 133, 188) citado por Harrison (1994: 80).
4 Ver Arnold (1994a: 97).

Aun así, Cornejo Polar propone que la interpretación de esta incomprensión incaica no es nada fácil, y hay claras diferencias de perspectiva entre los que han comentado el acontecimiento. Notablemente, dos de los cronistas indios (Titu Cussi y Santa Cruz Pachacuti) no se detienen en este episodio, y aun Garcilaso da más importancia a otro episodio: de la codicia y saqueo hispánico que le siguió.

Mayormente, se ha interpretado el encuentro de Cajamarca como evidencia de dos mundos textualizados de manera distinta: el de las Escrituras Sagradas occidentales frente al de la adivinación y oralidad incaica. Se aplica la misma interpretación a los dramas de la Muerte de Atawallpa (*Atawallpap wayñuynin*) que surgieron dos décadas después, en 1555 (según evidencia recogida por Bartolomé Arzans de Orsúa y Vela en 1705). Estos dramas se centran en el mismo encuentro en Cajamarca, pero en una carta del Rey de España o de Pizarro a Atawallpa, es decir la posición de la Corona en vez de la Iglesia. Se realizan todavía en los pueblos del Perú central y en el departamento de Oruro en Bolivia.

Aquí, en el seno de la incomprensión de Atawallpa acerca de la escritura europea, hay ciertos rasgos que nos dan una pauta, desapercibida hasta ahora, de la percepción andina, no sólo hacia la escritura europea sino también hacia su propia escritura. Ésta explica también la actitud de los cronistas andinos de pasar por alto todo el episodio. Según la versión del drama recogida por Jesús Lara, la interpretación atribuida a los inkas (el Rey Atawallpa, Sairi Túpac y Khishkis, y el sabio Waylla Wisa), frente a los caracteres en la página escrita, es así. Primero Sairi Túpac pregunta al sabio:

Sairi Túpac: Waylla Wisa, señor que duerme,
qué chala blanca es ésa.
Dámela, tal vez pueda
saber lo que ella avisa...

Contesta el sabio:

Waylla Wisa: Quién sabe qué dirá esta chala.
Es posible que nunca
llegue a saberlo yo.
Vista de este costado
es un hervidero de hormigas.
La miro desde este otro costado
y se me antojan las huellas que dejan
las patas de los pájaros
en las lodosas orillas del río.
Vista así, se parece a las tarukas
puestas con la cabeza abajo
y las patas arriba.
Y si sólo así la miramos
es semejante a las llamas cabizbajas...

Luego el sabio pide que el Inka mismo la interprete:

Rey Inca: ...¡Ay que chala blanca esta chala; de aquí mirada se parecen como huellas de una serpiente que se ha deslizado; bien mirado! otro tanto, se parece a los ojos de mi ñusta tan redondo, tan redondo, mirándolo por este otro lado se parece al camino de Huaylla Huisa tan quebrado, tan quebrado; qué chala ésta que no la puedo entender, no la puedo adivinar!... (Lara, 1957: 101-5).

Y así sucesivamente.

Nos llama la atención, primero, la comparación que hacen los inkas entre la hoja de papel, como el nuevo medio de comunicación, y la hoja de maíz (la chala blanca), mejor conocida. A nivel más detallado, todos interpretan los caracteres en el papel como huellas en el suelo (de diferentes bichos o pájaros), o de formas de animales (venado o llama) pastando en el suelo; alternativamente, los percibe como un conjunto de elementos redondos y un camino quebrado. Entonces, para los inkas, el papel, al igual que el tejido, es el suelo, y los caracteres son huellas o formas familiares que aparecen en el suelo, a modo de un *kipu* con sus nudos (ojos) y hebras (caminos).

Cuando pasamos a examinar la reacción indígena frente a las otras prácticas europeas, encontramos una reconceptualización parecida. Por ejemplo, es obvio que los *kipus* incaicos fueron sustituidos por el rosario, pero de modo andino. Guaman Poma (sic) comenta en 1613 acerca de la catequización de los usos del *kipu* por la Iglesia, en forma de rosarios para la confesión de los pecados, y cómo los *kipus* de entonces, aún manejados por los escribanos y secretarios, eran ya "cristianísimos" ([1613] 1989: f.358-9, f.615-6, f.635-6). Pero sus mismos dibujos muestran la vitalidad de este cambio para la gente andina. Como señala Dransart (en prensa), la forma andina del rosario, con sus decenas de sartas intercaladas con cruces y vasos metálicos en miniatura (llamado "bendición"), reproduce bajo el disfraz cristiano ciertos aspectos vitales de la liturgia andina, sobre todo la noción que el flujo de líquido en las ch'allas de bendición resultaría en la fertilidad de los rebaños y los productos de las tierras.

1.2 Las perspectivas hispanas acerca del textil andino

Cuando pasamos al punto de vista hispano sobre los textos andinos, encontramos otra visión. Para los conquistadores y sus descendientes, las consecuencias de Cajamarca reverberaban en las décadas inmediatamente posteriores a la conquista, como parte del intento de convertir a la población andina al Catolicismo y adoctrinarla en la fe.

Característicamente, Acosta en su *Historia natural y moral de las Indias* (1590, Libro VI), insiste que "los Indios del Pirú, antes de venir los españoles, ningún género de escritura tuvieron, ni por letras ni por caracteres...". Aun así,

admira la manera en que los *kipus* "suplen" a los libros del Viejo Mundo y admite que el uso práctico de los *kipus* era como el de los libros, de modo que el acto de anudar los *kipus*, "en que diversos ñudos y diversas [sic] colores, significan diversas cosas", era comparable con los vocablos de la escritura alfabética (Acosta, [1590] VI: viii). Admite además la congruencia emergente entre la forma y el uso del *kipu* y del rosario:

> Yo vi un manojo de estos hilos, en que una india traía escritura una confesión general de toda su vida, y por ellos se confesaba, como yo lo hiciera por papel escrito... Acosta, ([1590] 1940: 290-2).

Su observación nos recuerda que muchos de los *kipus* que quedaban como artificios mnemónicos han sido sujetos a un intenso proceso de catequización por la Iglesia, con la esperanza que sus usos religiosos previos hayan sido extirpados en la inmensa conflagración de *kipus* que ocurrió, bajo sus instrucciones, después del Tercer Concilio de Lima en 1583 (Vargas Ugarte, 1953-62, Vol. 2; Duviols, 1977: 305-6).

Al fondo de esta actitud, a la vez colonizadora y de ignorancia, habían dos aspectos más. Primero, como señala Mignolo (1994a: 235-6), debido a los cambios en las prácticas textuales que ya pasaron en Europa (en la época medieval y el renacimiento), los europeos habían olvidado las raíces de sus propias prácticas textuales, a tal punto que su misma definición de la escritura (con letras y caracteres sobre una superficie sólida) hizo invisible para ellos esta "otra escritura" de los textos andinos. Y segundo, los eclesiásticos como Acosta manejaban el concepto europeo colonizador de percibir en las Escrituras Sagradas, la única expresión aceptable de la palabra de Dios.

Había otros puntos de vista, menos eclesiásticos. Sarmiento, por ejemplo, comparaba los detalles de los *kipus* más directamente con las "letras" de la escritura alfabética; del mismo modo, los depósitos de tablas pintadas en las Casas del Sol estarían, para él, "como nuestras librerías" ([1572] 1972: 15-16). Otras descripciones de los cronistas señalan, de manera cuasi etnográfica, la variedad de usos de los *kipus*: cómo los inkas recurrían a éstos no sólo para registrar datos cuantitativos (en el registro de censos y tributación) y organizativos (tal como el funcionamiento del sistema de los ceques en el Cusco), sino también para las ceremonias, los asuntos de paz y guerra, y (de modo de una base estructural) para la recitación de las historias y literaturas: en canciones, genealogías y otras formas de narración [5].

Ciertamente, estas descripciones no parecen justificar el fervor de la reacción en contra de estos documentos en el "holocausto" de 1583. Se puede pensar que, o los cronistas sabían más acerca de los *kipus* de lo que escribían, o que el conflicto

5 Ver por ejemplo Cieza (1986 [1553]), Cobo ([1653] 1956), Calancha ([1639] 1981: 204-8), Garcilaso ([1609] 1982, I: 87, 176, II: 44 y sig.), etc.

textual estaba en contra de ciertas clases de *kipu*, más probablemente aquellos que trataban de las ceremonias y ritos incaicos, y las narraciones que les acompañaban, asuntos que todavía sucedían en la reproducción del mundo andino dentro del mundo español. Hay varias indicaciones de que había una pugna textual de esta clase en el texto esotérico, *Copacabana de los Incas* (Viscarra, 1901).

De todos modos, al poco tiempo después de la conquista, por lo menos a nivel oficial, se redefinió la "escritura" según las normas europeas. No obstante, la consulta de información conservada en los *kipus*, ya en forma "escrita", continúa vigente en el Consejo Real y supremo de las Indias y otras instancias jurídicas, incluyendo las reformas toledanas (en 1572): los mismos *kipus* recibían el status de "prueba de méritos", lo que confirma un cuerpo significativo de disposiciones administrativas citadas por Loza (1998, 144 y sig.). Esto se debió al reconocimiento de parte de la administración colonial de la eficacia del conocimiento aritmético andino y su utilidad en la computación posterior de las nuevas medidas tributarias en cuanto a la población andina (Ibid.: 145). Entonces, cuando Urton (1997b: 304) estima que la sustitución burocrática de los *kipus* por documentos escritos en español ya estaba funcionando en 1580-90, como el sistema oficial de registro a nivel estatal, habría que aclarar si esta transición se debió más a los órganos administrativos o los eclesiásticos de la colonia. Sabemos, por la conflagración de *kipus* en Lima, que la cristianización de estas cuerdas anudadas ya estaba en marcha en 1583, para ser generalizada en 1613 (según Guaman Poma). Para acompañar estos cambios, otras fuentes más lingüísticas indican que los propios términos andinos, como *qillqa*, que antes incluían las diferentes actividades escriturales de pintar, rasguñar y dibujar "a modo de indios", ahora se adaptaron a su nuevo referente, "Escribir como hacen los Españoles" (Bertonio, [1612] 1984: 286).

Según Urton (1997b), la función numérica de los *kipus* era más fácil de entender y, de este modo, más fácil de sustituir a nivel burocrático, en el Estado colonial, que sus otras funciones narrativas y ceremoniales. Aunque sea así, es importante recalcar que el cambio colonial en las prácticas numéricas (desde el uso andino de las hebras anudadas, granos y tablas, hacia el papel y tinta occidental), al igual que la lucha textual acerca de la naturaleza de la "escritura", tenía dimensiones tanto religiosas cuanto sociales y culturales. De todos modos, la nueva manera occidental de calcular, según la fragmentación de la realidad y la aplicación de los nuevos conceptos de "cero" e "infinidad", con su fuerte vínculo al concepto de lo divino, evidentemente iba en contra de las normas andinas de contar. Algunos arguyen incluso que el imperialismo de las prácticas numéricas occidentales sea quizás más penetrante en sus implicaciones que el imperialismo de la escritura alfabética (Bishop, 1990) [6].

6 Para un resumen de este debate ver Pimentel (1998).

Urton recurre al mismo argumento para reforzar su idea que se perdió de golpe la "gramática" narrativa y ceremonial de los *kipus* en las primeras décadas después de la conquista (1996). Pero, igualmente, la evidencia sugiere otras posibilidades, particularmente si enfocamos el punto de vista andino. Ciertamente, había una pugna, a nivel oficial, contra el uso ceremonial andino de los *kipus* en favor de transferir sus funciones narrativas y ceremoniales a los nuevos usos cristianos. Aun así, en la práctica, el manejo de los *kipus* quedaba en las mismas manos de los escribanos y secretarios en la administración colonial y de los doctrineros en la catequización eclesiástica de los indios. Puesto que todos eran hablantes de las lenguas nativas, hay una fuerte posibilidad de que habían ciertas continuidades en su uso y lectura. Por lo menos el uso de los *kipus*, como veremos, continúa hasta nuestros días en algunas partes de los Andes, a nivel local y popular, en el reconteo de los animales, de los miembros del ayllu y en ciertos aspectos ceremoniales y bélicos.

En este sentido, no nos parece suficiente dividir *a priori* las funciones del *kipu* entre "lo numérico" y "lo ceremonial", como hicieron los españoles y como hacen algunos estudiosos actuales. Al contrario, habría que entender el lenguaje hilográfico común en el uso y la lectura de los *kipus* que se aplicaba a ambas funciones. (Examinaremos este punto más adelante, en los Capítulos 10 y 11). Tampoco debemos pasar por alto la oportunidad de señalar las similitudes entre los intentos coloniales de cambiar las prácticas matemáticas en favor del sistema europeo y el intento actual de la Reforma Educativa de reforzar esta otra matemática, esta vez en lenguas nativas, en vez de rescatar la propia matemática andina.

2. La introducción de la escritura alfabética, fase I

Las dos maneras de escudriñar, interpretar y comprender las prácticas textuales del Otro continúan en el período colonial, como campos conceptuales distintos en los extremos, pero interpenetrándose y sobreponiéndose en sus puntos de contacto. A nivel oficial, en los centros de poder, la imposición de la escritura alfabética —y la numeración occidental— dio un impulso a una nueva forma de lectura en el sentido occidental. De estos centros, propulsó la producción de una literatura colonial andina para los propósitos iniciales del contacto hispano-andino y luego para una mayor penetración y dominación. A nivel local, seguían las prácticas textuales y numéricas anteriores. En los niveles intermedios, donde las prácticas textuales andinas e hispanas se mezclaban por el contacto, emergía una nueva combinación de prácticas híbridas y reinterpretadas, según los criterios de cada partido de los protagonistas y de un nuevo grupo mestizo de actores sociales, versados en ambos.

El proceso oficial comenzó con determinación en 1570, con las reformas toledanas al Estado, junto con las reformas eclesiásticas iniciadas en el Tercer Concilio Limense (1582-84), acordadas bajo el arzobispo Toribio de Mogrovejo. Desde esa fecha, los aymara hablantes de Charkas estuvieron gobernados eclesiásticamente por el Arzobispado de La Plata (fundado en 1538) y administrativamente desde Lima.

En esta primera etapa, después del saqueo de Vilcabamba y la ejecución de Tupaq Amaru I en 1572, hubo un intento de borrar sistemáticamente lo que quedaba de la "escritura" andina. Las Ordenanzas del Virrey Toledo para la ciudad de la Plata (Chuquisaca) prohibían en lo específico la figuración en piedra, cerámica y textil, por su asociación con los dioses pre-hispanos. Las mismas Ordenanzas prohibían el uso del quechua escrito, por su relación con el Inka y su voz, y los reclamos persistentes por el derecho a las tierras del Inka.

Desde entonces, si bien la tecnología básica de la textilería quedaba intacta, hubo la extinción de muchos diseños prehispanos y su sustitución por motivos decorativos europeos, tales como el caballo (de los tejidos de Tarabuco, Chuquisaca) o el águila bicéfala (símbolo de la casa de Austria) que se encuentran en la zona del lago Titicaca (Gisbert y otros, 1987). La introducción de la vestimenta europea, las demandas de los obrajes coloniales y todo el comercio mundial con el textil andino, influyeron paulatinamente en el tipo y tamaño de las piezas, también en la configuración de los elementos del diseño.

Aun así, los nuevos límites eclesiásticos y del Estado, a nivel regional y local, conservaban las fronteras de las antiguas provincias aymaras (e incaicas), cacicazgos y federaciones andinas (Lupaqa, Charkas, Larekajas, Karankas, Qhara Qhara, Killakas-Asanaqi y Paka jaqi). Estos conglomerados de grupos étnicos multilingües no se consideraban "quechuas" ni "aymaras", sino más bien grupos sociales diferentes, con sus propias historias y prácticas sociales, culturales y textuales, que continuaron en formas adaptadas [7]. Bajo las reformas toledanas, se les permitió gobernarse por sus propios jefes o caciques con el propósito de demandar tributo en una forma indirecta de gobierno. El principal cambio fue la reinstalación masiva de las poblaciones indígenas en nuevos poblados —reducciones, en torno a una plaza central— donde la *pax toledana* podría apreciarse con más fuerza, facilitando así a la administración local la recolección de impuestos y el adoctrinamiento.

Bajo la nueva administración, las lenguas andinas (aymara, quechua, pukina y otras), se convirtieron en categorías fiscales y políticas para el cálculo de impuestos y en categorías lingüísticas para la conversión. Por tanto, los primeros documentos escritos en aymara son trabajos eclesiásticos, con la intención de servir para la conversión y el adoctrinamiento.

7 Ver por ejemplo los mapas de las jefaturas aymaras de este período en Bouysse-Cassagne (1987).

Tal vez no sea casualidad que la Iglesia siempre haya sido la más interesada en usar las lenguas andinas como medios de conversión, en tanto que el Estado (y la Corona) preferían el salto directo al castellano. Debido a eso, aun después de haber cambiado el medio de comunicación hacia la escritura alfabética en papel, el Concilio de Trento (1563) y diversas bulas papales, encargaban a la corona española la conversión de los nativos y estipulaba que los sagrados sacramentos debían ser explicados a los Indios *en su lengua nativa*. De este modo, en las postrimerías del Siglo XVI, el aymara y el quechua se designaban como "lenguas de religión", siendo la Iglesia directamente responsable de la expansión de estas lenguas hacia nuevos grupos de hablantes y de extender sus funciones para incluir materiales escritos, rituales y sermones religiosos.

De ahora en adelante, las lenguas generales no pusieron obstáculo para un proyecto evangelizador en base de "la" palabra de Dios (Estenssoro, 1994; Villena, en prensa). La preparación de los primeros materiales de doctrina en las lenguas andinas, puesta en movimiento ya con el Tercer Concilio Limense, estaba bajo la dirección del mismo Padre José de Acosta y su equipo de traductores; los traductores del aymara incluían a los curas mestizos Blas Valera, Bartolomé de Santiago y Francisco Carrasco, con el padre Alonso de Barzana como colaborador [8]. De este modo, los primeros catecismos estaban escritos en las dos lenguas mayores del Perú, y una *Doctrina cristiana y catecismos para la instrucción de los indios* (1548) y *un Tercero Catecismo* y una *Confesión* (1585) en versiones trilingües de castellano-quechua-aymara.

Las anotaciones de los textos revelan el grado de "normalización" de las lenguas andinas que ya había tenido lugar en estas primeras traducciones: una política iniciada, evidentemente, como un freno eclesiástico a cualquier desviación o error posible de las enseñanzas doctrinales por parte de los curas locales y de los maestros de la doctrina de la Iglesia (los doctrineros locales). No se sabe exactamente los lineamientos de normalización que ellos usaron, aunque posiblemente estaba basada, por lo menos en parte, en el modelo de la normalización del castellano iniciado en la *Gramática de la Lengua Castellana* de Nebrija (1492), el mismo año del descubrimiento de las Américas por Colón.

Como en el caso de los textos actuales de la Reforma Educativa, este proceso de normalización se basó en algunos prejuicios: en aquel entonces en la idea difundida de que "los indios no tenían vocablos de todo lo espiritual, ni vicios, ni virtudes, ni de la otra vida y estados de ella" (González Holguín, [1608] 1952: 10). De esta manera, se adoptaron *dos* estrategias lingüísticas: o los clérigos parafraseaban los términos cristianos, o adoptaron los términos andinos con la apariencia (desde una perspectiva europea) de ser el equivalente cultural (Itier, 1995: 324). Desde esta perspectiva, los autores de la *Doctrina Cristiana* fueron

8 Citado por Cerrón Palomino (1987: 86).

imaginativos, traduciendo sentido por sentido en vez de palabra por palabra, como fue la recomendación en el Tercer Concilio Limense (Itier, ibid.: 322) y así los catecúmenes fueron instruidos en el nuevo sentido cristiano.

Itier, pensando en la posición oficialista, señala que la ventaja de sustituir el significado así "favorecía el olvido del contenido y de los conceptos antiguos" y que "los conceptos claves del cristianismo se manifestaban con una apariencia de continuidad con la lengua y la cultura prehispánica" (Ibid.: 326). De tal manera que "la manipulación lingüística iba en par con la invención de una historia (religiosa y política) prehispánica que legimitó la colonización" (Ibid.: 326, citado en Crickmay, 1999, nuestra traducción).

En cambio, Crickmay (1999), tomando en cuenta los modos de resistencia de los pueblos andinos, señala otros criterios en marcha. En primer lugar, el olvido sólo se daría si había voluntad de parte de los convertidos de adoptar el cristianismo. En segundo lugar, el intento de describir una teología que se presentaba como radicalmente diferente, en las mismas palabras que lo que se estaba tratando de cambiar, tenía el peligro de instalar la heterodoxia (cf. Dedenbach, 1997: 195-6) [9]. En efecto, como arguyen Crickmay y Dedenbach, el resultado de este primer encuentro intercultural, a nivel religioso, fue en realidad la reformulación de las ideas y prácticas religiosas andinas, según las capacidades asimilativas de los indígenas, en que se incorporaban las prácticas y algunas terminologías cristianas a lo andino (cf. Marzal, 1988: 57-63; Durán, 1982: 18).

Tampoco habría que olvidar que, en el seno de la misma Iglesia, existían diferencias de enfoque y opinión, algunas de las cuales recibían ciertas influencias de las bases. Según los estudios actuales de Laurencich (1999b), el mismo grupo de traductores mestizos del Tercer Concilio (Blas Valera, Barzana, Santiago y otros), como parte de la cofradía Nombre de Jesús, estaban luchando en favor de su propia agenda política de restaurar una religión neo-incaica frente al marco dominante de la inquisición. Por tanto, su papel en el equipo de la normalización era quizás más ambiguo, sus propios intereses en las variantes lingüísticas (y los textos andinos) de la periferia llevándoles a adoptar una posición más flexible en cuanto a las posibles opciones para la normalización.

2.1 *Litra* y *lutrina* (letra y doctrina)

Estas ambigüidades en el meollo del proceso de la evangelización se evidencian en Qaqachaka. Como veremos en el Capítulo 9, todavía en Pascuas se rezan según los modelos coloniales que se tradujeron en el Tercer Concilio Limense. Estos textos coloniales escritos en aymara, aún hoy forman la base a nivel oral del

9 No nos debe sorprender que lo mismo ya había pasado hace algunas décadas en el México de entonces, en lo que Gruzinski describe como una "guerra de las imágenes" (1995: 41).

entendimiento de la gente del lugar, de las unidades de la escritura: las *litras* (letras) y *lutrina* (doctrina) de los rezos eclesiásticos, aunque se usan para practicar su propia forma del catolicismo.

El hecho es que en todo el período colonial, era casi imposible separar el aprendizaje de la lecto-escritura del aprendizaje de la fe. En el Siglo XVI, bajo exigencias clericales, se puso en marcha la imposición de la escuela europea exógena sobre las escuelas andinas, tanto en los pueblos como en las encomiendas (donde a los encomenderos se les exigían igualmente a que adoctrinen a sus vasallos). En la Nueva España (México), una Ordenanza de 1513 exige que los hijos de los caciques "se den a los frailes de la orden de San Francisco... para que los dichos frailes les muestren leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra santa fe..." (citado en Schroeder, 1994: 64 n. 64). La mayor parte del curriculum —por supuesto, todos los alumnos de la época eran varones— era lectura, escritura y cálculo, y, sobre todo, la oración de la fe. Schroeder cita parte de una Instrucción educacional de 1598 de la Ciudad de los Reyes, ahora Lima:

> Lo 8ª. Que después que hayan tomado lición todos y corregido, rezarán en coro la doctrina cristiana, en esta manera: por la mañana las cuatro oraciones, los mandamientos, la confesión en romance, y por la tarde los artículos de la fe y las demas restantes, de suerte que cada día recen toda la cartilla, para que la sepan de memoria, y asimismo dirán la tabla.

En las pocas escuelas básicas que había, se aprendía a leer y escribir en base de los "libros de oración, de salmos y el breviario"; los alumnos estaban prohibidos de tener cualquier otro libro, "sino todos sean libros devotos y buenos que enseñen cosas de la religión cristiana y buenas costumbres..." (Schroeder, ibid.: 66). Tampoco se admitía en las escuelas niños de otra fe, sólo los "christianos viejos". De este modo, la escuela colonial pasa a ser uno de los instrumentos más importantes de la evangelización y

> educación significaba la formación del verdadero cristiano, significaba formación moral, significaba aprender a rezar. La clase de catecismo vino a ser la forma central... (Schroeder, ibid.: 79).

Bajo todas las demandas de catequización de la nueva fe, habría que preguntarse, según el marco teórico que proponemos, ¿cómo comprendía la población andina los nuevos ritos escolares y las nuevas prácticas textuales según su propia visión? Los propios alumnos no eran nada dóciles; el mismo Túpac Amaru fue alumno del colegio de San Francisco de Borja en Cusco, un siglo más tarde [10]. No obstante, a pesar de todos los intentos de castellanizar, imponer las técnicas culturales europeas e instruirles en la fe cristiana, parece más bien que la población andina interpretaba las nuevas prácticas según su propia experiencia anterior.

10 Ver por ejemplo Lewin (1967: 380).

¿Cuáles eran sus puntos de referencia? Más probablemente las escuelas incaicas y las *aqlla wasi*, como los sistemas formales anteriores de la educación comunitaria andina y, a la vez, los varios centros ceremoniales andinos, tanto a nivel estatal como local.

Quizás por la conciencia de parte del Estado y de la Iglesia que los intentos de conversión no estaban logrando el grado de éxito necesario, comenzó entonces una especie de pugna entre *dos* posiciones en cuanto al lenguaje: la de la Iglesia, que favorecía la enseñanza en lenguas nativas con propósitos de conversión, y la del Estado y la Corona, que favorecía la transición del lenguaje de la educación de los Indios hacia el castellano, la lengua del imperio.

Esta pugna de políticas lingüísticas entre Iglesia y Corona siguió por un siglo más. En aquel tiempo, el acceso a las lenguas andinas continuó siendo un prerrequisito para los curas que trabajaban en la región, además de una forma de control eclesiástico en su enseñanza. En 1547, el Emperador Carlos V pidió al Papa que considere el otorgar un reconocimiento especial a quienes aprendieran a enseñar y predicar en lenguas indias [11]. En 1599, el Arzobispo del Cusco, don Antonio de la Raya, pidió que los jesuitas interrogaran a los curas de los indígenas bajo su cargo en quechua, aymara y pukina (Torero, 1972: 226). Luego, en 1603, se planificó una cátedra de estudios universitarios en quechua, aymara y pukina en la universidad de Cusco. La *Bibliographie* de Rivet y Créqui Montfort (1941-55) menciona un texto elemental en quechua-castellano de 6.000 ejemplares, para los propósitos de adoctrinamiento, indicación de la difusión e interés en esta meta.

Pero, finalmente, los dos intereses coincidieron, quizás cuando las posteriores generaciones de curas sintieron menos entusiasmo por aprender las lenguas nativas. En cualquier caso, en 1643 la Corona ordenó la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana a todos los niños indios. En esta instancia, como sugiere Dedenbach (1997: 203), es muy probable que la mayor conciencia del fracaso de los varios intentos de conversión fue impulsada por los cambios en la política lingüística, tanto de la Iglesia como de la Corona.

3. La lucha de significados, fase I

A pesar de las metas inmediatas de conversión a las que servían estos nuevos materiales doctrinales, había diferentes intereses en la interpretación de sus significados.

Algunos curas comenzaron a escudriñar las lenguas nativas como objetos de estudio, basándose en los fundamentos gramaticales del latín, lengua eclesiástica por excelencia. Por ejemplo, el jesuita italiano, Padre Ludovico Bertonio, organiza su *Arte breve dela lengua aymara* y *Grammatica aimara* (ambos de 1603) según los preceptos de la gramática latina (declinación de los nombres, pronombres y

11 Ver Levillier (1919: II, 66-7) citado por Heath y Laprade (1982: 126).

participios; conjugación de los verbos; modos de construir y juntar las partes de la oración), aunque dedicó también un capítulo entero a lo que él llamaba las "partículas adornadas" del aymara, donde pone énfasis en el "artificio desta lengua y la industria de los inventores della" [12]. Con su principal colaborador, Martín Santa Cruz ("Hanasaya del ayllo Cara, bien conocido en esta provincia") escribió siete obras entre 1603-1612, desde gramáticas y vocabularios hasta catecismos [13]. En 1616, otro jesuita, Torres Rubio, escribió de modo parecido un *Arte de la lengua aymara*.

Pero en lo general, el inicio del período colonial está dominado por los intentos hispanos de adoctrinar a los andinos con sus propios escritos —la Biblia y libros de catecismo— más que por apreciar cualquier valor lingüístico y cultural de los textos andinos en su propio derecho, aparte de ser fuentes de prácticas a ser cambiadas. Una de las excepciones seculares es un libro anónimo de frases, sobre diferentes asuntos, tales como escribir cartas de compra y venta de animales, escrito en una edición bilingüe castellano-aymara en que cada lengua muestra la influencia de la otra (Briggs ed., 1995).

Estas traducciones, en especial del castellano al aymara más que viceversa, nos dicen más sobre los criterios de los castellano hablantes que de los aymaras de la época. Aun así, hasta las confesiones más íntimas extraídas por los curas en sus intentos de extirpar las idolatrías revelan otras voces por debajo de la superficie colonizadora, en las subyacentes capas andinas de ideas y experiencias religiosas nuevamente traducidas [14].

Existe actualmente un fuerte debate acerca del status de estas traducciones: ¿cuál de las perspectivas se representa más, lo andino o lo europeo? En el caso de los rezos recolectados por Pachakuti (ca. 1613), Molina (ca. 1575) y Guaman Poma (ca. 1613), algunos estudiosos sostienen que éstos son el resultado de una hibridización cultural extensiva, bajo la influencia del cristianismo [15], mientras otros los tratan como auténticos [16]. El primer grupo señala las semejanzas entre los rezos y ciertas frases bíblicas; el segundo, el fundamento de los rezos en cuestiones andinas de estilo y en usos andinos de construcciones gramaticales y lexicales.

En especial los estudios lingüísticos de Adelaar (1994), Dedenbach (1997) y Crickmay (1999), subrayan las diferencias entre los significados andinos de ciertos términos claves y la reformulación cristiana de sus significados por los clérigos de la época (*yachachi-* por "crear", *llut'aq* por"modelar en barro", *tuku-* por la acción

12 Ver también Villena (2001).

13 *Arte breve de la lengua aymara* (1603), *Arte y gramatica muy copiosa de la lengua aymara* (1603), *Vocabulario de la lengua aymara* (1612), *Arte de la lengua aymara, con una silva de frases de la misma lengua* (1612)...

14 Para las lecturas múltiples de los catecismos y confesionales coloniales ver, por ejemplo, Barnes (1992), Harrison (1992), Dedenbach (1997b) y Crickmay (1999).

15 Ver por ejemplo Beyersdorff (1992), Duviols (1993) y Duviols y Itier (1993).

16 Ver por ejemplo Rowe (1953), Harrison (1982, 1994), Husson (1985), Dedenbach (1997b), Crickmay (1999, etc.)

de "transformarse en", *jucha* por "pecado", *supay* por"diablo", etc.). Sus observaciones acerca de esta pugna textual colonial nos dan pautas para considerar las reformulaciones actuales de los vocablos andinos según los criterios de los expertos de las Reformas Educativas.

3.1 Territorios híbridos, el mestizaje y las interpretaciones duales

Otro resultado de estos textos heterogéneos, productos de los intentos hispanos por traducir las ideas andinas, fue el nuevo nivel de la lectura andina al que dio lugar. Esto también puede apreciarse a partir de *dos* puntos de vista distintos.

Sin duda, las lenguas andinas mismas se transformaron para acomodar la nueva dominación lingüística y escrita. La presión creciente del contacto diario, la traducción y el bilingüismo trajeron una etapa inicial de transferencia de léxico. Luego, a mediados del Siglo XVII, las lenguas andinas escritas (y habladas) pasaron a lo que Melià (1986), con referencia al Guaraní, y posteriormente Cerrón Palomino (1987), con referencia al quechua, consideran una versión "conquistada y reducida" donde los cambios semánticos reflejan su nuevo status bajo el poder colonial. Otra transferencia en el nivel semántico-religioso que señala Albó (1992: 14), es la "cristianización" de algunos términos (la Pachamama se volvió *Santa Tira*), mientras otros se "demonizaron" (en *supay o saxra*). Más tarde aún, el aymara habría de incorporar más ejemplos de la subordinación oracional del castellano, conforme pasaba de las estructuras "paratácticas" de la oralidad (es decir oraciones en paralelo sin subordinación) hacia las estructuras "periódicas" de los textos escritos [17].

Pero no habría que pasar por alto que estas perspectivas notoriamente perciben a las lenguas andinas como lenguas "oprimidas", víctimas del proceso de cambio. Desde otro punto de vista, los intentos por traducir la lengua y cultura andina al castellano, y vice versa, creaban nuevas formas de "habla" y de "escritura", a modo de "interlenguas" e "intertextos" en la misma interfaz entre campos lingüísticos, tanto en las lenguas andinas ya adaptadas como en el nuevo "castellano andino".

Algunos sostienen que estas nuevas formas híbridas de sincretismo y asimilación cultural simplemente imitaban las nuevas normas coloniales. Otros las consideran como la creación de un nuevo mestizaje postcolonial, en cual se incluyó la noción de conquista (Dillon y Abercrombie, 1988). Aún otros ven en ello aspectos de la dinámica de prácticas textuales en contacto, de cuales surge el experimento y la resistencia cultural: transferencias como estrategias compensatorias, como una forma de intercomunicación y de apropiar el Otro. Por ejemplo, Harrison (1994) percibe un juego entre oralidad, imágenes dibujadas e iconos, y la escritura occidental, todo ello caracterizado por los intentos de parte de la población andina, de preservar los aspectos de la memoria social y la lengua de los ancestros.

---

17 Ver, por ejemplo, Havelock (1963, 1986).

Esta misma diversidad de opinión se debe en parte a la fluidez entre géneros en los puntos de contacto. En un extremo, la influencia hispánica en los géneros hablado y musical se dio en muchos niveles. El contacto informal en las encomiendas y las haciendas, en las minas, en los centros urbanos y de peregrinación, debe haber sido acompañado por el rumor y la cháchara; el trueque y el intercambio habrían incluido el intercambio de remedios y de cuentos. De ese modo, llegaron los géneros europeos, se difundieron y se adaptaron a su nuevo entorno. Las historias europeas, como la del Águila y la Zorra del Siglo de Oro, se andinizaron en el cuento del Cóndor y el Zorro [18]. A otro nivel, la pompa y la ceremonia más formales del Estado y la Iglesia exigían la introducción de nuevos instrumentos musicales (o el reafinar los antiguos), y el aprendizaje de nuevos géneros para honrar a los nuevos dioses [19].

Los nuevos poblados toledanos, en reducciones, se convirtieron en un foco de una vida religiosa reorganizada, construidos en torno a los ciclos festivos anuales de los santos católicos más que de los antiguos dioses incaicos. Los nuevos caciques, muchas veces mestizos, se convirtieron en patrones de las nuevas formas. Aun así, la "memoria social" continuaba en nuevas formas, por ejemplo en los extendidos "caminos de brindis" (*thakhi*) de la fiesta andina, cuyo nombre aymara tiene raíces en común con el quechua. Estos caminos de brindis, con sus ritmos espondaicos, son además un importante mecanismo estructurador para los versos de canto que a menudo inician (Arnold y Yapita, 1998a: 125).

En los Andes hispanos, la mayoría de los primeros experimentos con la nueva escritura se dieron en torno al Cusco, en un dominio predominantemente quechua. De los primeros cronistas, Juan Santa Cruz Pachacuti Yamqui (del ayllu Waywa en la zona de Kanchis a medio camino entre el Cusco y el Lago Titicaca), era de ascendencia aymara, aunque su crónica está escrita en el ámbito cultural del quechua cusqueño. Guaman Poma (de Sondondo en lo que ahora es la provincia Lucana en el departamento de Ayacucho, y con tierras en el área cercana a Huamanga) es el único cronista de quien se sabe que recolectó textos aymaras con raíces pre-coloniales. Además de hablar el quechua y el castellano andino, hablaba la variante ayacuchana del aymara [20]; ciertamente las glosas actuales de Ferrell (1996: 415) en esta variante han sido más exitosas que los intentos de los aymara-hablantes contemporáneos de traducirlos a una variante Collavina moderna (y urbana).

Después de mediados del Siglo XVII, cuando el quechua se convirtió en la "lengua general" del Perú y tomó impulso el afán de la Corona española por implantar la enseñanza del castellano, se escribió poco más en la escritura alfabética aymara. En este sentido, emergió una marcada diferencia entre las formas literarias aymara

---

18 Para ejemplos de la reformulación andina de los cuentos europeos ver Chevalier (1983: 44) y Aníbarro de Halushka (1976).

19 Ver Foster (1960), Stobart (1996b: 476-7), etc.

20 Ver Ferrell (1996: 415).

y quechua: en tanto que el mundo aymara-hablante se redujo, el dominio del quechua se expandió. En el Siglo XVIII, nuevas formas literarias quechuas surgieron en las manos de una élite criolla y mestiza centrada en el Cusco. Si bien estos nuevos géneros literarios se inspiraron en la tradición andina, no obstante ya comenzó el proceso de apropiarlas e incorporarlas, como parte de una reivindicación de dos vías: de parte de los quechuas y las élites provincianas contra los españoles y las élites de la costa y, al mismo tiempo, de parte de los terratenientes y su dominio sobre los campesinos quechuas (Mannheim, 2000).

3.2 Las reformulaciones textuales y la estratificación de la memoria

Desde la perspectiva andina, el primer descifrar de los caracteres de la Escritura Sagrada (con sus formas enigmáticas sobre "chalas blancas", en los términos del sabio Waylla Wisa), juntamente con la admiración por la habilidad española de escudriñar y hablar con los "paños blancos" delante de sí (según los comentarios de Titu Cusi y Guaman Poma), cedieron paulatinamente a una manera andina de "leer y escribir" la escritura alfabética. De este modo, la escritura europea fue incorporada en las prácticas textuales andinas, pero según criterios andinos de interpretación.

Esto ocurrió en parte debido a las técnicas coloniales de enseñar la doctrina cristiana en las áreas rurales donde la escritura occidental tenía menor influencia. En los intentos de enseñar los nuevos textos fijos de la misa y del rezo a los feligreses quienes no eran versados en este medio, había varios experimentos históricos con la "alfabetización secular", la transferencia de la liturgia escrita a otros medios de comunicación con propósitos de proselitismo. Ahora aparecen glifos en quechua y aymara, sobre roca, en cuero y pergaminos, la base gráfica para una recitación posterior (Ibarra-Grasso, 1953; Hartmann, 1989). Tales catecismos en glifo son mecanismos populares para los fieles analfabetos, incluso de nuestros días (Arnold y Yapita, 1999a).

En su calidad de recursos didácticos, estos glifos tienen cierta similitud con los textos testerianos de los franciscanos en México, de comienzos de la colonia, y los juegos de palabras en muchas instancias sugieren una lectura fonética, como Pärssinen ha sugerido para los *kipus* incaicos. Como en el caso de los ejemplos testerianos, es muy probable también que tales sistemas de glifos, con sus formas de espiral y bustrófedon (llamadas en aymara *llawraña*), hubieran tenido raíces precolombinas. Ver FIG. 4. Por la posibilidad de que la población andina estaría incorporando los catecismos escritos en sus propias formas de escritura, Ibarra Grasso llama a estos glifos "escritura indígena andina".

El alto grado de movilidad en esta interfaz colonial entre diferentes medios textuales y de comunicación daba lugar a múltiples niveles de influencia. Beyersdorff (1992) y otros autores sostienen que lo que en un momento se consideró la tradición "oral" de las oraciones incaicas (en el caso de los rezos recogidos por

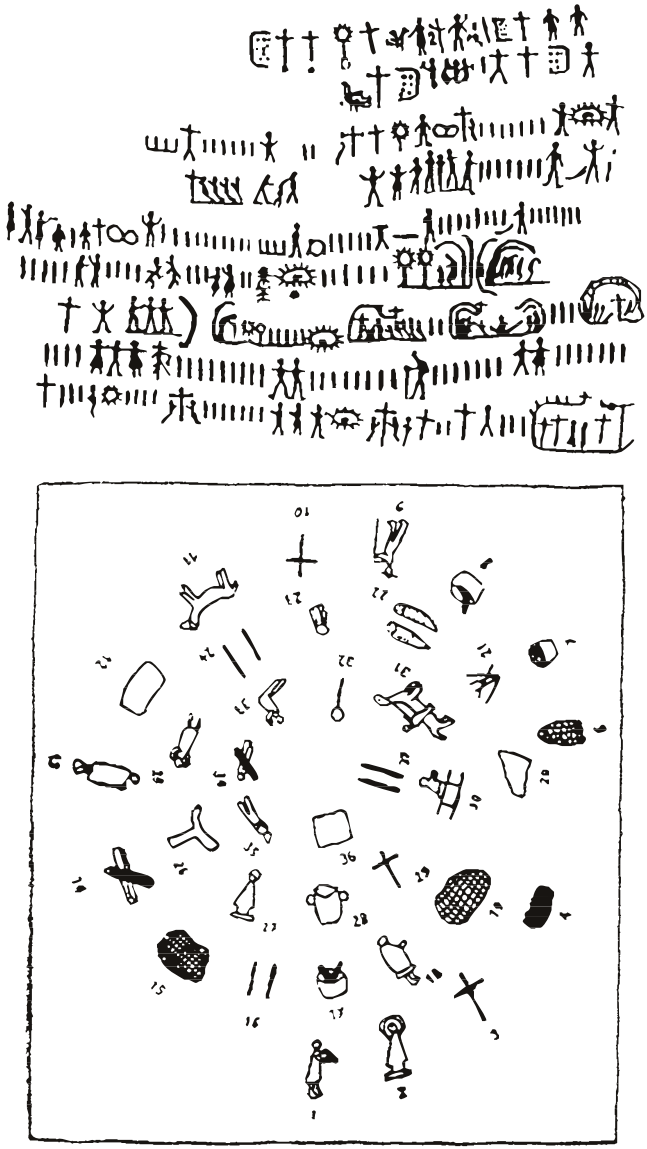


FIG. 4. Catecismos en glifo en forma de bustrófedon y de espiral
(Reza-lipichi de la Isla del Sol, de Posnansky, 1957: Plancha LXIX A. a.
y Ave María de San Lucas, Chuquisaca, de Ibarra Grasso, 1953: Lámina XXI)

Molina y otros por Santa Cruz Pachacuti), era en realidad parte de una secuencia mucho más compleja de "reformulaciones textuales" en las cuales los textos doctrinales hispanos fueron traducidos al quechua, luego adaptados a la tradición oral de las necesidades rituales locales, y luego rescatadas por escrito como ejemplos de esta misma tradición oral [21].

La gama de prácticas textuales y sus practicantes que se necesitaban en el período colonial para enseñar (y aprender) la nueva escritura fija, también debe haberse adaptado a las exigencias locales dando lugar a una nueva era de géneros y de ejecutantes mixtos. Una nueva generación de mestizos bilingües desempeñaban labores oficiales y no oficiales como "traductores de la tradición andina", ya sea en su calidad de maestros locales, intérpretes de la doctrina de la Iglesia (doctrineros) para los fieles de las zonas rurales, o tramitadores (tinterillos) en los ambientes legales, cuando traducían la ley española escrita en forma oral para sus clientes rurales. Los indios que hablaban castellano también hacían de secretarios (escribanos), y "recordadores" (memoriones), siendo ellos los encargados en los ámbitos oficiales de los recientes consejos del pueblo, aunque a veces éstos conservaban el antiguo nombre de "guarda *kipus"* (*quipucamayoc*). Se prefería a los indios bilingües como líderes e intérpretes, y se les daba empleo oficial desde 1552 adelante en las Audiencias del Nuevo Mundo [22].

Los sucesores modernos de estos antiguos tramitadores son los expertos "no letrados" en la enseñanza de la doctrina cristiana, pero versados en las técnicas de la oralidad (del sonido y gesto o del modelado en arcilla), para interpretar las escrituras fijas para aquellos que no saben leer. Como veremos en el Capítulo 9, su uso auditivo de juegos de palabras como recursos didácticos de la alfabetización secular, ha debido crear algunos de los rasgos característicos de la moderna cristiandad andina (cf. Arnold y Yapita, 1999a).

Otros son la "comunidad textual" de apoderados andinos que mencionamos antes, cargadores de títulos, versados en la lectura oral de los documentos coloniales escritos para proteger los derechos a tierras, cuyas técnicas examinaremos en el Capítulo 8. Y otros, en la misma tradición, son los que constituyen la comunidad chamánica de sabios modernos, cuyas oraciones reproducen, a nivel aún sagrado, los discursos de la ley colonial y de la doctrina eclesiástica (Rappaport, 1990; Platt, 1992). Todos, de una u otra manera, y por una u otra razón, transmiten en los procesos de la alfabetización secular elementos de la liturgia cristiana reinterpretados según la liturgia andina.

---

21 Ver también Duviols y Itier (1993), y el debate entre Duviols y Zuidema, en Bouysse-Cassagne (1997: 91-154).

22 Ver Murra (1967: 289).

3.3 Una literatura andina de resistencia

Las interpretaciones andinas de otras escrituras reformulan constantemente (y bajo nuevos disfraces) las formas textuales andinas anteriores. En fin, se incorpora una forma de escritura (la europea) dentro de la otra (la andina).

De este modo, las letras occidentales se incorporan en los criterios andinos de la oratoria, la poética y la recitación memorizada. El recitar, a nivel oral, la escritura alfabética (aun cuando no se comprenda en sentido occidental) se torna en un acto fertilizante en base de un elemento germinal y otro elemento funículo generador. Para lograrlo, se presta los poderes ancestrales ubicados en la cabeza y el corazón. El nudo del asunto parece apelar ulteriormente a una forma litúrgica andina, una especie de muerte y regeneración en base de otras prácticas textuales. Esto constituye, a la vez, un acto curiosamente disfrazado de resistencia, la misma especie de táctica que encontraremos luego en la escuela rural.

De modo parecido, las literaturas andinas de resistencia recurren a los mismos ingredientes alquímicos fundados en su propia base textual, y siempre en su propia expresión de los medios de producción y reproducción de las tierras andinas. Este tema figura como la trama central de las muchas versiones del drama de la muerte de Atawallpa, con cual abrimos este capítulo. Si el intento colonial ha sido desarrollar tales espectáculos teatrales para mostrar a los andinos la muerte de su Rey (y con él, su mundo), en la práctica su realización iba a tener el efecto opuesto. Es sumamente probable que el rechazo del Inka a la escritura europea fuera parte de una estrategia mayor de evitar la escritura, en los términos foráneos y reincorporarla en una interpretación propia cuya base textual tenía que ver con la producción de las tierras y los rebaños andinos. En el mismo sentido, estos dramas, como formas de resistencia, recordaban una teología alternativa en base de la fuerza regenerativa del brotar de la cabeza-germinal del Inka y la continuidad de su voz por varias otras generaciones más.

Evidentemente, había un florecimiento de estos intentos teatrales para contar con una presencia incaica a lo largo del período de rebelión en el Siglo XVIII, y aún más intensificadamente a fines del siglo con la captura y muerte de Túpac Amaru II (José Gabriel Condorcanqui). Como reacción, hubo varios intentos de extinguir cualquier resto incaico de las fiestas andinas. Hasta el Visitador de España José Antonio de Areche prohibía a los indígenas vestirse como inkas o parecidos, por el supuesto peligro de rebelión. El problema era que, si bien las fiestas indígenas siempre habían contado con la presencia del Inka a nivel simbólico, desde la conquista se pudo extender al dominio público hispano esta presencia real en las vistosas mascaradas nocturnas y dramas teatrales que acompañaban a cualquier matrimonio o sucesión de los Reyes de España (Intipampa, 1991:116 [23]).

23 Ver también Gisbert (1994: 141).

Millones, Ossio, López Baralt y muchos otros, han interpretado estos dramas como parte del mesianismo andino en base del ciclo de Inkarriy mucho más extendido, de cuentos, elegías, cantorales, etc., todo enfocado en el renacimiento de una presencia incaica. Flores Galindo, en *Buscando un Inca* (1986), reconoce en ellos aspectos de un "pensamiento utópico" andino, mientras que los críticos contemporáneos leen en el drama un debate histórico sobre el status de la escritura. Más probablemente se trata de todo esto.

Sin embargo, en el fondo yace algo de una forma litúrgica andina en base de un conflicto por tierras y su resolución. En su libro *Historia y drama ritual en los Andes bolivianos* (1997), Beyersdorff, armada con más detalles de las historias locales de su actuación, a menudo en territorios disputados, percibe en estos dramas una reinterpretación andina de dos filos. En parte, reinterpreta las demandas históricas del Requerimiento Español (una orden de legislación leída antes de una batalla militar que autorizaba a una nación a subyugar a otra). A la vez, esta reinterpretación recurre a las fórmulas de un diálogo ceremonial andino mucho más antiguo que remonta a los reclamos interétnicos por tierras (su propia base textual), cuando estaban en peligro la fertilidad del suelo y las semillas de la próxima cosecha. Entonces, para ella, los gestos ritualizados y la oratoria se ubican dentro de "los protocolos ancianos reformulados" entre grupos que han luchado por milenios por las tierras y sus recursos, quizás algo equivalente a la oratoria *carbet* retadora de los Tupi, o los diálogos ceremoniales proferidos cuando los grupos de las tierras bajas se encuentran [24].

Un punto de vista relacionado es el de Cornejo Polar (posterior a Osorio, Burga y Pease) que acierta que estos dramas también deben basarse en las costumbres prehispanas entre grupos rivales, en especial de la oratoria y los patrones de coreografía (sea *tinku* o *wanka*) que se realizaban sobre los huesos de los muertos (1994: 57 n.86). Como tal, su actuación era una manera de "bailar la historia" (a modo litúrgico) en vez de escribirla, constituyendo así una forma más dinámica, menos fija en su significado y más abierta a otras interpretaciones.

***

En efecto, no solamente los dramas coloniales sino todos los primeros siglos de adoctrinamiento de la fe, al nivel de la "alfabetización secular", constituían un campo de batalla. En la lucha entre prácticas textuales en conflicto, mientras un lado intentaba incorporar la escritura y las prácticas textuales del Otro, el Otro hizo lo mismo, en una especie de "canibalismo" cultural mutuo. Como resultado surgía toda la gama de dobles interpretaciones, reformulaciones textuales, luchas de significados, guerras de imágenes, transferencias e interferencias mutuas a

24 Ver por ejemplo Brotherston (1997), Gnerre (1986b) y Wall Hendricks (1993).

diferentes niveles que conocemos: en las lenguas habladas, en los nuevos textos híbridos y en los nuevos géneros literarios mixtos.

Por el lado andino, las estrategias textuales compensatorias incluían el apropiarse no sólo de la escritura sino de lo que podían de las prácticas textuales europeas, sea cuento, rezo, drama, vestimenta, requerimiento o pleito legal. En los dramas coloniales, la población andina se apropiaba del teatro europeo para reformular las memorias pasadas en una visión milenaria, una capa superficial conveniente en ocasiones insospechadas cuando ellos podían seguir con la celebración de una presencia incaica. Ciertamente, en los términos de García Canclini, eran "ritos de entrada y salida" contemporáneos hacia la forma escrita como una conveniencia temporaria. Pero tenían un resultado inesperado. Las reformulaciones de la escritura, de la liturgia cristiana y de los textos europeos, dejaban la oportunidad a la población andina de apelar nuevamente a la voz del Inka como la fuente suprema del poder.

CAPÍTULO 3
Los textos de la Nación la introducción de la escritura, fase II

> Si el desarrollo de la imprenta como un bien público es clave en la generación de las ideas totalmente nuevas de la simultaneidad, aún estamos simplemente en el punto en que las comunidades del tipo 'horizontal-secular', 'tiempo transversal', se tornaron posibles. ¿Por qué, dentro de este tipo, se ha vuelto tan popular la nación? Los factores implicados son obviamente complejos y varios, pero se puede presentar un fuerte argumento en favor de la primacía del capitalismo.
>
> Anderson, *Imagined Communities*, p. 37
> (nuestra traducción).

El proceso de forjar una "nación" unificada y coherente de "una mezcolanza de grupos sociales muy diversos y frecuentemente antagónicos" (en los términos de Luykx), se basa en parte en el manejo estatal de los medios de producción. En *Imagined Communities* (1991), Anderson sostiene que las naciones del Siglo XIX se fundaron en el control estatal de los documentos escritos. Asimismo, Anderson traza la noción de ciudadanía en los estados-naciones en la idea de la simultaneidad de producción que hizo posible la impresión mecánica de documentos. Así como iban saliendo del aparato mecánico las hojas de papel cubiertas con las letras de texto, asimismo iban saliendo los ciudadanos de las nuevas instituciones de la nación, tales como la escuela, a la vez letrados e instruidos en sus quehaceres.

Inicialmente, las nuevas repúblicas andinas, como expresiones de la identidad criolla y sus intereses políticos, se fundaron en el papel (el mismo medio textual que se usó en la colonia) pero ahora ampliamente desarrollada por la imprenta mecánica en su capacidad para llegar a manejar lo que Anderson denomina el comienzo del "capitalismo de la industria de la imprenta". De este modo, las nuevas repúblicas se fundaron en el control de la burocracia estatal (los periódicos diarios, los libros de texto, las editoriales) y en la gradual diseminación del lenguaje castellano como lengua oficial de la nación.

No obstante, al igual que en la época colonial, la función de la imprenta iba a ser reapropiado por otros actores sociales, con otros intereses y otras maneras de seguir las viejas luchas textuales. Aquí mencionaremos, de paso, a los indigenistas, escritores, novelistas y políticos, con sus intereses en el problema de tierras. Prestaremos más atención a la nueva comunidad textual de los apoderados andinos

y los doctrineros locales, y a la coincidencia de sus intereses en una nueva oleada de la "secularización de la liturgia". Finalmente en las alianzas del modernismo, veremos dos ramas distintas: las tendencias más populares de los profesores rurales y los propios aymara hablantes, por una parte, y por otra las tendencias más elitistas de los expertos de la Educación Intercultural Bilingüe.

En esta última tendencia, enfocaremos además el diseño de los Módulos de la Reforma Educativa bajo su cargo, como evidencia de la incorporación de las áreas rurales andinas dentro del medio textual de una nueva nación imaginada, a la vez más profunda y más letrada.

1. Las fundaciones textuales de la Nación

Con la fundación de la República, los criollos habrían de incorporar el uso del aymara (o quechua) escrito en tal grado que esto ayudó en su proyecto mayor de identidad e integración nacional, a través de la escritura.

Los líderes criollos de los nuevos estados andinos ya habían logrado el apoyo para su causa de las poblaciones indígenas en el período intermedio de lucha entre el poder colonial y la Independencia, cuando publicaron traducciones artificiales al aymara de algunos documentos políticos, tales como los panfletos sobre tributos y la *Declaración de Independencia* [1]. Ahora la ejecución de versiones en lenguas andinas de las obras nacionales, como los himnos de identidad nacional y regional, se volvieron comunes en las escuelas y colegios como una obligación en el nuevo proyecto de forjar una nación. Después de las Guerras de la Independencia, estos primeros tratados políticos estuvieron acompañados por una nueva ola de literatura religiosa, esta vez en forma de traducciones protestantes de textos bíblicos y, como una reacción en las décadas posteriores, de otros textos católicos. De este modo, en aquellos años, la incorporación textual de la población indígena en la Nación se basaba en fundamentos políticos, nacionalistas y religiosos, todos dirigidos a su desempeño como buenos ciudadanos.

En lo que Lara llama "aquellos tiempos de sordo tradicionalismo peninsular" habían pocas voces de la periferia que llegaban a ser escuchadas. Sólo con el avance del Siglo XIX y los comienzos del Siglo XX iban a surgir otras voces en una nueva configuración de la misma lucha. Como siempre, ésta se centraba en la cuestión de tierras. Desde la perspectiva andina, la cuestión de tierras en los primeros siglos después de la conquista estaba todavía vinculada con los derechos del Inka y, en menor grado, con la confrontación entre diferentes prácticas textuales. Ahora la misma cuestión iba desarraigándose de sus orígenes para polarizarse entre diferentes intereses de clase.

1 Para ejemplos de esta literatura, ver Albó y Laime (1992: 15).

Por una parte, había una alianza gradual entre un movimiento anti-oligárquico (tanto anti-gamonalista como anti-clerical) y un plan socialista fundado en base de la economía campesina (el llamado "problema de tierras"), influido por Mariátegui, director de la revista *Amauta* y autor del pionero *Siete Ensayos*.... (1928). Por otra, había una nueva expresión de la vida rural y su tradiciones orales en forma escrita, como parte de la agenda del modernismo literario, en nuevos géneros (sobre todo la novela) apropiados para una burguesía urbana y una clase literaria ascendente, con raíces provinciales. Estos procesos acompañaron otros cambios económicos y sociales ligados con el urbanismo y la transformación de una ideología nacional criolla hacia una más mestiza. De ahora en adelante el campo iba a ser escudriñado desde la ciudad, y una forma de indigenismo iba a surgir de la seguridad de una silla cómoda y el acceso a libros (Kristal, 1991). (Para más detalle sobre este período ver Arnold y Yapita, 2004).

Es notablemente significativa la presencia de la cuestión de tierras, en esta nueva búsqueda mestiza para repensar la nación más profunda, a través de la emergente textualidad citadina, en una nueva configuración textual escrita. Es muy conocida la característica forma escritural de estos autores, fundadores de los nuevos géneros del indigenismo. Menos obvio es su modo de transformar la oralidad rural, al trazarla en los nuevos caminos escritos en el territorio y así lograr el lazo entre campo, centro provincial y ciudad. Quizás no sea casualidad el nexo entre muchos de estos exploradores de la nueva textualidad territorial con la profesión legal; se piensa por ejemplo del peruano José María Arguedas, su tocayo boliviano Alcides, el argentino Tizón, y muchos otros.

Todo esto debe ser ubicado, además, en la teoría de González Echevarría planteada en *Mito y Archivo* (1990), que el origen de la novela latinoamericana yace en los documentos en los cuales los delincuentes confesaban sus crímenes (a modo de *jucha*), en busca de la expiación y legitimidad de las autoridades; a saber, que la literatura latinoamericana está fundada en el discurso jurídico.

1.1 La consolidación de la otra comunidad textual

De modo paralelo, allí en el campo, donde el sistema ceremonial y jurídico de los inkas y otros imperios andinos (mediante el *kipu*, el textil y la oralidad) formaron antaño un dominio vital del control institucional de las prácticas textuales, ahora la administración de la ley española y los registros archivados del discurso legal y los actos notariales, iban a conformar un nuevo tipo de subestrato burocrático para la historia oral y la literatura andina.

Bajo las dos Repúblicas coloniales (la India y la Hispana), las lenguas andinas permanecían como un medio de litigio en el gobierno del ayllu local. Sin embargo, el castellano escrito rápidamente iba a llegar a ser el género aceptado para el discurso legal y público de los indios, incluso en los casos que tenían que ver con las áreas

rurales [2]. La necesidad de formular argumentos que podrían soportar una apelación en los niveles más altos de la administración colonial y republicana, significaba que los aymara hablantes de la zona rural (y sus representantes) tenían que adoptar las convenciones y los conceptos legales españoles. Por estas razones, hasta la rebelión que se produjo en torno al líder indígena Tomás Katari (en los años de 1780), era decididamente legalista en sus demandas por justicia.

En las comunidades, esta necesidad se concretaba en la formación de un grupo especial, los cargadores de títulos (en aymara *titul q'ipi*). Estos hombres "apoderados" eran encargados por la comuna de conservar y recitar de memoria en ciertas ocasiones —en lenguas nativas y según las normas de la transmisión legítima textual (de guía a seguidor)— el contenido de los documentos de los títulos coloniales a las partes interesadas en demandas de tierras, tanto miembros de las comunidades como tinterillos y funcionarios del Estado, en las provincias y los centros urbanos. Aunque los apoderados mismos no fueran letrados, formaban parte de la comunidad textual local (en los términos de Rappaport) de hombres versados en el contenido de los documentos escritos. Es significativo que este cargo, llamado *mallku* en la zona del estudio, sea parte de la genealogía cacical que se remonta a los tiempos antiguos. Descendientes directos de los caciques de sangre y líderes indígenas con sus raíces en el período colonial, estos hombres siempre eran encargados con la cuestión de los derechos a, y la documentación de, la producción de las tierras.

Sus habilidades se tornaron más importantes aún hacia finales del Siglo XIX, en los esfuerzos locales por contrarrestar el nuevo intento de usurpar las tierras de los ayllus (bajo la Ley de Exvinculación de Tierras de 1874), en otra oleada de desarrollo de la hacienda bajo el gobierno de Melgarejo. En esta nueva coyuntura histórica, ellos fueron convocados a formar alianzas regionales, nacionales y transandinas para defender su territorio. Como veremos, estos apoderados eran los mismos protagonistas que guiaron la lucha en las áreas rurales por las escuelas indígenas a fines del Siglo XIX y comienzos del XX [3].

Durante el mismo período, el discurso jurídico de muchos apoderados, basado en la ley española escrita pero con un fondo de otras raíces más andinas, se convirtió en una base textual nueva de muchas "historias orales" de los Andes rurales. Sabemos algo de su lucha por el fervor moderno para examinar estas reformulaciones textuales. En la colección y elaboración de las historias de vida, narradas oralmente, de ciertas figuras principales de aquel movimiento a inicios del Siglo XX, y en los recuerdos de los sobrevivientes de algunas de las más importantes rebeliones indígenas de aquel período, los jóvenes intelectuales urbanos de grupos como THOA, en La Paz, han descubierto una poderosa fuente de literatura indígena andina [4].

---

2 Ver Rappaport (1994: 275).

3 Cf. Schwarz (1994: 13).

4 En Bolivia, los miembros del Taller de Historia Oral Andina han documentado la vida de Santos Marka T'ula (THOA, 1988), Leandro Condori Chura (Condori Chura y Ticona A., 1992) y otros líderes (Huanca,

Pero los mismos hablantes andinos también adoptaron el nuevo medio jurídico del castellano escrito para sus propios fines. Platt (1992) describe las similitudes entre el discurso legal de la jurisprudencia española y el de los chamanes andinos, cuando los *yatiris*, al dirigirse al espíritu cerril del cóndor, reubican a los tinterillos, mensajeros entre los centros de poder y la periferia, en términos de una jerarquía andina de poder. Platt señala también cómo el discurso legal de la jurisprudencia llegó a ser la base no sólo para los reclamaciones legales por tierras contra el Estado, sino también para las intervenciones chamánicas en estos asuntos, lo que en ciertas instancias podría dar lugar a verdaderos momentos de rebelión. Por estas razones, habría que asomarse con cuidado a la interpretación de estos documentos legales, expresión simultánea de intereses distintos de los dos grupos de su ejecución: la comunidad y el Estado [5].

De este modo, emergían conflictos de intereses entre nuevos protagonistas en las viejas luchas textuales. Por un lado, en los nuevos centros urbanos, los criollos, y más tarde los intelectuales mestizos, tenían sus propios intereses de incorporar a nivel escrito lo indígena, como una periferia exótica en una Nación ya letrada, según la nueva lucha de clases que iba transformando el mismo concepto de la Nación hacia sus raíces más profundas. Se puede comparar este proceso con lo que iba a pasar después, cuando los extranjeros letrados (viajeros, y luego antropólogos y tecnócratas) incorporaban los Andes en su esfera de interés a un nivel aún más global.

Por otro lado, en la defensa de tierras desde las bases rurales, los apoderados de la comunidad textual andina iban trabajando juntamente con los comunarios para usurpar la dominación de la lecto-escritura ya en manos de los mestizo-criollos. Mientras tanto, en su propia penetración de los nuevos centros urbanos, una nueva fuerza más popular de hablantes de aymara y quechua ya comenzaba a aprender a escribir y, a la vez, a manejar exitosamente otros medios de comunicación (radio, televisión, video, film) en una nueva búsqueda de los medios alternativos de expresión [6].

2. Nuevas coyunturas en las mismas luchas textuales

Ya llegamos a una nueva etapa en las luchas textuales andinas. A partir de los comienzos del Siglo XX, en una nueva configuración de intereses, surge una segunda ronda de la "secularización de la liturgia eclesiástica" centrada en el recinto escolar. Identificamos dos corrientes principales en su desenvolvimiento.

---

comp. 1991). Cf. Leinhardt (1992c) para un comentario más elaborado sobre estos temas, que también abarca los Andes norteños y Venezuela.

5 Ver Adorno (1995).

6 Para más detalles, ver Arnold y Yapita (2004).

La primera, más andina, resulta de una coyuntura de diferentes prácticas textuales andinas e interpretaciones andinas de la escritura alfabética. Por un lado, había las prácticas tradicionales de recitación y memorización, en base de los propios textos andinos que estaban en manos de los *kipukamayuq*, caciques y apoderados de antaño. Por otro, había la cara más popular de las prácticas coloniales del adoctrinamiento de las Escrituras Sagradas, igualmente transmitidas por las técnicas de recitación y memorización, pero en manos de los doctrineros locales. Estas dos tendencias llegan a unirse, a comienzos del Siglo XX, en base de los criterios forjados en la alianza política entre los apoderados tradicionales, comunarios y algunos educadores de vanguardia. Luego, a partir de 1952, son recuperados por un nuevo grupo de actores sociales: los profesores rurales.

La segunda, más europea, surge de la tendencia eclesiástica del adoctrinamiento de recurrir a las lenguas andinas esta vez a nivel escrito, como vehículo de la enseñanza de la doctrina cristiana. En el período colonial, la planificación lingüística, la enseñanza y promoción de las lenguas andinas escritas, estaban en manos de una pequeña élite de curas en los más altos rangos de la Iglesia. Este campo de lucha se expandió gradualmente para incluir algunos doctrineros locales y, en el período republicano, el interés adicional de las iglesias protestantes.

En las últimas décadas del Siglo XX, ocurre una nueva coyuntura de esta misma tendencia, resultado de la coincidencia de intereses entre las luchas eclesiásticas de los siglos pasados y el impulso del Estado hacia los procesos de la modernización a nivel global y nacional. Proponemos que la implementación de la Reforma Educativa actual, con sus nuevos intentos de reformular las lenguas andinas en base de los textos europeos según los criterios modernizantes y exógenos de la época, funciona en este marco. En sus modos de enseñar las lenguas andinas, encontramos la aplicación de normas y prácticas de la escritura occidental, las cuales (como hicieron antaño en Europa) están comenzando a cambiar las nociones de la persona y del conocimiento según los criterios de la escritura y del libro, tal como señaló Illich (1991).

Si bien este proceso de cambio tiene muchas similitudes con lo que iba pasando en las primeras décadas del período colonial, ahora su marco territorial es aún más extenso, pues abarca la diseminación popular a nivel masivo en el sistema escolar estatal. Esta nueva conciencia textual, que ya es parte del aparato mental y la práctica cotidiana de los técnicos y asesores pedagógicos de la Reforma, se está trasladando a las áreas rurales con la implementación de ella y en muchos programas actuales de alfabetización. Pero se encuentra allí un choque, debido a las otras interpretaciones textuales andinas ya existentes.

Estas dos corrientes, lo popular andino y lo elitista europeo (con todos sus matices intermedias), han ido desarrollándose en pugna por siglos, hasta nuestros días. Sus diferencias de enfoque, de ideología, o simplemente sus intereses de clase, todos han sido desapercibidos hasta ahora.

2.1 Las luchas textuales y guerras por tierras en torno a 1952

Primero, indagaremos en el aspecto popular y más andino de esta lucha. Esto emerge en el período de la forzada modernización de Bolivia, cuando las viejas luchas por tierras tomaron nuevas direcciones textuales: las que brotaron plenamente en el 1952.

En las primeras décadas del Siglo XX, los caciques apoderados llegaron a combinar sus luchas por tierras con otra lucha educativa. Según su perspectiva, la lucha por tierras dependía del manejo exitoso de los documentos y títulos de las tierras, que durante la colonia se escribían en su mayor parte en castellano. Como es sabido, en la zona de estudio, el documento fundamental de referencia es la Composición de Tierras de 1546, de José Alvarado de la Vega (Platt, 1992; Arnold, 1996b: 259). Ahora, ellos vieron la necesidad de aprovechar los discursos liberales de la época e incorporar a las comunidades rurales en el sistema escolar para que otra generación aprendiera la lecto-escritura en castellano y así defender con mejor tino sus intereses de tierras.

En el comienzo del Siglo XX, ellos se reunieron clandestinamente hasta que la Cruzada Pro-Indio de la iglesia católica en 1927 les permitió emerger de su condición clandestina (Soria, 1992). Como resultado, el movimiento floreció en los años 30 bajo el liderazgo de personas como Santos Marka T'ula y el gran apoderado de Qaqachaka, Feliciano Inka Maraza. Aunque la escuela-ayllu de Warisata es, por varias razones, el mejor conocido de los experimentos educativos, no obstante surgieron en el mismo período docenas de otras escuelas indígenas debido a los esfuerzos de estos apoderados. El caso del apoderado Santos Marka T'ula es típico ya que pedía se instalen nuevas escuelas rurales, juntamente con la instrucción militar a los comunarios, como parte de la lucha para defender sus tierras (THOA, 1988: 38); asimismo Feliciano Inka Maraza fundó una Escuela Particular en Qaqachaka (Huanca 1991: 69-70; Rivera y THOA, 1993: 52-3).

En este sentido, los intentos de los ayllus para promover la alfabetización en castellano al crear escuelas locales y, de este modo, luchar por sus derechos territoriales, tenían dos facetas distintas. Por un lado, facilitaron su mayor asimilación lingüística y cultural al mundo urbano e hispano. De este modo, las prácticas indígenas cambiaron, de maneras insospechadas, mediante su articulación con el Estado. Pero, por otro lado, las nuevas demandas por la escolarización continuaron una agenda mucho más andina.

El historiador Roberto Choque resalta el doble filo de una lucha en que "Los caciques principales que se han destacado por su lucha, entre 1912 y 1933... además de defender las tierras comunitarias, buscaban la instalación de escuelas indigenales en sus comunidades" (1985: 5, citado en Claure, 1989: 34). Aún en 1921, algunos educadores indígenas continuaron estableciéndose en varias comunidades en calidad de profesores ambulantes (Ibid.: 5 y sig., citado en Claure, 1989: 51). En este contexto, la noción de la escuela-ayllu, en vez de surgir

repentinamente de las ideas liberales del mestizo Elizardo Pérez, venía más bien de los conceptos andinos, de más largo plazo, manejados por los caciques apoderados. Según estos conceptos andinos, se reubicaría la nueva escuela indigenal en un ambiente comunal ya conocido.

Como se puede esperar, los resultados de su lucha provocaron otra oleada de reacciones de parte de los hacendados y conservadores de la época. Por una parte, había una fuerte represión de los líderes educadores indígenas, y de los mismos docentes y alumnos, bajo acusaciones de comunismo y subversión (Arze A., 1987; Soria, 1992). La formación en 1930 por el educador Eduardo Nina Quispe (entonces "Director de Escuelas Indígenas") de la organización comunitaria "Sociedad República del Kollasuyo", irritaba a las autoridades aún más por el temor de su intento de reestablecer otra república más indígena en el mismo territorio boliviano (Arze A. ibid.: 95). Además, como señala Arze, desde 1930 hasta su apresamiento en 1933, el mismo Nina Quispe también abogó, ante el propio Presidente de la república, por una reforma agraria que legitimara los primitivos títulos de propiedad comunal, títulos que habían sido desconocidos o desvirtuados

> por los propietarios particulares y los poseedores/hacendados/de tierras que en la actualidad han alterado los límites cantonales y provinciales... que ya casi la totalidad de esas tierras han sido expropiadas violentamente a sus poseedores (Nina Quispe, s.f. citado en Arze, ibid.: 31).

Para afrontar estas acusaciones, los educadores indígenas formaban alianzas políticas con los miembros de los sectores más poderosos de la sociedad boliviana y luego con los partidos políticos. Por ejemplo, Nina Quispe formó alianzas con los políticos, científicos y otros intelectuales de la sociedad criolla. Por su parte, la organización de los caciques apoderados formó lazos con individuos e instituciones criollas: políticos, abogados, gremiales y sindicatos urbanos (Conde, 1992: 113). Típicamente, en 1909, Avelino Siñani apoyó con la organización de los votantes indígenas para respaldar el gobierno de Montes en recompensa por el respaldo en su campaña de alfabetización. De modo parecido, Warisata recibió el apoyo de los regímenes socialista-militares de Toro y Busch (Luykx, 1993: 55).

Habría que tomar en cuenta también otros aspectos de la realidad nacional de ese entonces. En la Guerra del Chaco (1932-35), las barreras lingüísticas entre las tropas aymaras, quechuas y guaraniés, y los oficiales, criollos monolingües, fueron obstáculos constantes para el desempeño de las tareas militares, causando la muerte innecesaria de miles de combatientes (Soria, 1992: 54). La derrota territorial y la gran matanza de las tropas bolivianas impulsaron a los políticos bolivianos a pensar seriamente en una campaña de castellanización para toda la población indígena, esto para cumplir en el futuro cualquier empeño nacional con éxito. Como resultado de esta gran pérdida territorial se fundaron nuevos partidos políticos, el Partido de la Falange Socialista Boliviana (FSB), el Partido de Izquierda

Revolucionaria (PIR), el Partido Obrero Revolucionario (POR) y el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), que vieron en una nueva homogeneización cultural y lingüística la solución a la fragmentación anterior del país. Particularmente el MNR y el POR debatieron la política educacional boliviana (Luykx, 1993: 55).

En este período, Conde (1992) identifica *dos* discursos educativos distintos manejados por los campesinos y sus líderes frente a la incertidumbre de la política de la época: el uno "hacia afuera" y el otro "hacia adentro". En el discurso hacia afuera, ellos utilizaron hábilmente un lenguaje patriótico de persuasión para respaldar sus demandas educativas. En el marco de esta táctica, los caciques apoderados apoyaron a la lecto-escritura arguyendo que "sabiendo leer la raza indígena hubiéramos sido útiles a la Patria" y, además, que los reclutas letrados podrían ser conscriptos más adecuados al ejército (Mamani C., 1992: 86-87). En cambio, en el discurso hacia adentro, los indígenas centraban su atención en la defensa y reivindicación de sus tierras y, de este modo, concibieron la educación como una fuerza liberadora contra los hacendados enfatizando los temas de justicia e igualdad racial (Ticona, 1992: 105). Lo que ambos discursos tenían en común era un enfoque educativo en la castellanización.

En el contexto de los debates políticos de los 40 y 50, habían buenas razones para la alianza entre los campesinos y el MNR. Ambos buscaban un contra-argumento al discurso político dominante del racismo y darwinismo social. El MNR veía en la educación de las masas una fuerza civilizadora para una raza atrasada, que además podría transformarla en una fuerza laboral más útil. Para acompañar estos cambios a nivel nacional, había un desplazamiento en el discurso oficial: se usó el eufemismo "campesinos" para quienes antes eran "Indios". En cuanto a la política educativa, se dio en este nuevo ambiente una valorización más positiva hacia la raza indio-mestiza. Si bien no se desarrollaría la "pedagogía nacional" propuesta por Franz Tamayo, sin embargo, había un intento oficial de rescatar a nivel nacional la esencia de la propuesta de la escuela-ayllu de Warisata (pero ya descontextualizada de la comunidad-*marka*).

El nuevo culto de la escolaridad enfatizó también las preocupaciones de otro grupo de actores, los jóvenes partidarios del MNR, que veían en el nacionalismo boliviano la superación de las diferencias étnicas existentes, y en la educación una clave hacia el adelanto personal y social. Por estas razones, como señala Luykx (1999, Cap. 1), el discurso educativo de aquellos años enfocaba las diferencias étnicas y culturales de la nación en términos de la nacionalidad: la gente rural andina no era suficientemente "boliviana".

Según los términos del mismo debate, ambos grupos, los campesinos y los jóvenes del MNR, recurrían al aprendizaje del castellano y a olvidar las lenguas nativas andinas. Los campesinos, en las primeras oleadas del movimiento masivo de migración desde las áreas rurales hacia las ciudades, vieron en la castellanización una vía hacia el poder. Los partidarios del MNR vieron en la castellanización una vía hacia la integración nacional en la que se debería olvidar las lenguas nativas.

2.2 Nuevas escuelas: nuevos profesores

A partir de los cambios sociales que se desataron con la Revolución Boliviana (1952), la Reforma Agraria (1953) y, sobre todo, la reforma educativa de 1953 y el posterior Código de la Educación Boliviana, entra en la escena de la política nacional un nuevo grupo de actores sociales: los maestros rurales, como una nueva fuerza laboral con fuertes intereses gremiales y de clase. En los años 60, miles de hablantes de las lenguas andinas entraron como profesores al sistema estatal de la educación, inicialmente en las áreas rurales. El debate político de la época ponía fin a la ubicación en las áreas rurales de los profesores mestizos letrados que había anteriormente, en favor de la nueva generación de profesores rurales, con vínculos más cercanos a las comunidades y el respaldo de la nueva fuerza política del gremialismo.

Así, la lucha por la educación reemplaza a la vieja lucha por tierras. Los apoderados eran olvidados y los nuevos profesores rurales matizaron su lucha de otro modo: una nueva lucha educacional coincidiendo con las prioridades para la modernización a nivel mundial. En aquel ambiente político, los maestros rurales remodelaron sus prácticas según los discursos y las ideologías educativas modernistas-criollas que les convenían, bajo sus nuevos oficios, sus nuevas identidades y aspiraciones: lo que Platt llama su "blancura" socio-económica y su sometimiento "al 'futuro único' del progreso pregonado desde Europa" (1987a: 120).

La educación pública boliviana en los años 60 y 70 respaldó esa nueva perspectiva educativa, llegando a absorber un tercio del presupuesto anual (y de ese tanto una mitad en las escuelas privadas), la mitad de esa suma total habiendo sido consumida por sólo 1% de la población de edad escolar (Illich, 1970: 12; 1994). Ya comienza en Bolivia lo que Baptista llama "el suicido nacional" (1973) e Illich, "el suicidio por la sobredosis de educación" (1994).

El problema radicaba, principalmente, en la nueva docencia. Los nuevos profesores rurales, por su educación familiar en el ámbito rural, si bien eran hablantes bilingües de castellano y las lenguas andinas, no eran plenamente letrados, ni en castellano ni en lenguas andinas. Al referirse al problema, Luykx (1991) distingue entre el "hablante nativo" y el "lector nativo", e ilustra la falla de dominar los aspectos técnicos de la lecto-escritura entre los estudiantes normalistas, respecto a factores lingüísticos (las diferencias significativas entre el registro oral e informal de una lengua, y el registro escrito) y a factores socio-culturales (las características culturales que determinan su relación desde la niñez con la palabra escrita y el mundo alfabetizado).

Por las muchas dificultades que se encontraron en estos años en las normales del altiplano, se optó por el uso de técnicas didácticas que disfrazaran esta falta de capacidad en la lecto-escritura de los alumnos y los mismos docentes. Como resultado, se entró en una nueva oleada de la oralidad, que recuperó las técnicas andinas anteriores de la memorización, cuales reforzaron la división entre el registro hablado y el escrito del lenguaje:

> [C]omo sabe toda persona empeñada con el sistema educativo boliviano, muchos de los contenidos que los alumnos deben aprender, los reciben dictados en forma exacta del profesor y así los copian para luego expresarlos con las mismas palabras en el examen. Además, cuando los alumnos tienen que exponer o presentar los resultados de alguna investigación en el curso, la manera más común es la de copiar unas oraciones directamente del texto y exponer su trabajo usando las mismas palabras, sin traducir el contenido en sus propias palabras. Y mientras que los expositores presentan la materia en palabras que muchas veces no han entendido, entretanto los demás van copiando sin entender tampoco, y luego entregan su trabajo al profesor con estas mismas palabras. De este modo es posible cumplir con todas sus tareas académicas sin esforzarse realmente con los significados de los contenidos (Luykx, 1991: 6-7).

En términos del curriculum y las prácticas del aula, el experimento de Warisata en manos del mestizo Elizardo Pérez ha propuesto maneras de modernizar la pedagogía del aula. El mismo Elizardo Pérez insistió "No fui a Warisata para machucar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, llena de luz, de sol, de oxígeno y viento..." (1963: 104). Pero la nueva generación de maestros, en su gran mayoría, rechazaba estos intentos para modernizar la pedagogía e introducir técnicas didácticas nuevas en favor de las prácticas anteriores más familiares de la recitación y la memorización. Hasta la actualidad, el enfoque en el aula se dirige al aprendizaje unidireccional con hincapié en el dictado, la memorización y la copia, la forma más que el contenido, la redacción en vez de la comprensión, y la transmisión de los contenidos por vía oral. Como corolario, la organización del aula refuerza la regimentación y la conformidad.

En el contexto de las nuevas ideologías políticas, los profesores absorbieron en los institutos normales ciertas claves del debate liberal, jugando con el mismo doble discurso para reforzar sus pretensiones de cambio de clase a la vez que respaldaban sus orígenes étnicos y culturales. Para ellos, su nueva lucha se funda en el nuevo eufemismo de "campesino" en vez de "indio", la nueva relación de los campesinos con sus tierras (en las zonas de las ex-haciendas) y la importancia de la escuela-ayllu de Warisata en la historia educativa andina.

No obstante, hasta ahora otro criterio fundamental de este período ha quedado desapercibido. En la nueva realidad educativa boliviana de los años 50 en adelante, por las dificultades en la práctica con el manejo de parte de los docentes rurales de la lecto-escritura alfabética, sin pensarlo conscientemente, se ha volcado las técnicas del aula hacia las prácticas andinas anteriores de los caciques apoderados.

Ambos grupos, por diferentes razones, recurrían a las mismas técnicas andinas de la lecto-escritura. Pero, si bien las prácticas textuales de los apoderados tenían raíces andinas más profundas, la decisión de parte de los nuevos maestros rurales de optar por la memorización y otras prácticas orales tiene que ver más con la pragmática de su situación actual. Con la nueva situación política se comenzó a

aplicar las prácticas textuales arcaicas andinas (tanto estatales como eclesiásticas) a lo largo del sistema educativo boliviano. Allí encontramos la readopción en el aula de una interpretación específicamente andina de la lecto-escritura alfabética, las técnicas de recitación y memorización que se basan en los procesos de la secularización de la liturgia eclesiástica, desarrollados por la población rural a través de los siglos.

Cuando se amplió la lucha gremial por parte de los maestros, éstos aprovecharon cualquier oportunidad de entrar al magisterio como docentes y luego directores de las normales y, en los años posteriores, como docentes universitarios a lo largo del país. De este modo, las prácticas andinas de la lecto-escritura se difundieron a todos los niveles del sistema académico formal.

Con la expansión territorial de su pugna gremial se notan otros cambios en el sistema educativo. Anteriormente, habían presentaciones orales que derivaban de los registros escritos; ahora hay una nueva forma de la escritura académica que se basa en las formas orales, todo para disfrazar las limitaciones de los nuevos profesores en ese registro. Llamamos a esta nueva coyuntura de prácticas textuales una "estratificación" contemporánea de prácticas con diferentes raíces y distintos niveles de aplicación: lo oral y lo escrito. Paradójicamente, ambas funcionan según criterios andinos desarrollados en el período colonial como resultado del fenómeno de prácticas textuales en contacto.

Al mismo tiempo, para lograr el buen funcionamiento de los diferentes niveles del sistema burocrático estatal, fue necesario desarrollar un sistema de encubrimientos para disfrazar las fallas en la lecto-escritura de los alumnos y los mismos docentes. A partir de ese momento comienza la gradual institucionalización en el sistema educativo de los regalos y las "coimas", en todos los niveles.

3. Nuevos medios institucionales de patrocinio: La educación popular y la "capacitación de las masas"

Frente a esta realidad nacional, iba desarrollándose desde los años 60 otra corriente más exógena y elitista. En tanto que los maestros rurales iban con dirección a la castellanización y la recuperación de prácticas didácticas forjadas en el contacto colonial entre prácticas textuales andinas y europeas, otro grupo iba buscando alianzas políticas para modernizar el sistema educativo mediante la inclusión de las lenguas andinas como vías de cambio. Esta vez, en lugar de dejar la escritura en las manos de una elite de curas y doctrineros, y recurrir a la oralidad para la enseñanza de la gente rural, como se hizo en la colonia, ahora se aplicaría la enseñanza de la escritura en lenguas andinas a nivel masivo, con el respaldo de otros intereses más globales.

Habría que entender, en parte, las críticas del Magisterio acerca de la marcha de la Reforma en el marco de esa nueva configuración de la lucha entre diferentes prácticas textuales a todos los niveles del sistema educativo, con sus ecos en la confrontación entre prácticas textuales que ocurrió inicialmente en el encuentro de Cajamarca.

De este modo, en la década de los 70, la producción dispersa de textos de la educación popular se concentró bajo la égida de una agenda de modernización más internacional. En esta fase, se descubrió que la capacitación de las masas en la escritura alfabética era necesaria para extinguir la pobreza del Tercer Mundo e integrar los países andinos en los mercados mundiales. Con el financiamiento internacional de proyectos de ayuda, comenzó un nuevo proceso de "alfabetización" de las masas, no sólo en castellano, sino también en lenguas andinas, bajo la rúbrica democratizante de la "educación bilingüe". Una flotilla de expertos (no hablantes de las lenguas andinas) vino para dirigir la aplicación de estos programas en los países andinos y, como parte de este impulso, supervisar la producción de materiales en estas lenguas.

El financiamiento internacional comenzó a llegar en cantidades a los países andinos con el nombre del rescate y revitalización cultural y lingüística. En el extremo superior de este nuevo mercado, las organizaciones internacionales UNICEF y UNESCO financiaron recolecciones de literaturas andinas. En otro ejemplo, el proyecto Peruano-Alemán en Puno (financiado por GTZ, una institución estatal alemana para el desarrollo) comenzó a "rescatar" la literatura popular y a patrocinar la creación de un vocabulario aymara de la variante regional de la zona.

Mientras tanto, la producción de textos escolares en castellano (*Semilla, Alborada, Primeras Luces, Surco,* etc.) continuaba como antes, bajo los propios esfuerzos de los profesores mestizos de mucha experiencia en aula.

3.1 Textos escritos, contextos orales

En el contexto del rescate cultural, los diferentes enfoques institucionales en la recolección de literaturas andinas tuvieron ciertas características que merecen comentar. A pesar del entusiasmo por recolectar, una característica en común era la de desvincular las lenguas andinas de su fondo territorial, tanto en la teoría como en la práctica; otra era la de "depersonalizar" las narraciones, en cuanto a género y generación; y otra la de "reducir todo a la escritura".

A nivel práctico, las recolecciones de las tradiciones orales muchas veces resultaron en fragmentos desgajados de su contexto social, cultural y original, y de este modo, de su propio territorio [7]. Las técnicas de compilarlas, por la falta de formación lingüística de los recolectores, eran en muchos casos improvisadas, aun cuando los mismos hablantes transcribieron versiones de un cuento (en las llamadas

7 Ver por ejemplo Albó y Layme (1992).

"recopilaciones") en base de originales que ellos intentaron "mejorar" al modificar u omitir lo que pensaban eran detalles superfluos.

A nivel teórico, los enfoques a menudo eran importados (de París o Nueva York) y tendían a concentrarse en el análisis del contenido más que en la realización o los aspectos lingüísticos de las literaturas andinas. Los estudios estructuralistas de Europa (bajo la influencia de Lévi-Strauss) y los Estados Unidos fueron incorporados, sin mayor crítica, en los estudios andinos (por ejemplo en las tesis de la UMSA de Paredes, 1981, y Jemio, 1986); como también los estudios semióticos (en Blanco y Bueno, 1980, y Ballón Aguirre, 1995); y de la Escuela Finlandesa de recolección y clasificación de cuentos (que tuvo influencia en Aníbarro de Halluska, 1976, Jemio, 1993, y Ballón Aguirre, 1995). Es así que los estudios de aquellos años pocas veces enfocaron en los textos andinos dentro de los propios términos de su producción, en la oralidad y el terreno rural. Un volumen típico de cuentos aymaras de la Radio San Gabriel tiene comentarios *post facto* sobre lo que podría significar cada narración, pero sin consultar a los mismos narradores.

Ni siquiera el análisis de la enseñanza de la literatura andina en el aula abre un espacio para considerarla en sus propios términos. Si bien algunos identifican el problema educativo de la heteroglosia y diglosia literaria actual, en el contexto de la "grafolatría" (odio de lo oral) de las culturas dominantes, sin embargo el planteamiento del problema en el marco del estructuralismo europeo no permite identificar una manera de explorar las propias formas textuales de los textos andinos.

Bajo los auspicios educacionales, en especial de las instituciones internacionales como UNICEF y UNESCO, las tradiciones orales fueron recolectadas y transcritas en registros escritos (como se había realizado en Europa) con el único objetivo de convertirlas en material educativo para la alfabetización de los niños andinos, delimitando así los géneros de cuento, mito y canción, ampliamente didácticos, en simples "historias para niños", como si no fueran nada más que eso (cf. Yakushenkov, 1998). Las pocas excepciones se encuentran en una edición especial de la revista *Yuyayninchik*, auspiciado por PEIB-CEE (1993), y en los intentos de desarrollar metodologías apropiadas o abrir el espacio de la alfabetización para abarcar estas otras literaturas (Hornberger ed., 1997).

Una nueva oleada de estudios examinan estos problemas metodológicos en cuanto a las tradiciones orales aymara y quechua [8].

3.2 Los textos de la EIB y los Módulos de la Reforma Educativa

Dentro del contexto global de la transformación de los textos andinos hacia los criterios de la escritura, se ubica el esfuerzo actual de la Educación Intercultural

---

8 En el caso aymara ver Arnold (1992a), Albó (1992), Yapita (1992 y 1994) y Arnold y Yapita (1998a, 1999b) y, en el caso quechua, Godenzzi, (1994, comp. 1999), Salomon (1994) y Howard-Malverde (1997b).

Bilingüe de impulsar (bajo otro disfraz) la escritura alfabética como el punto de referencia para cualquier otra práctica textual. En vez de tomar por sentados sus propósitos, preguntamos si los programas nacionales actuales de enseñanza de la lecto-escritura en aymara o quechua, desarrollados para lenguas no usadas tradicionalmente a nivel escrito por la mayoría de sus hablantes, realmente podrán asegurar la sobrevivencia cultural y el mantenimiento de las lenguas sin transformar las mismas formas de expresión y sistemas de significado que los programas buscan preservar.

Históricamente, la perspectiva europea colonizadora era la de imponer las prácticas textuales de su cultura a la andina, y así socavar las prácticas anteriores en favor de los criterios misionizantes importados. En la práctica, las élites andinas aprendían el manejo de la escritura, pero según sus propios criterios, tal como hicieron las élites de México y de otras partes de las Américas (cf. Gruzinski, 1993). Aun 500 años después de la introducción de la escritura alfabética en los Andes, el aymara escrito (igual que el quechua) estuvo hasta las últimas décadas bajo el dominio de las mismas élites, habiendo llegado en los siglos intermedios sólo a las clases mestizas y criollas urbanas, en su mayoría curas, educadores e intelectuales. La última generación de patrones rurales, hablantes de lenguas nativas, fue "pescada" por la Reforma Agraria del 52 [9].

Ahora, con la Reforma Educativa, el intento de introducir masivamente la alfabetización en lenguas andinas en las áreas rurales corre el riesgo (encontrado en otros programas educativos de este tipo) de socavar las mismas lenguas y prácticas textuales que se quiere preservar. Esto suele ocurrir en ciertas situaciones, por ejemplo cuando los procesos de normalización no han tomado en cuenta suficientemente el habla vernacular usado por los hablantes en sus comunidades, esto es las variantes regionales que expresan su identidad cultural y étnica, incluso los aspectos lingüísticos que identifican la economía moral y la ecología social de su mundo. El problema es que la variante normalizada no es reconocida como parte de la lengua suya (Mannheim, 1991, Cap. 4). Esta situación ocurre, en parte, debido a la centralización del esfuerzo de preparar el programa. Las diferencias actuales entre el Ministerio de Educación y el Magisterio han puesto en tela de juicio la centralización de la preparación de los materiales del "curriculum común" de la Reforma como una metodología de trabajo.

El proceso de minar las lenguas y prácticas textuales locales ocurre también cuando "se reduce todo a la escritura" (Mühlhäusler, 1990). En un estudio de caso en el Norte de Potosí, examinado por Howard-Malverde, la aplicación de un programa de alfabetización en quechua, dirigido hacia la escritura alfabética como el modo dominante de expresión del conocimiento y saber, ha resultado en el desprecio, por parte de las mujeres rurales, de las mismas prácticas textuales (sobre

9 Ver Mannheim (1984, 1991).

todo el textil) que ellas manejaban anteriormente para expresar su identidad (Howard-Malverde, 1996a: 132, y 1996b).

4. La introducción de la escritura, fase II: los Módulos en las áreas rurales

A primera vista, los Módulos son atrayentes en su presentación y, en el contenido, siguen las recomendaciones a nivel internacional para el aprendizaje en contextos situacionales. No obstante, una revisión analítica revela, a nivel subyacente, rasgos de las dos tendencias de la alfabetización secular, a nivel elitista, que señalamos antes. En la una, se nota un intento cuasi religioso de despersonalizar los criterios andinos del habla, de la persona, del conocimiento, del género y la generación, para reubicarlos en el marco del libro. En la otra, se cumple esto en el contexto mayor de los criterios de la modernización.

Para lograr esto, las propuestas originales de la Educación Bilingüe y la Interculturalidad están sesgadas según un marco criollo preestablecido en que la uniformidad de la Nación se cumple a través de la grafía alfabética y el papel. De este modo, a pesar de las amplias definiciones de la "interculturalidad" a nivel teórico, la interpretación estatal de la Interculturalidad en la práctica se adaptó a las políticas educativas anteriores: de incorporar las diversas lenguas y culturas andinas en el marco estatal del nacionalismo. Por eso, se encuentran en la práctica actual del aula los mismos rasgos de la diglosia (lingüística y cultural) que había antes; esto es, la subordinación de las prácticas andinas a las prácticas de la cultura dominante.

4.1 El mundo en papel

Se nota esta tendencia, a nivel ideológico, en el intento de la Educación Intercultural Bilingüe de imponer una formación textual (la lecto-escritura alfabética) sobre otra (las prácticas andinas anteriores). La misma tendencia es evidente en los materiales de enseñanza de la EIB, especialmente los Módulos de la Reforma, con su marcada insistencia en transferir los criterios de la formación textual dominante (la escritura sobre el papel) a todas las diferentes prácticas textuales andinas (textil, canto, adivinanza, rito, etc.).

En numerosos ejemplos de los Módulos, las prácticas textuales andinas están incorporadas dentro del marco de la lecto-escritura alfabética europea (ver por ejemplo *Aru* 2, unidad 3, pág. 25; *Jakhüwi* 4 pág. 28, FIGS. 5 y 6, pp. 109-10). Según esta tendencia, cada actividad comunal que se ilustra en los Módulos, sea a nivel diario o ritual (el tejer, el jugar, el marcar los animales), hasta la actitud hacia las partes del cuerpo o hacia la creación humana, cada una se transforma según las exigencias de la escritura alfabética y su base textual en el papel.

El mismo proceso didáctico de los Módulos guía al niño por pasos hacia la nueva meta de "escribir el mundo en el papel". Para lograr esta meta, las prácticas textuales andinas de "modelar las cosas con barro" son incorporadas como etapas previas en una secuencia evolutiva cuya cima es la escritura; de este modo, son arrancadas de su contexto andino y puestas al servicio de la escritura. En una secuencia de acciones previas a la escritura, los niños pequeños que todavía no manejan el lápiz deben aprender a "modelar" las cosas en barro (o "plastilina"), sean éstas los miembros de su propia familia, sus animales o compañeros de curso (ver *Aru* 1, pág. 13, pág. 33; *Jakhüwi* 1, págs. 2-3, FIGS. 7 y 8, pp. 111-12). No nos parece una casualidad la similitud entre este acto escolar de la creación mediante el barro y el acto de los dioses y héroes andinos de modelar el mundo de barro, que se encuentra en los antiguos mitos andinos (Crickmay, 1999; Arnold y Yapita, 1999a). Pero en su nuevo significado, estos actos andinos creativos son prestados al servicio de la lecto-escritura.

Como segundo paso, los niños deben aprender a "dibujar" las mismas cosas que ellos modelaron en las primeras unidades. Veremos tres ejemplos. La FIG. 9. (en la pág. 113) muestra en la tapa de *Jakhüwi* 1 una espiral formado de papel con el cual dos niños están creando "personas de papel". Tampoco nos parece una casualidad la similitud entre esta espiral de vida de personas de papel y el modo de los doctrineros coloniales de enseñar los rezos en base de imágenes de barro, que recurrían a la misma forma de espiral (ver la FIG. 4. en el Capítulo 2, p. 85). En el ejemplo original del rezo, la escritura de la *Doctrina Cristiana* estaba incorporada en una forma textual andina de espiral (*llawrantaña*), y era rezada a nivel oral según las normas andinas de la voz. Pero, en el Módulo, la lógica está invertida: las figuras en papel, ya despersonalizadas, se incorporan en la misma forma espiral, pero al servicio del papel de la lecto-escritura. Luego, la FIG. 10. en la pág. 114 (*Aru* 1, pág. 26) muestra un chico en el suelo y un grupo de niños trazando la silueta de su cuerpo sobre el papel con lápiz. Otro, la FIG. 11 en la pág. 115, muestra una chica que traza su mano (*Matemática* 1, pág. 7); de nuevo, es implícito en la imagen que la mano sólo llegaría a la existencia escolar mediante la acción de dibujarla en el papel.

En cada ejemplo, sean las personas en grupo, el cuerpo del niño o la mano de la chica, todos llegan a tener la validez en los Módulos cuando sus imágenes son transferidas al barro y luego al papel mediante las acciones de moldearlas, trazarlas, dibujarlas y colorearlas. El léxico de la Reforma Educativa para las actividades del aula centradas en el papel refleja la misma preocupación con la acción de traspasar la realidad hacia el nuevo medio textual, al modelarla en barro (*lluch'iña*), trazarla (*rixuña*), trasladarla de un medio a otro (*jamuqaña*), dibujarla (*riwujaña*), colorearla (*samaña*) y, finalmente, escribirla en el cuaderno (*qillqaña*). Ya mencionamos en el Capítulo 2 un proceso similar que ocurrió en la colonia.

4.2 El "aymara de la Reforma" a nivel escrito

Los nuevos modos de recrear el mundo en el papel (en vez de expresarlo en vellón como se hicieron anteriormente), lejos de expresar una nueva Interculturalidad, reiteran las mismas técnicas misioneras que encontramos en la historia andina de las luchas textuales. En la teoría y en la práctica de la producción de los nuevos textos escolares, se dio una situación muy similar a la del fervor misionero al inicio de la colonia (cf. Heath, 1972; Heath y LaPrade, 1982). En su enfoque hacia las lenguas andinas, estos dos períodos de misionizacion se vinculan en otros niveles: en el minar generalizado de los criterios andinos en favor de los de la lengua dominante, en la invención del léxico centrado en las nuevas prácticas escriturales, y en los procesos de la normalización de las lenguas andinas (inspirados por Nebrija) para coordinar las nuevas prácticas textuales a nivel panandino.

En cuanto al léxico, se oyen actualmente los mismos prejuicios contra las supuestas "limitaciones" de las lenguas andinas que se oyeron en el inicio de la colonia. La única diferencia es que antes, las lenguas andinas "carecían" de los vocablos para expresar lo espiritual y la otra vida de la nueva fe del cristianismo, en tanto que, actualmente, "carecen" de los vocablos para expresar las exigencias de la nueva fe en la escritura. En el fondo existe una complicidad entre lengua y raza, la idea que una lengua y sus usos son emblemáticos de raza, y que las lenguas, como las razas, están en diferentes etapas de desarrollo. Estos prejuicios son ampliamente difundidos entre algunos planificadores de los materiales de enseñanza, quienes característicamente señalan las "limitaciones lexicales", el "desorden" y la "confusión" de las lenguas originarias que merecen una mayor codificación. Por ejemplo, Mendoza (1991: 5; 1994: 30) propone "el cómo cerrar la enorme brecha lexical que tiene con respecto a las lenguas europeas" para llegar, a través de una "evolución léxica", al "caudal léxico conceptual necesario". En vez de investigar los propios conceptos andinos y su expresión lexical en el ambiente universitario, él propone, como decisión *post facto*, "convertir" las lenguas andinas en "lenguas funcionales" para las nuevas tareas educativas (cf. Mendoza y otros, 1990, etc.).

Siempre han existido diferentes vías hacia la normalización de las lenguas andinas, mediante i) la refonemización, ii) la invención y iii) la recuperación del léxico. Según la primera opción, la de la "refonemización" de los términos foráneos en general, los propios hablantes no reaccionan en contra, porque esta técnica ya es de uso diario. Además, esta opción concuerda con la noción dual de "asimilación" que, según Piaget, caracteriza el proceso de relacionar una nueva información a las estructuras cognitivas existentes. Pero, en contra de esta dinámica viva de asimilación mediante la refonemización en las lenguas andinas se ha optado por un enfoque en los Módulos, y en la Reforma Educativa en general, de un "purismo tajante": recurrir a la segunda posibilidad, la de la "invención" de términos (por su evidente carencia en la práctica) sin tomar en cuenta el habla diario de los usuarios

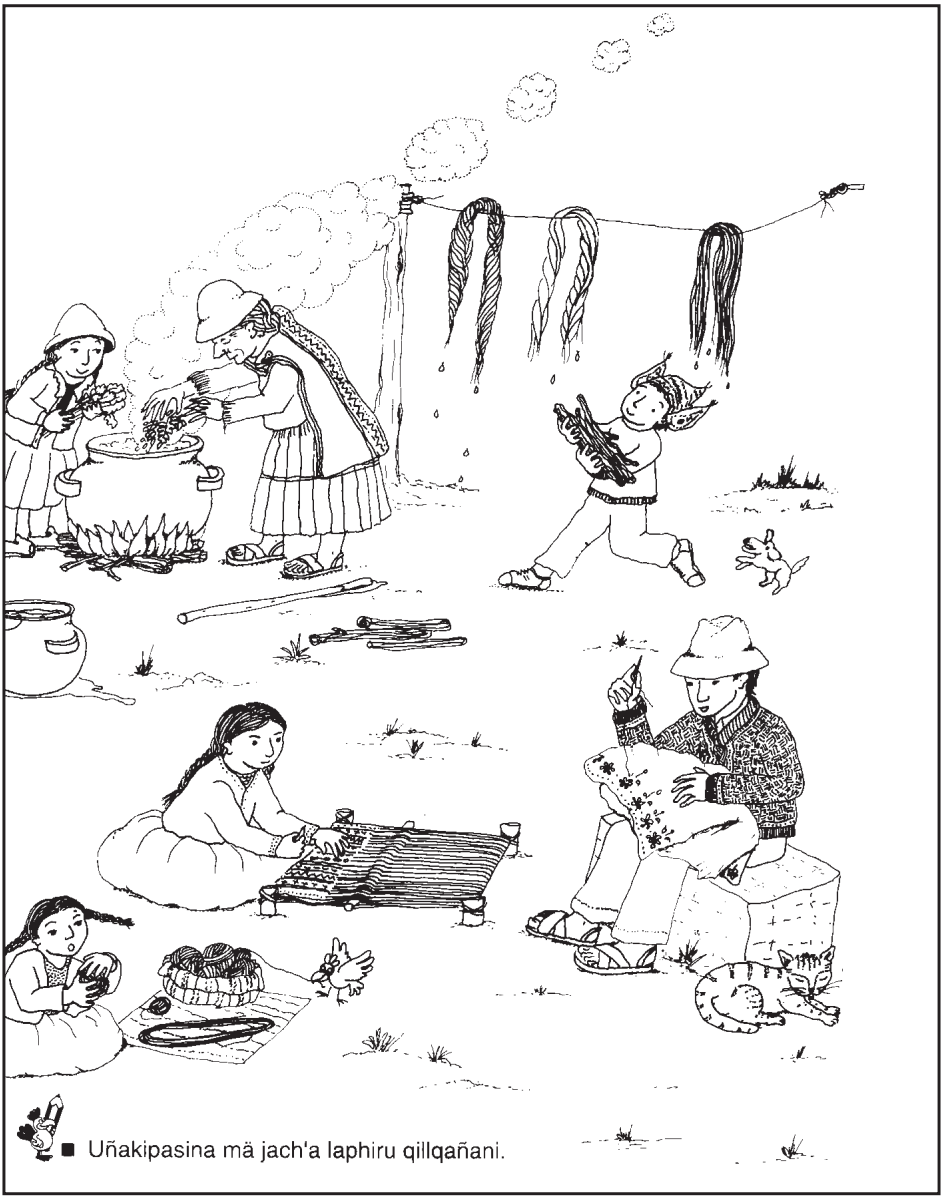
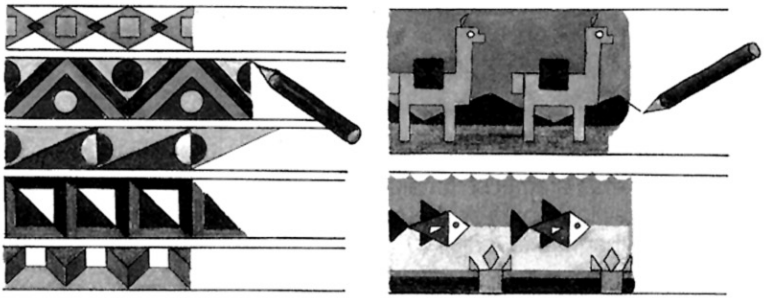


FIG. 5. Dibujos de *Aru* 2, unidad 3 pág. 25.

■ ¿Kuna sutinisa sapa saltanakaxa? Sutipa qillqañani.
■ Uñakipañani, ukata qawqha kutisa saltanakaxa uñsti, uka sapxañani.

■ Aka jakhuni siqinaka qillqañpankasaru tallaqasa phuqhachapxañani.



■ Yaqha saltanakampi kutikipäwinaka lurakiraksnawa.

FIG. 6. Dibujos de *Jakhüwi* 4, pág. 29.

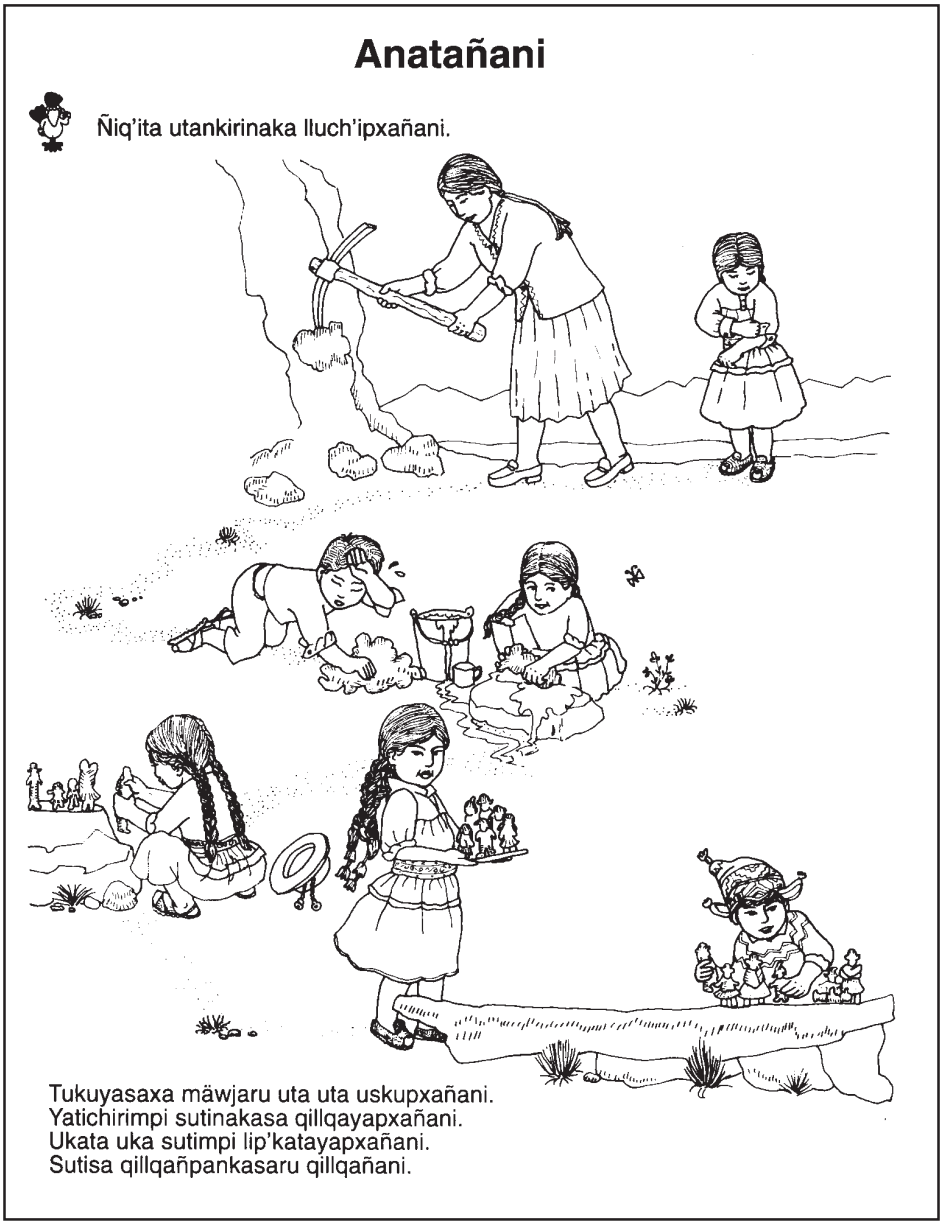


FIG. 7. Dibujos de *Aru* 1, pág. 13.

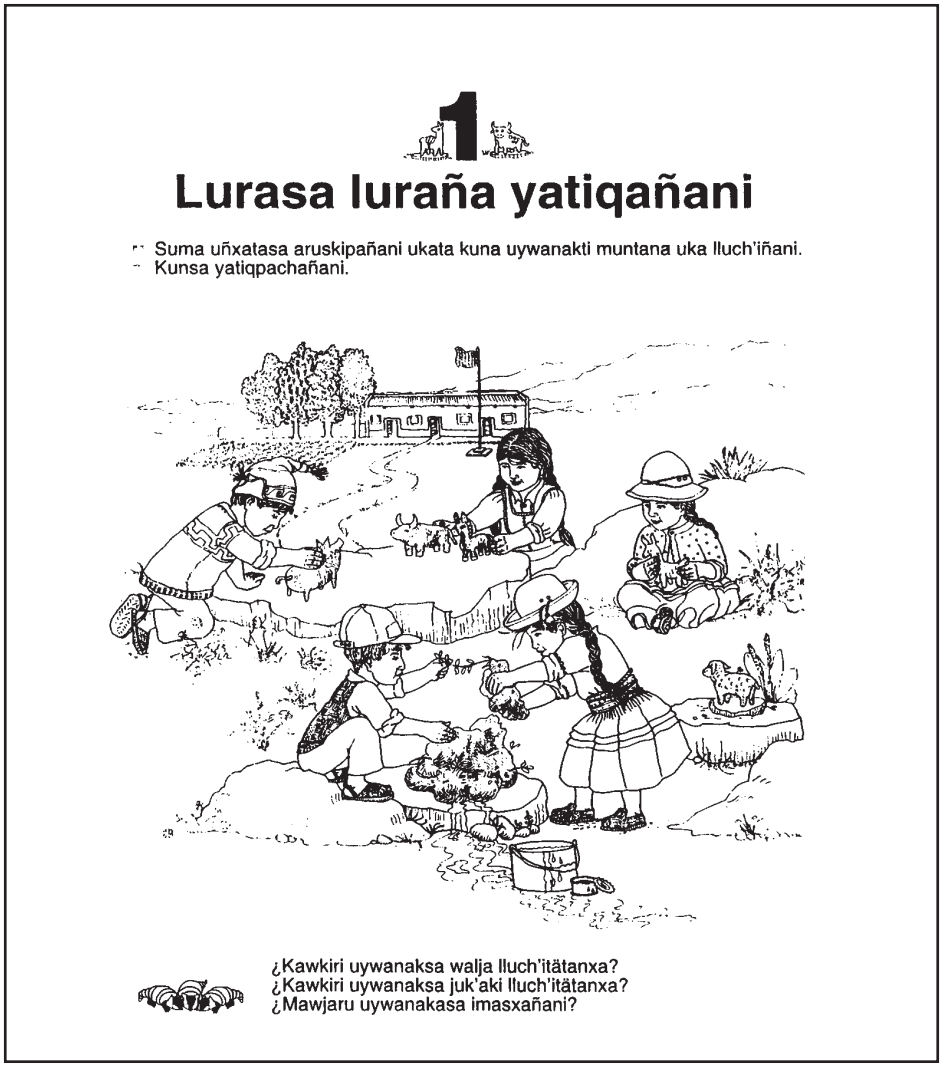


FIG. 8. Dibujos de *Jakhüwi* 1, pág. 2.

FIG. 9. La tapa de *Jakhüwi* 1 con personas de papel y tinta.

Janchisa taqpacha rixsupxañani

Mä jach'a laphi patxaru mä yatiqiri winkt'ayañani.
Ukata uka yatiqiriru muytpacha rixsupxañani.

Ukxaruxa pirqaru lip'katayasa aruskipapxañani.
Ukata janchina chiqanakapana sutipa yatichirimpi qillqayañani.

FIG. 10. Dibujos de *Aru* 1 pág. 26. Un niño en el suelo y un grupo de niños traza el cuerpo de aquel con lápiz sobre el papel.

■ Muestro una mano abierta y le pregunto a mi pareja cuántos dedos hay.
■ Imitamos lo que hacen en el dibujo. Luego coloreamos.

¿Cuántos dedos se ven en el papel?

■ Me dibujo.

■ ¿Cuántos ojos, manos, orejas, narices, bocas tienes?
¿Y cuántos dedos hay en tu pie? ¿Cómo lo sabes?

FIG. 11. Dibujo de *Matemática* 1 pág. 7. Una niña traza su mano en el papel.

y sin hacer las pruebas necesarias en la comunidad lingüística de aplicación (cf. Yapita, 1998a y b). Es más, por la evidente carencia lexical, se ha intentado un "rescate" de términos de los vocabularios coloniales, sin mayor investigación de su aplicabilidad o de la existencia de vocablos adecuados en el uso actual. El resultado es un aymara arcaico, curiosamente libre de la contaminación del castellano de los últimos 500 años.

Tal enfoque lexical implica la redenominación de los géneros literarios andinos para los propósitos de la normalización, de manera que todas las canciones (o los cuentos) de ahora en adelante tendrán que ser llamados tajantemente *jarawi* (o *jawari*), término cuyo prestigio se debe a su "rescate" de los vocabularios escritos coloniales: se ha ignorado la amplia gama actual del léxico andino para los géneros literarios, que describimos en el Capítulo 1. Aun en los vocabularios coloniales, *jarawi* era nada más que un término entre muchos para los géneros literarios de la época, con su propio uso en su propio contexto.

Frente a esta actitud misionizante que da más prestigio a las lenguas dominantes y a la forma escrita, habían otras sugerencias en las últimas décadas. En un momento clave del Taller Regional de Santa Cruz sobre la Normalización de las Lenguas Andinas (1989), el lingüista francés Taylor proponía rechazar la búsqueda de equivalentes de conceptos gramaticales no aplicables a las lenguas andinas, o de inventar neologismos para tecnologías modernas, a favor de realizar investigaciones sobre la cultura andina y el léxico específico que puede ser codificado e incorporado en un curso escolar. De esta manera, para Taylor, "la finalidad pedagógica de la normalización lingüística no sería más la reproducción de los códigos de la sociedad nacional dominante en un lenguaje nativo" (1990: 40).

Desafortunadamente, se ha ignorado esta sugerencia en favor de la actitud misionizante de percibir en las "limitaciones" de las lenguas andinas el pretexto para otro intento forzado de la normalización. A diferencia de la recodificación de las lenguas generales en el Tercer Concilio Limense en la que, como señala Taylor (Ibid.: 40), tuvo las ventajas de no identificarse con una variante regional particular, de poseer un abundante léxico y una sintaxis compleja atestiguada por abundante literatura, y que, además, tuvo influencia sobre toda la colonia, ahora las lenguas andinas y los registros escritos quedaron "normalizados" de una manera doctrinal y ciertas variantes dialectales se volvieron dominantes.

4.3 La práctica de la Normalización y el *liwinkismo*

¿Cómo se ha llegado a normalizar las lenguas nativas de tal manera? Sin duda, hubo problemas a nivel de los recursos humanos: la mayoría de los técnicos de la Reforma Educativa (de la UNST-P) está compuesta de residentes urbanos, migrantes bilingües del campo, con poca formación académica (Yapita, 1994: 51). Tales razones pueden explicar, en parte, cómo se ha llegado a inventar el "aymara

de la Reforma" (*Riphurm aymara*), con sus sesgos de género en los materiales de enseñanza, sus confusiones lexicales e influencias del castellano, características de lo que Yapita (1994: 52) llama el "liwinkismo" (*liwinki*, aymarización de "bilingüe" = ni uno ni el otro) y su carencia de marcas de cortesía, una característica de lo que Briggs ha denominado el aymara "patrón" (Briggs, 1993 [10]).

Pero la centralización del esfuerzo de la UNST-P tuvo otras consecuencias que no había anteriormente en los procesos de normalización del Tercer Concilio de Lima. En aquel entonces, el grupo de la élite que manejaba la escritura era pequeña, y en la práctica, como vimos, se recurría a las formas híbridas de enseñar a nivel oral mediante los doctrineros locales y sus "escrituras" intermedias. Ahora, en el contexto de la Reforma, la aplicación en los materiales escritos en todo el altiplano de los dialectos e ideolectos citadinos de los técnicos, sobre todo el paceño, se ha convertido éstos en un "grafolecto", en los términos de Ong (1987); es decir, un dialecto que aumentó su status por medio de la escritura hasta llegar a dominar las otras variantes (Yapita, 1992, 1994, 1999). Esto ha ocurrido a pesar de la conciencia acerca de las variantes regionales del aymara que ha surgido en los últimos años (Briggs, 1993). El resultado es que muchos materiales de enseñanza tienen un alcance limitado y una aplicación regional igualmente limitada, trayendo el rechazo de parte de los padres de familia, profesores, directores distritales y los mismos educandos. Aun en el mismo departamento de La Paz, es común oír comentarios como: "¡No es nuestro aymara!", "El aymara viene de otro lado" (Arnold, Yapita y otros, 1998: 17-20).

Para entender estas reacciones de parte de los maestros de aula, es pertinente identificar las diferencias de enfoque acerca de los Módulos entre éstos y los expertos internacionales que dirigen su preparación. Para los profesores, nacidos en ambientes rurales y en su mayoría hablantes (pero no lectores) de las lenguas originarias, les conviene tener Módulos que sigan las normas de enseñanza con las que han sido criados y educados (cf. CEDPAN, 1997a). En cambio, para los expertos internacionales, el enfoque hacia los textos concuerda más con las metas teóricas e idealistas de la EIB, todo medido a la luz de sus propias habilidades en la lecto-escritura donde no existen diferencias entre los registros hablado y escrito.

4.4 La sobrevocalización del aymara escrito

A nivel gramatical, se optó por un proceso de normalizar las lenguas andinas que coincidió con la búsqueda de un alfabeto único y "pan-andino", según intereses políticos y administrativos (Albó, 1987; Cerrón Palomino, 1987, 1992, 1994). Esta meta exige el acercamiento de los alfabetos de aymara y quechua entre los países andinos y, evidentemente, un acercamiento entre las formas de escribir el aymara y el quechua.

10 Para una revisión lingüística más detenida de los Módulos ver también Yapita (1998a y b, y 1999b).

En cuanto a la forma discursiva del aymara escrito y la cuestión de la elisión vocálica, hubo una decisión de parte del equipo de la UNST-P para añadir vocales a todas las palabras, una corriente reforzada por el intento teórico del lingüista peruano Cerrón Palomino (1994) de plantear una relación morfosintáctica entre el aymara y el quechua. Según su teoría, el "rescate de las vocales" del aymara resalta su semejanza gramatical con el quechua, abriendo a la vez una brecha más hacia la búsqueda política de una forma de escritura pan-andina.

En el "habla", la regla general sobre las elisiones vocálicas está dada en la sintaxis ejercitada por los propios hablantes (Hardman y otros, 1988: 72). Por tanto, llevar adelante un cambio tan fundamental en la "escritura" del aymara, sin entender los problemas pedagógicos de la lectura en el aula ni preparar los maestros para estos cambios, es muy riesgoso. El mismo Cerrón Palomino pensaba que el niño "va a leer el aymara escrito igual que ellos hablan" y que la elisión vocálica sólo presenta un problema para los no hablantes de la lengua [11]. Pero es muy evidente que la gran mayoría de los niños (y maestros) de las escuelas de transformación leen el aymara escrito de la Reforma según la técnica lectora de "deletreo", sin tener mayor sentido de las estructuras del discurso, ni a nivel silábico y mucho menos de cláusulas y oraciones (Alavi, 1998c, 1999). Debido a ello, como se evidencia en las grabaciones que hicimos en las aulas, los niños leen el aymara de la Reforma aumentando todas las vocales finales, a modo de "pronunciaciones escritas", sin ningún sentido de la morfosintaxis. En pruebas realizadas en el aula, la comprensión de la lectura del aymara de los Módulos, de parte del lector y de sus oyentes, era casi cero (ver Alavi, 1999). Esta calidad lectora, evidencia de una ruptura en el entendimiento del lenguaje aun por parte de sus propios hablantes, nos llamó la atención sobre un nuevo fenómeno: la desvinculación del aymara (o el quechua) hablado de su propio territorio.

El optar por traducir la lengua hablada a nivel escrito en una forma que hace más difícil esta transición, es aún más dudoso a la luz de los estudios previos sobre la influencia de la escritura en la lectura (y el habla) en general [12]. En términos de las prácticas textuales en contacto, el nuevo fenómeno es resultado de la transferencia de las convenciones del registro escrito culto de la cultura dominante sobre la oralidad aymara.

4.5 El contenido de los Módulos y la "traducción burocrática"

A nivel del contenido, todas las indicaciones implican que los Módulos han sido preparados según un ambiente teórico e idealista de la EIB, y según una planificación y administración "desde arriba hacia abajo". No hay evidencia que el equipo de los técnicos de la UNST-P haya consultado, como parte de su

11 Comunicación personal.
12 Ver por ejemplo Chafe y Tannen (1987), Coulmas (1987), Olsen y otros (1985), Lakoff (1982), etc.

metodología, a las necesidades de las comunidades de la zona de aplicación, ni que ellos hayan averiguado las necesidades, competencias o el repertorio cultural-lingüístico de los niños destinatarios de los materiales.

Es muy notorio que ni los Módulos, ni las guías didácticas para su uso, tomaron en cuenta los trabajos de los estudios andinos de las últimas décadas (en los temas de la etnografía, literatura, etnohistoria, la construcción cultural de género, etc.). Tampoco recurrieron a los estudios de cómo traducir, en sentido general, entre una cultura y la otra. Debido a esta carencia, no se ha integrado en los Módulos las muchas riquezas andinas en cultura, lingüística y literatura. Parece sintomático que la bibliografía de la *Guía didáctica* (Jolibert y otros, 1997) no cita ningún libro boliviano, sólo libros chilenos y argentinos, tampoco un autor que conozca la realidad nacional, ni uno que hable una de las lenguas originarias nacionales.

En lugar de aprovechar esta oportunidad para diseñar una metodología apropiada para los textos en lenguas andinas, el diseño didáctico de las unidades de consignas de los textos en aymara y quechua simplemente continúan el marco de los textos en castellano (*Lenguaje*), comenzando con la escuela, pasando a la casa, luego a la vida del niño y de la niña, y finalmente a su vida con sus animales, un orden de prioridades que tampoco refleja los intereses de los educandos (Alavi, 1998c, 1999). Es más, según la evidencia lingüística (y la confirmación por miembros del equipo), se usaron, como base, modelos escritos en castellano, y luego los tradujeron a las lenguas andinas (Yapita, 1999b: 467, 471-4). En fin, en vez de desarrollar una metodología verdaderamente intercultural y bilingüe, se ha traducido un conjunto de ideas de la cultura criolla dominante a la lengua escrita aymara.

A diferencia del modo de ejecución del Tercer Concilio Limense histórico que, por lo menos, reconoció los ritmos y las estructuras de las lenguas andinas, las propuestas de la EIB que se muestran en los Módulos presentan una "traducción burocrática". Este término, acuñado por Hymes (1981), describe una traducción que ignora las propias estructuras de una lengua (gramaticales, poéticas y estilísticas), en favor de una manera de presentación que sigue las normas de otra cultura. Hymes encontró este enfoque en la presentación de los textos amerindios de la Costa Nor-Oeste de los EE.UU. realizada por el *Bureau of American Indians* a comienzos del Siglo XX; lo que eran en realidad "poesías" amerindias, ellos presentaron en una forma desarticulada y desestructurada como "prosa".

En el caso de los materiales actuales de la Reforma Educativa, la traducción burocrática, como una faceta del fenómeno de prácticas textuales en contacto, transfiere los criterios gramaticales y ortográficos de las prácticas escriturales del castellano, ignorando tanto los marcadores gramaticales andinos como la propia *gramma* de la oralidad. Los ejemplos de la "poesía" andina (canto, rimas, adivinanzas) incluidos en sus páginas son expresados en la "prosa" que caracteriza las sociedades letradas. De este modo, se ignora tanto la *gramma* hablada como las nuevas posibilidades de

"escribir" las literaturas orales andinas, a la vez que se encajan en el libro las nociones anteriores de voz, carácter y personaje, saber y conocer.

4.6 La invención del léxico del aymara de la Reforma

Los vocablos del aymara de la Reforma también han sido inventados según los criterios exigidos por la escritura y una actitud misionizante de expandir el léxico de la gente rural, sin investigar de antemano los conceptos apropiados andinos ni los propios significados andinos. Esta actitud asegura una vez más "la reproducción de los códigos de la sociedad nacional dominante, en un lenguaje nativo". Veamos algunos ejemplos.

El caso más sobresaliente es el uso del término *panka* por "libro". En el mundo andino, *panka* tiene sus propios significados. En el quechua de Ecuador, el término evidentemente quiere decir "una envoltura de hojas de maíz"; en Bolivia, el equivalente es *p'ankha*. En ciertas regiones de Oruro, el mismo término *p'ankha* alude tanto a las envolturas del maíz como a las partes sexuales de la mujer o de la hembra de animal (por una extensión metafórica) que puede causar confusión en el aula. Entonces, ¿por qué los expertos de la Reforma escogieron el término *panka* por "libro", siendo muy improbable que la gente andina haya usado las hojas de maíz para elaborar sus propios textos y cuando, en la práctica, se recurre sin mayor desentendimiento al préstamo del castellano, *liwru*.

Es sumamente probable que la idea original viene del mismo encuentro en Cajamarca entre el Padre Valverde y el Inka Atawallpa, y del diálogo centrado en el desentendimiento andino de la escritura en base del Drama de la Muerte de Atawallpa (en la versión recogida por Jesús Lara). Si es así, el uso del término *panka*, en vez de basarse en los propios criterios andinos, simplemente reitera la confusión de los inkas frente a la escritura alfabética y su comparación de ésta con las "chalas blancas":

Sairi Túpac: Waylla Wisa, señor que duerme,
qué chala blanca es ésa.

En los Andes, la base textual era más bien el vellón, muy distinto al origen textual del papel o libro en Europa. Aun la etimología europea del "libro" resalta esta diferencia. Según los estudios etimológicos de Mignolo, el significado original de "libro" (lat. *liber*) era "corteza interior del árbol" o "lienzo", los materiales que se usaban originalmente como la base sólida sobre cual se escribía y que se guardaban luego en forma enrollada (Mignolo, 1994a: 228-231). Con la introducción del papel en Europa a fines del Siglo XIII, se desarrolló la técnica de doblar las hojas (en folio o cuarto) para luego empastarlas en cuadernillos de cuatro a seis hojas. De este modo, los libros impresos del período medieval y del renacimiento tenían una forma muy

distinta a la de los pergaminos anteriores: de allí surgió la noción moderna de "libro" como un conjunto de hojas de papel, con tapas duras.

Por tanto, "libro" es un concepto vinculado con la escritura sólo en una cultura en que se entiende la "escritura" en un sentido reducido. El término "biblioteca" tenía una etimología similar, *biblos* siendo la corteza interior del papiro, y *bibliothéke* (en el original griego), "la casa de papiro". Hasta *biblia* (sing. *biblion*, del griego *biblos:* "el meollo del tallo de papiro) significó originalmente "pergaminos de papiro" y sólo después llegó a significar el Libro por excelencia.

De modo parecido, el significado europeo de "escritura" no siempre presuponía el libro como tal, y sólo en el Siglo XVI, al celebrar la letra alfabética, se limitó a esto. Igualmente, el significado andino original de *qillqa*, usado en el aymara de la Reforma en sentido de "escribir", como vimos, era más amplio: abarca las glosas de "debuxar (dibujar)" o "pintar", según el vocabulario quechua de González Holguín ([1608] 1952: 301), o "Affeytar, Pintar, o Rascuñar, o dibuxar al modo de indios, que pintan los cantaros, y otros vasos", según el aymara de Bertonio ([1612] 1984: 286). El significado de *qillqa* como "Escriuir como hazen los Españoles", es ya una redefinición colonial (Bertonio, ibid.: 286). En la lengua viva, los hablantes aymaras de las áreas rurales de Oruro muestran más tino al usar *p'ittaña* para el acto de "escoger las letras con lápiz", prestándose el verbo de su contexto original de "escoger las hebras" del tejido con el hueso de la llama, en otro ejemplo de asimilación. Es decir, se interpreta el acto de escribir según sus propios criterios, y se incorpora la escritura dentro de las normas de sus propias prácticas textuales.

De igual modo, el uso de *jamuqaña* en el aymara de la Reforma para decir "copiar algo escrito en el cuaderno" es muy forzado. El uso actual de este verbo aymara abarca una gama mucho más amplia, que tiene que ver más con la transmisión verbal entre personas, incluso la imitación de alguien, por ejemplo el imitar la vida de Cristo. ¿No sería mejor usar un verbo mucho más conocido, tal como *waraqaña*, que se usa actualmente en el altiplano tanto para "copiar algún diseño textil" como para "copiar un documento escrito"?

Otro ejemplo es el cambio en el uso del verbo *yatiña*. Su significado andino es "saber" algo oralmente; sin embargo, en el aymara de la Reforma, el nuevo significado ya incluye el saber mediante el dominio de lo escrito. Por extensión, la derivación verbal *yatiqaña* (con el sufijo direccional *-qa*) ya se aplica a la acción de "aprender algo concreto", tal como la escritura (*Aru* 1, pág. 2), o hacer algo de barro (*Jakhüwi* 1, pág. 2), y otra derivación, *yatichaña,* ya quiere decir "enseñar algo concreto". Esta tendencia es más marcada en la invención del término compuesto *yatiñuta* (en realidad *yatiñ uta*) para la escuela como "la casa del saber", o en el uso de *yatiyaña*, "hacer saber algo concreto", en vez de su uso común, "comunicar, hacer saber" a nivel oral. Se encuentran los mismos cambios en los Módulos de lenguaje quechua, en el uso del verbo *yachay*.

Se nota el mismo tipo de cambio en la aplicación del verbo *ullaña* (una variante arcaica de *uñaña*) para "leer" (*Aru* 1, pág. 22). En el contexto andino, se usa este verbo en el sentido de "observar algo detenidamente", por ejemplo el *yatiri* al "leer" e interpretar las hojas de coca, en tanto que se recurre al préstamo *liyiña* para "leer la escritura alfabética". Esta distinción se confirma en la etimología de "leer" en las lenguas romances, que viene del latín *legere*, cuyo significado es "recoger" (*lectio* es una "recolección") (Mignolo, 1994a: 232). Este sentido de "agrupar" o "recolectar" está ausente de la terminología andina para el mirar e interpretar algo detenidamente, pero es muy apropiado en la transferencia positiva del contexto textil (en que se recoge hebras) al contexto de "leer" la escritura alfabética.

Igualmente limitativo es el uso de *sami* sólo para "color" o *samaña* para "colorear en el cuaderno". *Sami* en el mundo andino tiene un dominio semántico que abarca la noción de "dicha" y "suerte" (Bertonio, [1612] 1984: 307). Y, si bien el sustantivo *sama* es todavía el nombre genérico por "colores" en ciertas regiones del altiplano, *sama sama* se refiere a los pulmones, dando lugar a un dominio semántico en que el sustantivo *samana* quiere decir "aliento" (Ibid.: 306) de modo que *samaña* quiere decir "descansar, respirar". Por otra parte, los *samiri* son espíritus de aliento que reproducen los animales a través del aliento, dando a la vez el color a su vellón, en tanto que el *samanchi* es la fetidez que despiden las ofrendas en putrefacción desde el hoyo en que fueron despositados [13]. Como en el caso de redefinir *lluch'iña* como "modelar en barro a modo de juego", o *jamuqaña* como "copiar en el cuaderno", o *panka* como "libro", vemos en cada instancia el peligro en la redefinición del término andino según las normas de la Reforma Educativa, de desacralizar el concepto para luego incorporarlo a lo cotidiano del aula escolar, al mundo del papel y la escritura.

Como resultado de esta invención lexical y redefinición de términos andinos, se encuentra en la práctica el desconocimiento y la consternación de parte de los profesores rurales, los padres de familia y los educandos hablantes del aymara.

4.7 El "marketing" de género y lengua

Otros cambios importantes, vinculados con la despersonalización del mundo andino van acompañando a la imposición textual de la escritura alfabética. Todo un conjunto de cambios incipientes se ilustran en los Módulos en las nuevas representaciones de género y generación, como si las prácticas andinas actuales frenaran la posibilidad (según un molde previsto) de modernizar la producción de las tierras y el régimen mercantil de sus frutos.

En la ejecución de las prácticas textuales andinas anteriores había una división de labor según el género. Las mujeres cantaban mientras los hombres

---

13 Sobre el dominio semántico de *samaña* ver Gose (1994: 204), Arnold y Yapita (1998a: 224-5, 231-3) y López G., 1998).

tocaban sus instrumentos musicales. Las mujeres tejían aguayos y ponchos con el telar vertical o el horizontal, en tanto que los hombres tejían bayeta con el telar español. Las mujeres sembraban mientras los hombres manejaban el arado de arma español. Las chicas jugaban en grupo, con sus propios juegos y modos de expresión, mientras los chicos jugaban en otros grupos, con otros juegos y otros modos de expresión. Ahora, en el nuevo contexto de la escritura, se borran estas diferencias de género. En los Módulos, las chicas y los chicos asisten a las mismas clases, juegan los mismos juegos y hablan el mismo lenguaje. En los dibujos de los Módulos, se ven a hombres poner las semillas mientras que otros hombres manejan el arado (*Aru* 1, pág. 20, ver FIG. 12. en la pág. 125), y se ven a chicas tocar el *pinkillu*, mientras otras chicas cantan (*Jakhüwi* 2, pág. 26, ver FIG. 13. en la pág. 126).

Antes, otras diferencias vinculaban el género con la generación. La gente joven en Qaqachaka cantaba los wayñus populares, en tanto que las mujeres mayores cantaban los wayñus más serios, a los animales. Habían distintas fuentes de inspiración según la edad. La gente joven iba a las sirenas en los meses determinados del año en tanto que las personas mayores recibían su inspiración "del tiempo eterno" (*wiñay timpu*). A cierta edad, al entrar a la adolescencia, se comenzaba a contar adivinanzas y los más pequeños entendían lo que podían. En ciertas temporadas se tocaban *pinkillus* y guitarras grandes y, en otras, charangos. Ahora, en los Módulos, según las normas de la gestión escolar y el traspaso de la realidad al papel, se borran estas diferencias de tiempo y espacio, género y generación, género literario y sonido estacional, para llegar a una uniformización supuestamente "liberadora" que elimina cualquier restricción anterior de edad, tiempo y espacio.

Este enfoque no es nuevo. Los mismos maestros debían haber apoyado a este proceso hacia la modernización en las décadas recientes, al introducir las nuevas normas de celebrar la Nación (en los actos cívicos o actos teatrales escolares), nuevas normas de vestimenta (de confección comercial), de comida (la llamada *misti manq'a* de arroz y fideos), música y baile (en especial las morenadas y otros bailes folklóricos de las ciudades, juntamente con el acompañamiento de los prestes y el confeccionar los disfraces costosos), todo a nombre de la mayor civilización de los Indios. Sin duda, los textos escolares de las décadas anteriores también han reforzado a estos cambios hacia la modernización dentro de la ideología estatal dominante de formar buenos ciudadanos, todo según la orientación machista de la institución escolar de la época (ver por ejemplo Luykx, 1997: 193-5).

Pero ahora, es como si la nueva coyuntura de una élite internacional, con el apoyo eclesiástico y estatal, hubiera señalado los cambios exigidos por la nueva imaginería de una Nación profunda, en el papel. Éstos, a la vez, apuntan a la última frontera que habría que traspasar para poder incorporar la comunidad a la economía mercantil en las nociones andinas de persona, de ser mujer u hombre, joven o mayor. En los Módulos, sólo en los rincones escondidos fuera del recinto escolar, se ve todavía una mujer mayor cocinando o tejiendo, o un hombre mayor cargando

leña o hilando, según las normas andinas del género. En la escuela, ya domina el régimen de la "equidad" de género tan elusiva en la realidad (lo que Illich, 1983b, prefiere llamar el "unisex" económico occidental), el recinto escolar convirtiéndose en parte del territorio del mercado mundial. En vez de los textos de subsistencia basados en el vellón o la autoproducción organizada según las normas andinas locales de género, el sueño de una modernización concebida de afuera los ha convertido en textos de consumo, modos de acceso al régimen mercantil, nuevas normas de una mejor educación que dan los medios a los educandos para abandonar para siempre las tierras comunales. De este modo, las normas locales de género y generación han sido rechazadas a favor de las exigencias globales.

Como se puede esperar, este proceso de mayor grado de inserción de las áreas rurales en el régimen mercantil es evidente en la transformación del lenguaje mismo de los Módulos. En el nivel gramatical, se nota una tendencia a transformar la sintaxis compleja del aymara hacia una sintaxis más sencilla. A nivel lexical, se nota el mayor grado de sustantivización del lenguaje, que transforma la dínamica de la verbalización anterior hacia la nominalización de objetos.

De nuevo, una serie de transferencias que pertenece a un grupo de lenguas y prácticas textuales (lo europeo) se aplica a otros (los amerindios) en un conjunto de nociones en torno a lo científico y lo moderno a través del mayor grado de nominalización [14]. Juan de Dios Yapita (1994: 56) identifica la aplicación de este proceso en el caso del aymara de la Reforma en que se uniformiza este lenguaje amerindio, eminentemente verbal, en una serie de sustantivos, marcados con el sufijo verbal -*wi*, lo que él llama *wi wi parla*. Los numerosos ejemplos del *wi wi parla* a lo largo de los Módulos y otros textos de la Reforma, sugieren que la fragmentación de los propios medios de producción exigiera un freno a la dinámica verbal de las lenguas amerindias, en paralelo con el mayor ingreso de un aymara fragmentado al mercado.

En contra de esta tendencia penetrante, habría que mencionar los enfoques alternativos en otras partes del mundo que, en lugar de cambiar este aspecto de las lenguas amerindias, más bien privilegian, en la enseñanza bilingüe e intercultural, el dinamismo y verbalización de las lenguas amerindias como aspectos positivos (Leavitt, 1995: 45-51). Paradójicamente, estos enfoques alternativos tienden a ubicar las lenguas y culturas amerindias en la verdadera dinámica procesal de la ciencia a nivel global. Como técnicas didácticas, suscitan además transferencias positivas en cuanto al aprendizaje intercultural de los hablantes de otras lenguas, como el inglés o castellano, al descubrir la dinámica verbal de las lenguas amerindias y las posibilidades de su aplicación a la ciencia moderna (Leavitt, ibid.).

En fin, las similitudes entre los cambios en las prácticas textuales que van acompañando a la introducción forzada de la escritura en lenguas andinas en la

[14] En un estudio clásico, Halliday (1994) nota semejantes cambios en el discurso científico europeo de los últimos dos siglos, con referencia al *Origen de las Especies* de Carlos Darwin.

FIG. 12. Dibujos de *Aru* 1, pág. 20, en que un hombre pone semillas

3
Utajana kusist'apxi

■ Aka jamuqanaka suma uñxatañani, ukata aruskipañani.

■ ¿Kunsa yatiqpachañani?

FIG. 13. Dibujos de *Jakhüwi* 2, pág. 26 Una niña tocando *pinkillu*

Reforma Educativa actual y los cambios que ocurrieron en el pasado, sobre todo con la introducción de los libros de catequización en lenguas andinas en las primeras décadas de la colonia, muestran dos facetas distintas. Una de éstas, a nivel cuasi eclesiástico, intenta despersonalizar y minar los criterios andinos del ser y saber, de la voz, nociones de persona, género y edad, y transformarlos según las exigencias de la escritura alfabética. Otra, a nivel más técnico, implementa estas transformaciones al nivel del lenguaje escrito, en todo el conjunto de nuevas normas de estandarización, grafía, ortografía, grafolecto, puntuación, sintaxis, sus-tantivización, etc. Ambas facetas se configuran en los centros de poder en una alianza entre una élite internacional, el estado (con sus equipos de técnicos-escribanos) y la Iglesia, todos en busca de una manera de reconfigurar y modernizar la Nación sobre el papel.

En este contexto, habría que reconsiderar los puntos que mencionó Itier en relación con el programa colonial de la catequización. Allí, la sustitución del significado de los conceptos religiosos andinos por los conceptos cristianos "favorecía el olvido del contenido y de las concepciones antiguas" mientras "los conceptos claves del cristianismo se exprimían en la apariencia de continuidad con la lengua y la cultura prehispánicas" (Itier, 1995: 326, nuestra traducción). A la vez, "La manipulación lingüística hizo par con la invención de una historia (religiosa y política) prehispánica que legitimaba la colonización" (Ibid.: 326). Quizás no sea incidental que las nuevas tendencias señalen una gradual desvinculación de la voz andina del cuerpo, de su territorio y su propia textualidad.

Pero habría que templar esta posibilidad con los comentarios de Crickmay (1999) que primero, el olvido sólo ocurre si habría voluntad de parte de los convertidos de adoptar la nueva fe, y, segundo, que el intento de describir una nueva teología que se presenta como radicalmente diferente, pero en las mismas palabras de lo que se está tratando de cambiar, existe el peligro de instaurar la heterodoxia. Si el resultado del primer encuentro religioso intercultural fue la reformulación de las ideas y prácticas religiosas andinas al incorporar algunos términos y prácticas cristianas, quizás, en el caso de la Reforma Educativa actual, ocurra lo mismo. Como veremos en los siguientes capítulos, es muy probable que la población andina haya incorporado las prácticas escriturales de la Reforma dentro de sus propias prácticas textuales andinas como se hacía en siglos pasados.

PARTE 2

El rincón de las cabezas

CAPÍTULO 4
Tierras, semillas y letras: Los ciclos de producción y reproducción

> El problema indígena se identifica con el problema de la tierra.
>
> Mariátegui, *Siete ensayos...* p. 42

> A pesar de los trastornos transformativos políticos y sociales que ha sufrido Bolivia desde que surgiera como Nación, la escuela boliviana demuestra fuertes continuidades con el pasado, tanto en sus metodologías evidentes cuanto en sus objetivos subyacentes...
>
> Luykx, *The Citizen Factory*, p. 41 (nuestra traducción).

En la "etnografía andina de la escuela" que nos ocupa en la Parte II, examinaremos diferentes historias escolares desde el punto de vista de los distintos grupos de actores sociales (maestros rurales, desarrollistas que trabajan en la zona y los mismos comunarios) centrándonos en el lugar principal del estudio: la comunidad de Livichuco, ayllu Qaqachaka (provincia Abaroa, en el departamento de Oruro).

En el fondo de estas diferentes historias, encontraremos su propia base textual, ligada con los modos de producción y reproducción que les interesan. En cada instancia también veremos que los discursos ideológicos de los diferentes grupos, incluso su propia teleología de la Nación, yacen en su pasado, donde influyen sobre el presente sus interpretaciones de la escuela en el contexto de la Reforma Educativa actual.

1. La escuela, la comunidad y el Estado

1.1 Las tierras del Inka

Desde su inicio, la lucha por la educación indígena está íntimamente vinculada con la lucha por las tierras comunales, un punto desarrollado ampliamente por el Taller de Historia Oral Andina y luego por Luykx (1993, Cap. 2; 1999: 41-7). Ulteriormente, esta lucha se remonta a los sucesivos intentos de los pueblos andinos de reivindicar su derecho a las tierras del Inka y cumplir con todo el conjunto

de obligaciones que exigía el Inka cuando las concedió. Primero escudriñaremos la manera hispana de asomarse a esta cuestión, por las pautas que nos da acerca de la naturaleza de las relaciones de cumplimiento y recompensa de aquella época.

En las décadas sucesivas a la conquista, el asunto del derecho indígena a las tierras era de sumo interés para los españoles en sus intentos de transferir la hacienda del destruido estado incaico. El licenciado Polo, abogado (y autodenominado como el más experto en los asuntos indígenas de tierras), procuraba influir en la perspectiva europea del Virrey Toledo acerca de los derechos incaicos a las tierras; sus investigaciones contribuían al extenso debate, bajo el Rey de España, acerca del status de las tierras en el Tawantinsuyu y la cuestión fundamental de la propiedad[1]. Su *Relación de los fundamentos acerca del notable daño de no guardar a los indios en sus fueros* (1571) analiza la situación en el contexto de la esplendorosa expansión territorial incaica a título de venerar el Sol. Polo concluyó que el Inka "acabando la conquista de una provincia le ponía la misma orden que habia puesto en las otras..."; como resultado, los pueblos "no poseían cosa propia, porque el ganado y tierras y todo lo demás lo puso el Inca en su cabeza..." (Polo, 1940: 133, citado en Assadourian, 1994: 92-3).

Como es sabido, las bases materiales de este orden, en que el Inca asume el dominio y concede a las entidades étnicas el acceso a las tierras de cultivo, pastos y cazaderos, tendieron a ser resumidas por los cronistas europeos en el modelo de las tierras del Sol, del Inca y de la comunidad (aunque en la práctica, como señala Murra, habían otras posibilidades subsumidas). Según Polo, mientras los indios continuaron sembrando las tierras del Inka, ellos tenían que depositar una parte de los productos para su propio uso (o para hacer los sacrificios necesarios), y otra parte para rendir cuenta al Inka [2].

Los españoles buscaban también detalles de la tenencia indígena de las sementeras para los cultos estatales incaicos y las deidades locales, información que les ayudó en sus intentos de trasladar los derechos de la religión andina a la Iglesia católica, e introducir el sistema de diezmos y sustentación del clero donde había antes un sistema de tributo de los frutos y animales de estas tierras al culto incaico.

Assadourian (Ibid. 93) estima un lapso de siete décadas sucesivas a la conquista para este "tenso proceso" de la destrucción (o la conservación degradada)

---

1 El nudo del debate se centraba en la cuestión que si las que los indios y los españoles llamaban "del Inca" eran nada más que las antiguas chácaras que producían ingresos para el estado indígena; a saber, si los indios simplemente sembraban estas tierras con su "energía" en tributo por el dominio político, o si la norma era el "sembrar estas tierras y gozar dellas para si" (Polo [1571] 1872: 41, citado en Assadourian, 1994: 97-9).

2 ...lo pusieron en aquellos depósitos como solían y lo consumieron y gastaron lo uno en sacrificios que mandolo [el Inca] o dándolo a los que antes solían tener cuidado de hacerlos; y lo demás tuvieron en depósito creyendo que habia de venir tiempo en que diesen cuenta de ellos al Inca (Polo [1571] 1872: 41, citado en Assadourian, 1994: 99).

de los derechos a la tierra que regían en el tiempo del Inka, y la transformación del predominio de un territorio consagrado a la propiedad privada de los españoles.

Al mismo tiempo, él nota el seguimiento, en los siglos posteriores, de otra perspectiva, más andina, de cierta correspondencia entre las constantes acciones indígenas para disputar el derecho de la sucesión a las tierras de su antiguo señor y "una memoria nunca bloqueada del tiempo del inca" (Ibid.: 100). Admite, además, en la proliferación en los pueblos indígenas de las cofradías, la persistencia entre los indígenas bajo un nuevo disfraz de ciertos derechos incaicos a tierras y servicio, por ejemplo aquel de las *wak'as* (Ibid.: 107) [3].

Entonces, si bien las décadas hacia 1600 marcaban el período de transición del Tawantinsuyu al sistema económico colonial, desde el punto de vista andino la defensa de las pretensiones del Estado español sobre las tierras indígenas simplemente pasaron a otras manos. El ejemplo más conocido es la lucha desde 1570 en adelante por los señores étnicos y caciques de las provincias (Ibid.: 161), lo que iba a transformarse después en la lucha de los caciques apoderados. Pero, a un nivel más local (y quizás aún más subversivo), bajo los nuevos disfraces de las cofradías, las iglesias y, como veremos, los recintos escolares, continuaron ciertos elementos de los derechos a las tierras incaicas hasta nuestros días.

1.2 La defensa de las tierras comunales y nacionales

A pesar de las garantías de título otorgadas durante la colonia, se emprendió una nueva lucha por la usurpación de las tierras indígenas en el período sucesivo a la fundación de la República de Bolivia (1825). En aquel momento, como reitera Luykx (1999: 44), el asalto legal a las formas de propiedad comunal sometió con mayor presión la misma sobrevivencia de las comunidades andinas.

A fines del Siglo XIX, las luchas de los apoderados por la defensa de las tierras, mediante el ingreso del campesinado al sistema educativo formal estatal, buscaban en parte su liberación de las duras obligaciones tributarias de la época. Según su pensamiento, los Indios, a través de la educación, se convertían en "mestizos" y, por tanto, podían ser liberados de las obligaciones tributarias que hasta el gobierno de Melgarejo formaban el 50% del presupuesto estatal (Soria, 1992: 49). De entonces, la liquidación legal de los terrenos comunales decretada originalmente por el presidente Bolívar en 1824-25 y replanteada por Tomás Frías en 1866, fue ejecutada con fuerza por el gobierno de Melgarejo (1864-71) en la Ley de Exvinculación de Tierras, que intentó reemplazar de golpe el sistema tributario

---

3 Como evidencia de esto, cita a Guaman Poma quien, al tratar sobre la función de los mayordomos de las cofradías (y hospitales) de los pueblos, recomienda que "tengan las dichas chacaras de las wacas y corrales y pastos para ellos dichos. Y que no tome de otra persona, pues que en los pueblos grandes y chicos tenía la guaca tierras. Travajen las sementeras..." (Guaman Poma, 1980: 633, citado en Assadourian, ibid.: 107).

anterior con una nueva contribución territorial por cabeza. Según Soria, esta ley no sólo eliminó la base económica de las comunidades indígenas, sino también intentó disolver los fundamentos organizativos de la cultura indígena (Soria, ibid.: 42). Desde aquel momento, las luchas indígenas relacionadas con la reivindicación de las tierras expropiadas y, paralelamente, con la creación de un sistema educativo autónomo, todo en manos de los líderes indígenas, constituyeron un frente bélico común, lo que mostró diferentes facetas en el transcurso de un siglo y medio.

A inicios del Siglo XX, los líderes indígenas en la vanguardia de la misma lucha, motivados por la pugna legalística de 1912 por la reivindicación de tierras despojadas, aprovecharon el conflicto entre la nueva clase capitalista urbana ascendiente y la clase feudal rural declinante. Por esta vía, ellos insertaron sus propios intereses entre los latifundistas, mineros y políticos liberales que buscaban la educación de una mano de obra barata por un lado y, por otro, los hacendados rurales que se oponían a esto (cf. Luykx, 1993: 52; 1999: 44-6).

Otra faceta de la misma lucha en defensa de las tierras indígenas fue la alianza entre campesinos y militares, fundada en defensa de las tierras nacionales de Bolivia. En 1907, el gobierno de Montes estableció una política de servicio militar obligatorio (SMO) para todos los jóvenes bolivianos aptos. Los conscriptos permanecían varios años en el cuartel, un período justificado por el hecho de que allí se les enseñaba a leer y escribir (Mamani C., 1992: 85). De este modo, las actitudes indígenas hacia la defensa de las tierras, la alfabetización y el Estado, coincidieron todas en esta nueva alianza de guerra.

Salieron regimientos de aymaras y quechuas alfabetizados, muchos de los cuales entraban como profesores a las redes informales de la educación que se pusieron en marcha durante el mismo período. Los instructores militares consideraban que su tarea de adiestramiento era más fácil si los reclutas hablaban el castellano, razón para animar a los campesinos a que enviaran a sus hijos a la escuela. Como consecuencia, el servicio militar obligatorio influyó en la difusión del castellano y la alfabetización entre la gente rural, como también en su integración en la vida nacional (Luykx, 1999: 45).

Durante la Guerra del Chaco (1932-35), los conflictos por tierras escalaron. Algunos educadores y apoderados de vanguardia asociaron esta lucha territorial nacional con su propia lucha comunal por tierras. Según los nuevos debates políticos de la época, se identificó un nuevo enemigo: los hacendados que se comparaban directamente con los paraguayos, un impulso suficiente para animar a los campesinos a defender a la Patria. Elizardo Pérez, de Warisata, narra que "Declarada la guerra reunimos a la población en el campo de deportes..." para informarles "de lo que estaba sucediendo en el Chaco". Parece apoyar al "espectáculo" de los "indios presentándose a un puesto militar para entregar espontáneamente a sus hijos al sacrificio patrio" (Pérez, 1962: 167, citado en Arze, ibid.: 60). Otros, por ejemplo el apoderado de Livichuco (Qaqachaka), don Feliciano Inka Maraza, rechazaban el llamamiento al

servicio militar por los diferentes intereses territoriales entre comunarios y gobierno: como resultado de su lucha, ningún Qaqachakeño fue a la guerra.

Desde la otra perspectiva, se llegaba a la misma conclusión. En este caso, las reclamaciones por la reivindicación de tierras en 1931 de parte de los apoderados fueron interpretados por las autoridades en el marco de la guerra territorial con Paraguay, de modo que los mismos apoderados eran vistos como enemigos, supuestamente "en convención con el lejano Paraguay...". Entre los apresados en Sucre en aquel momento, por haber reclamado ante el Fiscal de Gobierno escuelas y fundamentalmente por "los avances constantes de los patrones", estaba el mismo don Feliciano (Arze, ibid. 31; cf. 1986: 618).

Para los comunarios, los grandes logros de 1952 deben ser interpretados a la luz de esta larga lucha por reivindicar sus tierras y de toda la lucha educativa de las décadas anteriores. Pero ya la lucha era más por la sobrevivencia material de las organizaciones rurales de base y la preservación de su identidad lingüística y cultural frente a la surgiente ideología nacionalista de la castellanización y homogeneización (Soria, 1992: 62; cf. Luykx, 1993: 56).

En todo este período, el mundo de la escuela sirvió como baluarte para la defensa de las tierras y los valores comunales, según criterios andinos con sus raíces históricas profundas, pensado por sus líderes junto con los caciques apoderados. Con este fin, los comunarios adaptaron sus conceptos comunitarios y sus prácticas comunales para tomar en cuenta la nueva escuela en su núcleo. Según la lógica andina, la escuela fue considerada como patrimonio de la comunidad. Había una tendencia en las comunidades a controlar las escuelas y exigir más participación en su supervisión y fiscalización, tanto de los locales escolares como de la gestión de los docentes; además, se reconocía su parte en la vida ritual comunal (Ayllu Sartañani, 1995: 316).

Se deja en el pasado la lucha territorial anterior, y comienza una nueva lucha educativa, centrada en la escuela, en manos de una nueva alianza de conveniencia entre comunarios, apoderados y profesores rurales. Ante el largo proceso anterior de "masacre y guerra", se pasó entonces a una nueva propuesta de "renovación", en los términos del educador de vanguardia, Nina Quispe (Mamani C., 1991).

2. La escuela del Estado boliviano

Mientras tanto, los profesores rurales, en su calidad de funcionarios del Estado, adoptaron la historia oficial de la Nación perpetrada por la nueva coyuntura política mestiza-criolla de 1952. De allí en adelante, ellos percibieron como un avance a la civilización la liberación de los nuevamente llamados "campesinos" con la Reforma Agraria y los dos primeros gobiernos de Víctor Paz Estenssoro. Al igual que el discurso criollo de la formación de la Nación, no hablan directamente

del período anterior, sólo queda la insinuación de que éste fue, en comparación, una "época de oscuridad", menos civilizada y mejor olvidada.

A nivel oficial, los profesores reconocen el fundamento de la escuela en términos de los logros del primer gobierno de Víctor Paz Estenssoro (en especial la promulgación de la Ley de la Reforma Agraria y, de manera complementaria, las reformas educativas de aquella época) con algunos ecos de la lucha anterior centrados ahora en la memoria de la escuela-ayllu de Warisata. Un poco más al fondo, yace la historia de la nación con la fundación de la República, quizás matizada con la parte que los indígenas del país contribuyeron en las luchas por la Independencia. Apenas se recuerdan las luchas anteriores.

Los mismos comunarios absorbieron estas ideas de la historia oficial acerca de la lucha educativa, pero sus propios intereses eran siempre más ambiguos. Más a menudo, ellos insertan la nueva lucha educativa en la historia de lo suyo, y la expresan en términos más andinos. Sólo después, serán insertados en una nueva etapa de transición promulgada por la misma lucha educativa, fuera de las tierras y hacia las ciudades.

2.1 Las fundaciones bolivianas de la escuela

Supimos de esta diferencia en las entrevistas con los comunarios y maestros de la región. Los comunarios interpretaron los años del gobierno de Paz Estenssoro y la nueva ley educativa como algo mítico, el origen de una nueva luz solar. Como decía don Silvestre Nina, de San Miguel (prov. Carangas), "todo eso se aclararon en el año 1961" cuando se fundaron la gran mayoría de los núcleos de la actualidad. Él narra típicamente del fervor libertario de la época que culminó con la construcción de numerosas escuelas núcleos:

> La Reforma Agraria se nos ha liberado... A la Presidencia una segunda vez han llegado en 1961... y se nos han liberado el Víctor Paz Estenssoro como Presidente, y como Vice-presidente Juan Lechín, como diputado Raúl Larrea, y en Asuntos Campesinos, Roberto Jordán Pando... Se firmó para los campesinos. Pues todo lo nuestro, para que se adelante nuestra nación, así 460 núcleos se aclaró y firmó Roberto Jordán Pando. Y así todos los departamentos de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz, Oruro y Pando, de todos los departamentos se ha ocupado 460 núcleos. Y así los campesinos, de donde sean, se necesita el alumnado, y *se aclaró* la abundancia de nuestras escuelas seccionales, todos los departamentos de esta nación de Bolivia, así que todo eso se *aclararon* en 1961... (Énfasis nuestro).

Habiendo recibido la instrucción desde la presidencia, según cuenta don Silvestre, "hemos plantado la escuela" con anticipación para el nuevo ciclo educativo que iba a comenzar. Es de notar el uso en esta cita de términos agrícolas que se transponen al nuevo contexto escolar.

En el relato del profesor Isaac Wayllani, anterior Director de la escuela núcleo de Qaqachaka, en cambio la misma historia "oficial" sobre la fundación estatal de las primeras escuelas seccionales en el ayllu es menos ambigua y más secular:

> Ya hubo algunas escuelas seccionales (como Kututu, Qhuchini, Ventuta, Irunsata) y en el año 1961 ya se ha creado la Escuela Central, con 8 seccionales ya; luego han ido avanzando, avanzando, hasta ahora mira que tenemos 18 escuelas seccionales. Y, por crear, todavía tenemos aún más...

Si bien habría fundamentos locales de las escuelas seccionales, éstos estarían en manos de los profesores mestizos de la región:

> Bueno, los fundadores... Esto ha sido creado como una escuela particular por un señor Cruz, no recuerdo el nombre... Y ya como una escuela fiscal, si mal no recuerdo, es un señor Eduardo Misericordia, un Challapateño que ha venido a crear una escuelita aquí, seccional, dependiente de Ancacato. Esto más o menos estimo que es 1954 o 1955... Luego, el núcleo ha sido fundado ya por un profesor, viejo maestro Nemesio Cubarrientos. Él ha creado el núcleo ya de acuerdo las determinaciones de autoridades superiores el año 1961, si mal no recuerdo, y desde entonces, bueno, va avanzando, aunque lento...

2.2 La nueva lucha contra la ignorancia local

En cuanto a este período, no sólo cambia la naturaleza de la lucha, sino también la del enemigo. A su modo de ver, el profesor Wayllani percibe en su tarea como Director en el ayllu una amplia base para la aplicación de la educación estatal en un nuevo "avance" educativo frente a la ignorancia local.

En este empeño, el núcleo de Qaqachaka "es considerado como el más grande dentro del departamento de Oruro". Por tanto, el trabajo mensual del Director y de los 39 maestros (de entonces) en la planificación de las actividades escolares y del curriculum, constituye una especie de táctica en una lucha permanente, aún más pertinente en el contexto de las guerras interétnicas por los lindes que caracterizan a la zona de Qaqachaka: pugnas tradicionales por tierras en que los maestros están insertados obligatoriamente, pero que ahora perjudican a su nueva lucha educativa.

> Mi preocupación es que este pueblo Qaqachaka avance, avance... Pero Qaqachaka se va estatizando, se va postergando por las peleas que tienen con los jukumanis. Un poquito eso nos perjudica a nosotros, no nos deja trabajar con tranquilidad. Tenemos escuelas en Villa Belén, Cóndor Pujyu y Kututu, que están permanentemente amenazados por los jukumanis, y los maestros intranquilos. Hasta a veces trabajan en medio de balas, como en Cóndor Pujyu, ¿No?... Cuando el profesor estaba tranquilamente trabajando en su aula, llegó a una de las viviendas a la puerta la bala, ya... por parte de esos hermanos jukumanis... ¡son nuestros

> hermanos, son campesinos ellos!... pero, por motivos de terreno, siguen, son ya peleas tradicionales, ¿No' cierto?

Por las sequías constantes de los últimos años, la situación de guerra ha empeorado afectando a la vida tanto de los profesores como de los comunarios que tienen que luchar juntos. Así narra el profesor Wayllani:

> Desde antes que van peleando de un pedazo de terreno, en fin, por la hambruna que atraviesan por las sequías constantes que ha habido en estas regiones, son todas ésas las causas de esa beligerancia. De todos lados, los maestros estamos al lado de los campesinos...

Para llevar a cabo esta lucha, el ex-Director reconoce el respaldo de las autoridades escolares locales, especialmente para la organización de los actos cívicos, por ejemplo los festejos del Día del Campesino y el Día de la Patria. Al mismo tiempo, reconoce una ambigüedad de parte de los profesores: sienten sus raíces comunes con los comunarios del lugar, pero a la vez se diferencian de ellos por el hecho de hablar castellano y saber escribir.

El profesor Wayllani reconoce esta ambigüedad de su función, tanto en la teoría como en la práctica. Siendo ellos los "motores" del adelanto en las comunidades rurales, la meta de los maestros es supuestamente enseñar el castellano (lengua de la Nación) y la destreza en la lecto-escritura (práctica textual de la Nación). Pero en la práctica, la realidad es otra. Aunque ellos sólo se contentan en formar a los qaqachakeños como una fuerza laboral "tecnificada" para cultivar mejor las tierras del lugar, sin embargo, y a pesar de cumplir los varios años escolares, la mayoría de los jóvenes qaqachakeños continúa siendo "cargadorcitos" en las ciudades, como medio principal de ganarse la vida:

> Aunque el deseo de los maestros es que se tecnifiquen en la agricultura, en fin, cultiven la tierra en forma tecnificada, no lo conseguimos esto. Ellos, aparte de hacer su agricultura en forma rutinaria, van a las ciudades, a Challapata, a Oruro, a La Paz... Bueno, los qaqachakeños están en todas partes ocasionalmente, ¿no? A temporaditas van por allá, bueno, y en las ciudades —lastimosamente— van a cargar, son cargadorcitos, son cargadorcitos en todas las ciudades. Entonces se ganan, es un medio de ganarse dinerito. Ahora mismo, deben estar por allá, los padres de familia, para poder traer uniforme, algunos gastitos para sus hijos, para el 6 de agosto. Eso es la tarea de los qaqachakeños sensiblemente, ¿no?...

A modo de justificar esta falla, los maestros admiten que, a pesar de todo, son todavía un grupo que está fuera de las estructuras políticas para lograr estos avances. Se quejan de que no existe en el ayllu hasta ahora un colegio secundario, a pesar de la lucha de parte de los comunarios para conseguirlo, pero la verdad es que no existe suficiente demanda. Y se quejan de la mala voluntad de los padres de familia para

mandar sus hijos a la escuela, y de la baja calidad de inteligencia, por la cual ellos culpan a la mala nutrición que los niños reciben en sus casas (CEDPAN, 1995).

Sus quejas son justas. Según el diagnóstico socio-económico de CEDPAN (1996) para la gestión del 95, la tasa de reprobación alcanza al 26.23% y la deserción o retiro al 14.25%. En el criterio de los maestros, sólo un 5% de la población estudiantil se inscribe voluntariamente; en cambio, el grueso del alumnado se inscribe casi "obligatoriamente" en los días de inscripción en que se realizan visitas "casa por casa". Hasta 1999, los pocos (aprox. 5%) que terminaban la escuela primaria y querían continuar sus estudios en el Ciclo Medio, tenían que ir a los centros urbanos para lograr el nivel de Bachillerato. Sólo unos pocos varones han logrado este nivel de educación formal estatal; un total de seis varones en los últimos 5 años han ido al Instituto Técnico regional (IPTK), para formarse como técnicos en agropecuaria, y sólo un maestro, don Leocadio Choque, es oriundo del lugar. Sólo hemos sabido de un caso de un qaqachakeño que haya entrado al sistema universitario.

Entonces: ¿qué está haciendo la población de Qaqachaka cotidianamente que les impide mandar sus hijos a la escuela? La respuesta de los maestros es: "¡festejar y trabajar las tierras!", lo que siempre les ha interesado más. El Informe de CEDPAN aclara la situación:

> El maestro se ve obligado a dar las licencias solicitadas por el padre de familia, en las épocas de fiestas (...) y en las épocas de mayor trabajo agrícola (cosecha - siembra), las más de las veces el abandono escolar coincide con estos períodos (1997a: 10).

Por su parte, los comunarios no se quejan tanto de las carencias en el ayllu en cuanto al sistema estatal formal, por lo menos en los años pasados. Ellos completan, más bien, su educación estatal por otra vía. Es una norma para los varones que una parte de su educación formal ocurra en el cuartel; igualmente, en el caso de las chicas, que ellas vayan a los centros urbanos como empleadas, y que allí algunas entran a institutos profesionales nocturnos para mujeres, para aprender un oficio (costura, repostería, etc.). Lo interesante es que estas otras vías tienen resonancias fuertes con lo que los ayllus siempre hacían, bajo otros estados andinos anteriores, cuando los varones servían como guerreros del Inka o en la *mit'a* y las chicas hacían el *sirwiñakuy* o entraban a las *aqlla wasi* como "mujeres escogidas" (cf. Gose, 1997).

2.3 Los discursos del 2 de agosto, Día del Campesino

Otras pautas respecto a la actitud docente hacia la función de la escuela yacen en los propios ritos escolares: los actos cívicos, la asamblea diaria centrada en el izar la bandera nacional, la entonación de las marchas militares e himnos a la Patria y los ritos en torno a los días 2 y 6 de agosto. Hasta ahora, los estudios de estos ritos realzan su función en la expresión del aparato estatal. Bajo este prisma,

las actividades de la lecto-escritura, los modos disciplinarios del poder, sobre todo la militarización, todos eran interpretados como ritos de la Nación enfocados a la transformación de los educandos en ciudadanos bolivianos. Todos toman esta posición, en mayor o menor grado [4].

Pero, como señalan estos estudios, la expresión del nacionalismo de las comunidades rurales en el contexto de los actos cívicos y días nacionales es algo conflictiva, sobre todo en cuanto a la situación intermedia de los profesores, quienes se identifican con el "hermano campesino" a la vez que deben diferenciarse de él por cuestiones de clase y oficio. Esta cuestión de identidad de los profesores emerge en los discursos de los actos cívicos que intentan expresar, de una manera concisa y fácil de entender, la historia de la escuela como parte íntegra de la teleología de la Nación.

Un breve extracto de la celebración del 2 de agosto en la comunidad de Livichuco, ilustra la historia oficial selectiva que perpetúan los profesores del lugar. El acto se abrió con el discurso del profesor Samuel Quisbert que recalcó *tres* "pilares cimientos" de la Nación, a saber: el Día del Campesino, la Ley de la Reforma Agraria, y la creación de la escuela indigenal de Warisata, todos aniversarios celebrados en la misma fecha, el 2 de agosto.

> Vamos a dar inicio a este pequeño programa especial, sencillo a la vez, con el motivo de realzar esta fecha cívica que es el Día del Campesino, y a la vez, no solamente el Día del Campesino, pues también es una fecha en que se recuerda la dictación de la Ley de la Reforma Agraria. Al mismo tiempo uno de los pilares cimientos que se recuerda es la creación de la escuela indigenal de Warisata, que son tres aspectos que realmente realzan, hacen de que se deben recordar con un acto sencillo estas fechas cívicas. Como primer número tenemos el Himno Nacional coro general...

Como segundo número, se entonaron himnos alusivos a la fecha. A esto siguió otro discurso, esta vez por la profesora Florencia de Quisbert, en el que ella resaltó otros *tres* aniversarios claves, todos vinculados de forma parecida con el 2 de agosto. El primero fue la muerte en la Guerra de la Independencia del poeta Juan Wallparrimachi en 1816; el segundo, la fundación en 1931 del Núcleo Indigenal de Warisata (y su asociación con el mismo nombramiento del Día del Indio, hoy el Día del Campesino, por el entonces presidente militar Germán Busch); y el tercero, en 1953, el decreto de la Reforma Agraria en Cochabamba, con su famoso refrán para marcar el fin del latifundio: "La tierra es de quien la trabaja".

> Señores y señoras visitantes, comunarios presentes, señoras, alumnos en general...
>
> En estas dos fechas vamos a dar un acto en conmemoración del 2 de agosto. Estas fechas tienen mucha significación. Por un lado, el 2 de agosto de 1815 muere, dice, un poeta que es Juan Wallparrimachi, que ha muerto en la Guerra de la Independencia.

4 Ver por ejemplo Abercrombie (1992, 1993), Gose (1994), Harvey (1997), Luykx (1993, 1999) y Howard-Malverde y Canessa (1995).

Este mismo 2 de agosto de 1931, se ha fundado Warisata, el Núcleo Indigenal (que está en el departamento de La Paz), que ha sido fundado por el profesor Elizardo Pérez y el *jilaqata* Avelino Siñani, precursores de la educación indigenal. El mérito de estos dos personajes tan importantes, es que el presidente Teniente Coronel Germán Busch ha hecho un decreto declarando el 2 de agosto como Día del Indio.

Y posterior a ellos también, un 2 de agosto de 1953, se hizo un decreto de la Reforma Agraria en la localidad de Ucureña, en sí liberando al campesino, donde dice "la tierra es del quien trabaja". Estas fechas son importantes y es por eso que hoy el 2 de agosto recordamos el Día del Campesino. Recordamos en sí a toda la gente del campo quienes trabajan sacrificadamente para el sustento de su familia. Con este pequeño acto... hoy en sí en homenaje a todos los quienes lucharon en la Guerra de Independencia y la liberación del campesino, ayúdenme a decir:

—¡Viva el 2 de agosto!

—¡Viva!

—Adelante el Día del Indio.

—¡Adelante! (aplausos).

Como otros han demostrado, se oye en estos discursos de los profesores la realidad social conflictiva de la escuela, resultado de las distintas ideologías socioculturales de identidad y diferencia de clase y Nación, que infunden a esta institución. En el primer caso, el profesor Samuel destaca el vínculo entre los tres aniversarios históricos (el Día del Campesino, la Reforma Agraria y la fundación de Warisata) y el 2 de agosto, todo según los criterios de la Nación pero matizado con una perspectiva un poco más indigenista, aunque pronunciado en castellano. Como se puede esperar, el profesor se esmera en identificar el momento histórico de la invención del "campesinado" como una clase social (con la Reforma Agraria) y en indicar su vínculo con la lucha por la educación indígena anterior (con su referencia a Warisata). En el segundo, se preocupa de una perspectiva histórica un poco más larga al vincular el 2 de agosto con otra fecha histórica importante: la muerte del poeta Juan Wallparrimachi en un hecho de armas en 1816 durante la Guerra de la Independencia, acto que dió un matiz más indigenal a la fundación de la Nación republicana.

Pero lo que más sobresale, en ambos casos, es la coincidencia entre los aniversarios mencionados: de guerra, muerte e independencia, de liberación campesina y educación indigenal, y la misma fecha, el 2 de agosto, cuando tradicionalmente se abren las tierras del ayllu para su posterior siembra en el nuevo ciclo anual. Con la presencia de padres de familia y niños, los maestros parecen centrarse, conscientemente, en esta misma fecha para reforjar la nueva lucha educativa en la temporalidad de la antigua lucha indígena por tierras, aunque según las demandas tributarias de la Nación.

2.4 Los desfiles del 6 de agosto, Día de la Patria

Los detalles de otro acto cívico, el del Aniversario de la Patria, el 6 de agosto, confirman esta hipótesis, pero de una manera inesperada.

En la noche del 5 de agosto, comenzaron los preparativos para este Aniversario. A las siete de esa noche frígida, fuimos a desfilar con los niños, profesores y comunarios, desde la entrada al rancho Ventilla, lugar llamado *Uma Jalsu* ("Donde Sale el Agua"), al norte. El viento penetrante nos hacía temblar a todos.

Mientras esperábamos allí, la autoridad encargada, vestida de chaquetilla blanca y con un silbato colgado al cuello, fue a reventar dos cartuchos de dinamita en la pampa. Delante del desfile había un conjunto de *sikuris* encabezado por un bombo grande. Encabezaban el desfile, el profesor Samuel y varias banderas nacionales y estandartes locales. Luego, con sus maestras, esperaban en fila los niños en tres diferentes grupos de edad; cada grupo llevaba sus antorchas de papel de color, primero los verdes, luego los amarillos y finalmente los rojos, formando de los colores de la bandera boliviana un cuerpo social de la Nación. Detrás de esta serpentina humana de antorchas, juntamente con nosotros, estaban las mujeres cargadas de sus *wawas*. Mientras sacaba algunas fotos, un comunario me invitó una copa de alcohol para la ch'alla, que fue un buen remedio contra el frío.

En un momento determinado, comenzamos a marchar por el antiguo camino del tambo hacia la escuela, acompañados por la música de zampoñas (*sikuris)*. Había un ambiente muy memorable, animado de rato en rato en la oscuridad por algunos gritos triunfales de libertad, seguidos por unos ecos fraternales, a modo de rezos: ¡Gloria a Bolívar, Gloria a Sucre, Gloria a Murillo, Gloria a Túpac Katari y Gloria a Bartolina Sisa! Todos sentimos la emoción, que parecía mucho más que un simple acto cívico.

Después de unos 15 minutos, entramos al recinto escolar por la puerta principal e iniciamos la vuelta por la derecha (en dirección al sol naciente, aunque estábamos en plena oscuridad), marchando, marchando. Pasamos primero por el mástil de la bandera y luego la plataforma de actos, para llegar nuevamente a la puerta principal. Ver. FIG. 14.

Terminado el desfile y después de una breve pausa, los maestros y los niños iniciaron los diferentes actos, como siempre, con un discurso del profesor Samuel acerca de la historia boliviana, seguido por la entonación del Himno Nacional y el Himno a Sucre, acompañada con música de cassette (que se tocó en una grabadora algo ronca). Luego, nos dieron el sitio de honor en un banco delante de la tribuna de actos y comenzaron los dramas de los niños con unos temas variados (la corrupción de los políticos, una danza de *awki awkis*, una burlesca sobre la vida bohemia de los universitarios, una diablada, inkas, ekeko), todo según el programa elaborado con mucho sacrificio por los profesores.

En la mañana siguiente, los actos de las fiestas patrias continuaron con otro desfile en pleno día; esta vez comenzó por el lado opuesto, del sur, lugar llamado *Uma Jalanta* ("Donde entra el Agua"). Por el topónimo, nos dimos cuenta de que este lugar era cosmológicamente opuesto al lugar del inicio de la marcha en la víspera y que, en los desfiles, estábamos apoyando en alguna manera al ciclo cosmológico de las aguas en una especie de Pachacuti, quizás como parte del nuevo ciclo agrícola. Ver la FIG. 15 (p. 144).

De manera parecida, el segundo desfile estaba escabezado por varias banderas y estandartes, y acompañado por la música del conjunto de *sikuris,* como una *jula jula* militar andina. Marchábamos por el camino principal del tambo para luego entrar al recinto escolar y pasar ante el mástil de la bandera en el medio del patio. Hicimos una pausa, dando tiempo para que las diferentes autoridades escolares (pasantes y otros) tomen su posición en la tribuna oficial (una plataforma al lado del escudo y la bandera nacional). Cuando todas las autoridades estaban en sus sitios, desfilamos frente a ellos con paso muy lento y ceremonial, los hombres marchando al paso de parada militar y los niños en filas de tres, con el cuerpo recto y la cabeza en alto, poniendo toda su atención en levantar exageradamente el pie izquierdo, todo al ritmo de la música marcial. Ver. FIG. 16 (p. 144).

FIG. 14. Foto del desfile que comenzó en *Uma Jalsu* (Donde sale el Agua), Livichuco, 5 de agosto, 1998.

FIG. 15. Foto del desfile que comenzó en *Uma Jalanta* (Donde entra el agua). Livichuco, 6 de agosto de 1998.

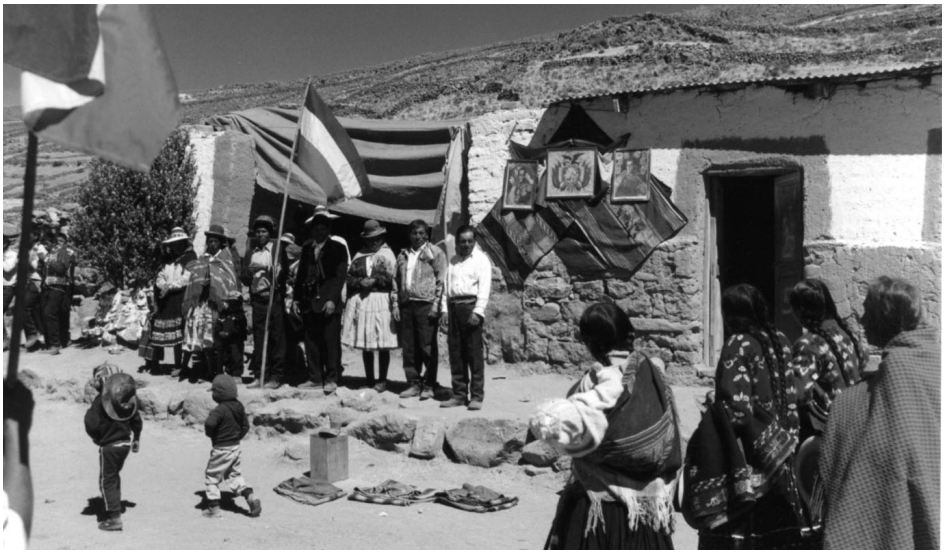


FIG. 16. Foto de la marcha ante la plataforma escolar. Livichuco, 6 de agosto de 1998.
(Nótase las *wistallas* con coca y los costales delante de la plataforma, sobre la *iskina).*

Después de los desfiles, hubo un ambiente más calmado, con chicha, pan y un banquete de *qurpa* (carne) para todos, en que los maestros y sus familias tomaron el sitio de honor, sentados alrededor de una mesa en el centro del recinto escolar, donde les servían los alcaldes escolares. La fiesta continuó toda la noche. Mientras los comunarios tocaban música y bailaban, las autoridades escolares estaban encargadas de hacer las ch'allas correspondientes en un lugar determinado, delante de la plataforma. (Ver la FIG. 16.).

Como otros han señalado, este acto cívico tenía todo el boato de un rito de la Nación. Pero lo que falta en los estudios hechos hasta el presente, es una mayor explicación de los detalles de estos ritos: la curiosa conjunción de topónimos opuestos para los lugares de donde se inició el desfile en los dos días, el significado de los sitios rituales honrados en el recinto escolar (mástil y plataforma), la naturaleza de las ch'allas que oímos y, sobre todo, la posición ambigua de los maestros quienes, en esta ocasión, parecían operar no sólo como funcionarios de la burocracia de la Nación, en base del papel, sino también como una parte vital de la producción de las tierras comunales. Examinaremos estos detalles en el Capítulo 7; pero primero debemos entender la escuela de los comunarios, centrada en la relación histórica entre textos y tierras.

3. Textos y tierras

Como señalamos en la Parte I, el gradual dominio textual de la escritura alfabética ocurrió dentro de su propio vínculo con las políticas estatales y eclesiásticas, un orden social y su formación discursiva. Comenzando desde el encuentro en Cajamarca, esto fue reforzado durante la colonia y luego con la fundación de la República y el nuevo Estado-nación; desde entonces, se ha ido introduciendo paulatinamente en el recinto escolar. Pero paralelamente, este mismo proceso ha sido interpretado por la población andina según los criterios de sus propias prácticas textuales e incorporado en su lucha por los derechos a sus tierras.

Este otro proceso más "subalterno" de interpretación e incorporación de parte de la población andina, no ha sido tomado en cuenta. La segunda edición de *Imagined Communities* (1995) en que Anderson desarrolla su teoría de la formación textual de la nación, incluye un capítulo dedicado a la formación textual de las naciones latinoamericanas, y menciona de paso los Andes. Según él, la institucionalización del Estado-nación en los países latinoamericanos es ya evidente en los comienzos del Siglo XIX mediante la producción editorial semi-industrial de documentación (de periódicos, libros de texto de las versiones oficiales de la historia nacional, textos eclesiásticos, y el gradual desarrollo de un curriculum educativo común de la Nación, juntamente con una pedagogía común para las fuerzas armadas). Pero aun así, habría que tomar en cuenta que, en Bolivia, estas

publicaciones no llegaban a la mayoría de la población rural. En este sentido, más que el acceso a los textos escritos en sí, es la "educación" lo que constituía (en las palabras de Myrdal) el elemento de monopolio más fundamental para lograr una estratificación social y económica de la desigualdad.

Entonces, habría que desenterrar algo más en la imaginación textual andina, algo que comunicaría más eficazmente con el mundo rural y, a la vez, contribuiría a la unidad textual de la Nación. Encontramos este fenómeno en la manera andina de percibir la escritura. Anderson sentía que una caracterización del Estado-nación es un modelo imaginario de espacio y tiempo, limitado por un horizonte que se conforma con el alcance de la escritura vernácula. Pero en los Andes, no es exactamente la presencia de la escritura en sí lo que llega a constituir la Nación (de hecho la escritura vernácula todavía no ha penetrado en todo el altiplano), sino la manera de percibirla; esta percepción es más corporal, casi totémica, y constituye una expresión del cuerpo social más primitivo de la Nación. Anderson intuía esta posibilidad sólo en dos líneas: "Los nacionalismos oficiales pueden ser entendidos mejor como un modo para estirar la piel corta y ajustada de la nación sobre el cuerpo gigantesco del imperio" (1991: 86, citado en Marvin e Ingle, 1999: 26, nuestra traducción).

Esta imagen de la nación como una gigantesca piel estirada, concuerda con la expresión andina de la unidad territorial del imperio incaico. Como se sabe, se recibía en el Cusco, como un don de alianza, textiles de las cuatro partes del Tawantinsuyu (a modo de las pieles de los pueblos conquistados), para luego redistribuirlos a sus nuevos aliados, a modo de una extensión territorial de la costumbre victoriosa del Inka de vestirse con la piel del vencido desollado (Molinié, 1999: 121; Zuidema, 1996). La misma imagen concuerda con la interpretación andina del papel que reemplazó al textil. Como veremos, es precisamente la interpretación andina del papel, como un elemento textual animado con los espíritus ancestrales, que le permite reemplazar las antiguas expresiones textiles de las tierras.

En *The Calligraphic State* (1993), Brinkley Messick enfoca el mismo proceso en el Yemen del Medio Oriente, centrando su atención en la manera en que las diferentes prácticas textuales, estatales y provinciales, fungen en el mismo espacio territorial. Él distingue los textos locales de "subsistencia", en comparación con los textos "mercantiles" a nivel estatal. Los primeros fueron desarrollados y circulaban en circuitos más cerrados, basados en las genealogías familiares y en los contactos personales con los escribanos, en tanto que los últimos se desarrollaban en las redes más abiertas del intercambio comercial y mediante los "escribanos" profesionales del mercado.

En los Andes, existe otro espacio intermedio entre los dos extremos textuales señalados por Messick: éste es el mundo de la escuela. Allí, los profesores rurales actúan ambiguamente en su capacidad de productos históricos de corrientes distintas; en la una, como descendientes de los apoderados provinciales en su lucha

por tierras mediante documentos escritos y, en la otra, como funcionarios del Estado-nación, mediante su sinnúmero de instituciones y procesos literarios, sociales y políticos, respaldados por la autoridad patrimonial-burocrática.

En la escuela, por el fenómeno del contacto entre diferentes prácticas textuales, existen además otros niveles de la interpretación textual en que los comunarios incorporan los documentos escritos y las prácticas textuales del aula, en términos de sus propios intereses, en su lucha por los derechos a sus tierras y por la producción agropastoril. Lo mismo pasa en relación con sus obligaciones comunales hacia el Estado. Como veremos, en cuanto a las contribuciones comunales hacia la subsistencia de los profesores, los comunarios recurren a las leyes de las reformas toledanas de los 1570 cumpliendo a la letra las demandas comunales de aquella época. Las nuevas encuestas puestas en marcha en la implementación de la Ley de Reforma Educativa actual apenas toman en cuenta esta profundidad histórica de las obligaciones comunarias a la escuela (ver por ejemplo Molina R., 1994).

El marco de la Ley de Participación Popular, cuya postura pretende que las comunidades han sido tomadas en cuenta por primera vez en la historia de los vínculos entre la comunidad y el Estado, tampoco toma en cuenta la historia del nexo comunidad-Estado. La realidad es otra, pues la Ley ha cambiado dramáticamente el enfoque textual de las comunidades hacia sus derechos a las tierras. Ahora las comunidades están obligadas a formar Juntas Escolares (que siempre habían) y a entender y manejar una nueva oleada de códigos legislativos y textos de interpretación, todos en papel, sin cuyo cumplimiento ellos pueden perder su acceso a las tierras. En lo educativo, los comunarios están obligados a entender y tomar parte en los nuevos discursos de la educación, que rechazan los métodos de enseñanza y aprendizaje anteriores, de recitación y memorización, en favor de otros, aún sin probar, centrados en la lecto-escritura. Están obligados, además, a aceptar el nuevo curriculum del tronco común planificado muy lejos de sus lindes y su realidad.

Entonces, ¿cómo interpretan ellos su nuevo papel?

3.1 Los modos de producción textual

Para contestar esta pregunta, habría que tomar en cuenta la historia del nexo comunidad-Estado. En el fondo de la nueva constitución de autoridad textual en el marco de ambas leyes (la Reforma Educativa y Participación Popular), existen intereses estatales en el manejo de ciertos modos de producción. Desde la colonia, la autoridad del estado que se expresa en sus discursos textuales siempre ha intentado manipular, según sus propios intereses, los sistemas agrarios y pastoriles vigentes en las comunidades rurales, a la vez que los iba transformando en sistemas más urbanos vinculados con los mercados nacionales y transnacionales, medidos en papel.

Los profesores rurales y muchos proyectos de las ONG locales implementan estas políticas sin mayor cavilación. Como vimos en la revisión del Proyecto Educativo de CEDPAN, el más ambicioso en la zona de Qaqachaka hasta el año 1998, el marco del proyecto obedece a los criterios de un desarrollo ciego con el objeto de cambiar las prácticas textuales locales (en favor de la lecto-escritura), la misma vestimenta (en favor de la ropa regalada) y los modos de producción locales (el agro-pastoreo, hacia miniproyectos que fomentan una mayor integración al mercado).

Estas tendencias modernizadoras, especialmente aquellas relacionadas con la escuela, también deben ser ubicadas dentro del marco de la historia textual más larga, vinculada con los derechos a las tierras. Tanto Anderson como Messick, nos llaman la atención, de paso, sobre la relación histórica entre la escuela provincial y el Estado en términos del nexo entre el ingreso anual de los niños en la escuela para aprender el curriculum anual o trimestral y el sistema de tributos en cabezas de población o en rentas agrícolas manejado por el Estado. También en los Andes, uno de los intereses estatales desde la colonia (que siempre es implícito en sus propios discursos textuales) estaba arraigado en los diezmos de la producción agraria y los pagos de tributo, como las fuentes principales del ingreso estatal respaldado por la jurisprudencia y las leyes estatales. Éstas a su vez definían los límites del dominio hispano, mediados por las leyes estatales y su base textual en el papel.

La historia de estas ideas en Europa nos da pautas para entender el sesgo andino del mismo nexo entre las prácticas de tributo al estado en producción y las prácticas del tributo en cabezas de la población. En *Las palabras y las cosas* (1996), Foucault analiza el claro vínculo entre la historia estatal de la circulación anual del papeleo, a cambio de los derechos a tierras por el valor que expresan, citando al economista Law:

> Law... piensa que se puede hacer circular una moneda de papel que sería prenda de la propiedad territorial: no se trata pues más que de emitir "billetes hipotéticos sobre las tierras y que deben extinguirse por pagos anuales... estos billetes circularán como la plata amonedada por el valor que expresen" (Law 1705, citado en Foucault, 1996: 180).

Es más, los ciclos de la circulación económica entre localidad y Estado eran ordenados por la anualidad de las cosechas según la producción de la tierra, como señala Foucault:

> [L]os ciclos de la circulación son ordenados por la anualidad de las cosechas: es, pues, posible, a partir de éstas y teniendo en cuenta el número de individuos que pueblan un Estado, definir la cantidad de moneda necesaria y suficiente para que pase por todas las manos y represente, cuando menos, la subsistencia de cada uno...
> ...las rentas [agrícolas] se paguen al término de un año o, más bien, según es costumbre, al fin de cada trimestre... Para hacer un cálculo de este tipo Cantillon parte de la producción de la tierra, de la que surgen directa o indirectamente todas las riquezas de la tierra (Foucault, 1996: 183, 184).

En los Andes, como en Europa, se nota la misma similitud entre el discurso estatal acerca de la circulación de dinero y papel entre localidad y Estado, y el discurso acerca de la producción escolar; ambos se expresan en términos de ciclos, curriculum, trimestres, etc., todo en base del manejo del papel. Hasta la misma terminología cíclica del curriculum, con su carga de "clases", "formas", "grados", "estandartes", nos hace pensar en los iconos estatales en juego. Así como el estado incaico lograba la unificación territorial mediante el flujo de tributo en textiles, a modo de pieles, asimismo el estado moderno lo logra mediante el flujo del papel, a cambio de tierras.

En su análisis de esta situación, Messick (1993) recalca la estratificación de diferentes prácticas textuales en circulación en el mismo espacio territorial, dirigida hacia el manejo de los diferentes circuitos de este patrón de circulación. En los dos extremos de la sociedad colonial (y neo-colonial), se encuentran diferentes clases de prácticas administrativas y textuales, en tanto que en los puntos de contacto, se encuentran formas más híbridas. Dentro de la esfera estatal se practican la administración y el comercio estatal, en tanto que fuera de sus límites se practican las costumbres (*kustumri*) de las leyes consuetudinarias o la "ley común". A nivel intermedio, existe toda una gama de intertextos y transferencias textuales, producto del proceso de contacto, sean en las pautas interpretativas sobre quejas, títulos, pleitos y resguardos de tierras, o en las prácticas cotidianas del aula, de la recitación y memorización de las formas doctrinales anteriores.

En este solapar de territorios, textos y prácticas administrativas-textuales, yacen los lazos vitales entre los discursos textuales de los comunarios andinos acerca de sus propios modos de producción (tanto agrarios como pastoriles) y su transferencia a la escuela. Asimismo, en la misma textualidad de los estratos acumulados en el tiempo, se encuentra la profundidad de memoria de las comunidades andinas, con su fondo en los estados andinos de antaño. Pregunte a los comunarios sobre sus obligaciones hacia la escuela y ellos responden con su característica "doble recursividad" (del lat. *recurrere*: "recurrir"), en que matizan la textualidad de la pregunta al recurrir hacia memorias de las prácticas del pasado, para luego poder reasimilarlas en cuanto a sus obligaciones escolares actuales. Por estas razones, hablamos (en forma gramsciana) de una "doble hegemonía de discursos textuales" o (en los términos de Todorov) de una dialéctica diacrónica de la "poética histórica".

4. La escuela de los comunarios

Esta estratificación de ideas en torno a la historia, surge de los distintos enfoques de las dos historias hacia la relación comunidad-Estado. La historia oficial de Bolivia ubica los orígenes de los actos cívicos en la formación de la República;

asimismo ubica los orígenes de las leyes actuales de la Reforma Educativa y Participación Popular en el marco de la modernización, con su cara liberal, promocionada por la política del partido MNR primero en 1952 y luego en 1994. Según el mismo molde, ubica la relación actual comunidad-Estado (por ejemplo la exigencia estatal a las comunidades para formar juntas escolares) dentro del marco modernizador y democrático de la mayor participación de los comunarios en la educación de sus hijos.

En cambio, la historia andina ubica los orígenes de las ideas comunitarias acerca de la relación comunidad-Estado (sea el tributo debido, las obligaciones comunales, las actitudes hacia la escuela y la lecto-escritura) en una trayectoria más larga de nexos nostálgicos con los estados andinos anteriores. Muchas prácticas textuales vigentes en las comunidades rurales andinas, ligadas con la lucha perpetua por las tierras y templada por estas memorias, se centran en la escuela que se considera en esta instancia como "patrimonio de la comunidad" y no simplemente del Estado liberal actual (cf. Ayllu sartañani, 1995: 316).

4.1 Las obligaciones comunales de tierras y cargos

Según la historia andina, las obligaciones de trabajo de las autoridades encargadas de la escuela, se remontan a las obligaciones a los estados andinos anteriores. De este modo, las comunidades del estudio han integrado la escuela dentro de su sistema previo de tributos y cargos: las obligaciones comunales al Estado que cada originario tiene que pasar cuando le toca.

Los comunarios de Livichuco actúan como si el impulso para cumplir estas obligaciones hubiera sido fundado en una relación de conquista (o por lo menos de vencedor-vencido), entre estado y comunidad. No es sorprendente, dada la reputación de los qaqachakeños de ser "guerreros del Inka" (de la parcialidad de arriba), que ellos hayan insertado la escuela dentro de un ámbito de guerra de manera muy explícita [5]. Pero el estudio de otros casos también revela semejantes situaciones de guerra y conquista territorial detrás de las exigencias a un nuevo grupo puesto bajo el yugo del aparato estatal incaico (por ejemplo los qaqachakas cuando éstos eran parte de la federación Qharaqhara), de cumplir con sus obligaciones como una parte vital de su incorporación al dominio político superior. En la práctica, su cargo inmediato era el de labrar las tierras del Inka y cuidar sus rebaños.

---

5 Habiendo sido originalmente de Qharaqhara y luego "hanansayas" de Killakas-Asanaqi, los qaqachakas debían haber tendido las obligaciones que señala Luis Capoche:

> Y los hanansayas, que quiere decir la parcialidad de arriba, tenían el primer grado de nobleza y acudían como gente militar a los llamamientos que hacía el Inca para la guerra; y los urinsayas, por quien se entiende la gente de abajo y el estado de la gente común y llana, y los que servían de llevar las vituallas y mantenimiento de la gente de guerra. (Luis Capoche [1585] f. 55r. Ed. 1959: 140, citado en Platt 1987: 93).

En los siglos posteriores, el sistema colonial de tributo en "tasa" al Rey de España simplemente hacía eco del sistema previo en la expansión incaica. Como señala Platt, esto reconocía los derechos de posesión de los grupos étnicos a sus tierras a modo de una antigua "socialización" del enemigo mediante su incorporación política al nuevo aparato estatal a cargo del mallku vencedor:

> Para los aymara, las prestaciones que ofrecían al Rey tenían que reflejarse en un flujo generoso en sentido inverso: al recibir el tributo (la *tasa*) el Rey —como el Inka antes de él— reconocía los derechos de posesión de los grupos étnicos aymara a las tierras cultivadas por sus antepasados. La posición primaria de la *tierra cultivada* en el concepto de *tasa* nos recuerda los términos de la antigua "socialización" del enemigo mediante su "incorporación" política a cargo del *mallku* vencedor: efectivamente, la palabra *tasa* fue empleada para significar, no solamente el tributo monetario, sino también la tierra cuya posesión se garantizaba por el pago del tributo (Platt, 1987a: 114).

Se experimentaba el tributo al nuevo aparato estatal como un "deber", *jucha*, hacia la dinámica del sistema mayor, igual que las obligaciones comunales de pasar fiestas, pasar su turno como autoridad, o cumplir un acto de venganza en la guerra (Platt, 1987a; Zuidema, 1989b). En el lenguaje actual de la región, se llama a estas obligaciones "cargar un pecado" (*jucha q'ipiña*) o "ganar una falta" (*juch yanaña*) y se dice "me ha puesto al cargo" (*jucharuw wayuntxituxa*), puesto que, a la fuerza, el comunario tiene que cumplir su obligación y "le puede llegar cualquier demanda".

Según la percepción de los comunarios, el sistema actual de cargos, con su matiz de *jucha*, surge históricamente de una combinación de elementos en la colonia: a saber, la introducción de la escritura occidental por los españoles, juntamente con las enseñanzas eclesiásticas respecto al pecado según la doctrina cristiana. De este modo, los comunarios de Qaqachaka, como los del Norte de Potosí, relacionan la introducción histórica del sistema de pasar los turnos (*turn pasaña*) con los españoles que les obligaron a "cargar bultos grandes hasta hacerles doblar"; este desdoblamiento corporal en especial es lo que les hace pensar en la introducción de la escritura del nuevo aparato estatal como un factor contribuyente a su sufrimiento. Según lo expresa don Domingo Jiménez, no había el mismo concepto de cargo o *jucha* antes, puesto que "los inkas no conocían las letras" [6]. Es como si el esfuerzo del cuerpo campesino, doblándose bajo el peso del cargo, les hiciera recordar, a la vez, la forma curvada de las letras europeas y el sufrimiento corporal de Cristo en la cruz (imágenes que se hallan todavía en los glifos andinos de los catecismos).

---

6 En aymara: *Inkanakax janiw layra litr iñt'kanti sarakisä* (18.10.98.i.).

A modo de explicación, don Domingo aclaró que, al inicio, el Inka no entendía las letras, confundiéndolas con las huellas de animales (seguramente los "garabatos de pajarillo" o "huellas de gusano" que percibía el Inka Atawallpa en las letras de la Biblia del Padre Valverde, en el famoso diálogo de Cajamarca). Pero luego las aceptó. Entretanto, los españoles comenzaron a fabricar cruces de madera en todas partes, y a reorganizar el sistema de fiestas andinas según el nuevo régimen del ciclo anual eclesiástico, juntamente con los nuevos cargos que tenía que servir la gente del lugar:

> Por eso, España le había entregado las letras [al Inka], dice:
> —¿Qué es esto? ¿Son patas de llama, son patas de oveja, o son patas de gallina?, diciendo...
> —Estos son buenos para engañar, diciendo, así dicen. Hicieron cruces de madera.
> —De esos hay que pasar postillón, diciendo; a todo eso hasta el cumplir las obligaciones. Les dio [el cargo] así, dice [7].

Para los comunarios como don Domingo, es sólo la Reforma Agraria (iniciada por las políticas del Presidente Villarroel) que detuvo los peores abusos de los patrones de la zona de este largo período. Debido a eso, él yuxtapone una nueva serie de actividades. Según su punto de vista, la nueva libertad campesina puesta en marcha a partir de la Reforma Agraria rechaza el pongueaje de llevar sus productos desde las tierras locales a las ciudades lejanas, en favor de la introducción de la educación obligatoria a todos los niveles. Según él, "Ya no hay ni campo nada, ni tampoco hay eso de hacer comer a las ciudades, nada, no hay nada de eso. Ya está. Enseñan a los niños en la escuela, se los llevan al colegio, se están educando eso, así ahí les educan..." [8]. De acuerdo con este despliegue, se encuentra la misma asociación de ideas, que la lucha educativa reemplaza la lucha por tierras.

La escuela, para los comunarios, siempre tenía este doble sentido. Por una parte, se expresa simbólicamente muchos aspectos de la nueva libertad campesina después de 1952. Pero, al mismo tiempo, la escuela, como institución, se incorpora dentro de un sistema de obligaciones comunales fundado en las leyes de los estados andinos anteriores.

Los ecos de estas memorias históricas les hacen recordar con frustración las limitaciones que todavía existen en el Estado actual, post-52. Ellos reconocen este

---

7 En aymara: *Ukat litr apkatatäñ six Ispañax.*
«Kuna akax qarwa kayu, uwij kayu, wallpa kayu, ukasa sas, sumächi inkañän akanakax sasa ukham si.
Lawa kurusanak rurarxi, ukat pasaña sas, pustilluna, taqi ukaru asta uka jucha luraña yasta churt'awayxix (18.10.98.i.).

8 En aymara: *Ni kampu ni kuna, janiw markar maq'ayañas utjiti jichhax, nada ni kunas utjiti... yasta. Iskuylaru yasta wawankax yatichapxi, kulijuru apxapxi, uk irukasiski, ukham uk irukapxi...* (18.10.98.i).

doble filo del estado en términos de las diferencias entre lo "propio" y lo "ajeno", por ejemplo en las memorias de haber servido antaño con buena voluntad al Estado andino anterior en comparación con su tendencia de servir de mala voluntad al Estado hispano-criollo actual. En otras ocasiones, lo reconocen según la distinción entre los "dirigentes campesinos" (modernos y corruptos) impuestos después de 1952, frente a las autoridades originarias que funcionan dentro del marco del sistema más antiguo del Cabildo. Y lo reconocen al rechazar el nombre post 52 de "campesino" en favor de una relación más originaria con las tierras. Por ejemplo, para don Donato Inka de Livichuco, el apelativo "campesino" (*kampu jaqi*, "gente del campo") es un término despectivo, que lleva la insinuación de que ellos son gente "que no piensa nada, y que come llamas, igual que el cóndor". Para él, "Somos *lurir jaqi* ("gente que trabaja la tierra"), somos gente que tiene su nacimiento en esta tierra..." [9].

Debido al papel de la escuela en el propio funcionamiento del sistema tributario comunal, su manejo está insertado en el sistema comunal de cargos, con todas sus dificultades. Actualmente, don Domingo Jiménez sirve en una comunidad valluna del Norte de Potosí como "mallku de tasas", una parte de cuyo pago tiene que ser destinada a la escuela, previo un diálogo acerca de las necesidades escolares anotadas por el maestro del lugar. Bajo su cargo, él tiene que recoger la recaudación de dinero en el Cabildo, y luego anotar y archivar la documentación de la cantidad asentada en el acta en que las autoridades principales ch'allan para el asunto durante un período de tres días. Después, se tiene que depositar el dinero según lista. Los jefes de ayllus (*jilanqu*) y alcaldes tienen el cargo de totalizarlo, y luego el mallku de tasas tiene que guardarlo y destinar su uso, según las necesidades del ayllu; si el maestro le pide una suma, "tiene que entregársela".

Sin embargo, si bien los comunarios percibían en la colonia el origen de los "cargos" pesados que ellos tenían que servir hasta 1952, ellos tienen otra explicación para los orígenes de los "cargos", o *jucha*, que ellos llevaban "con buena voluntad", bajo los estados andinos de antaño. Allí encontramos otra lógica. Como menciona Platt, se tiene que ver con las luchas interandinas en que el matar un enemigo daba el derecho al mallku victorioso de apropiarse sus tierras. Además, esta lógica andina vincula la victoria en la guerra con el cargo de pasar una fiesta, como una celebración centrada en las tierras y sus productos.

En esta ocasión, el pasante tiene en su posesión una "cabeza", a modo de una semilla que va a brotar, aunque actualmente se lleva en la fiesta nada más que una bolsa tejida de coca (*wallqipu*) muy decorada y ornada con flecos. Es costumbre llevar esta bolsita de coca colgada a la espalda, y se compara con las cabezas trofeos de antes. En el lenguaje ritual, se oye la expresión *jucha p'iqi* ("carga cabeza") para el cargo de pasar una fiesta, con una diferenciación adicional entre *tres* tipos de cargo: la persona que tiene "mucho cargo" (*jach'a juchani* o *wali*

9 En aymara: *Lurir jaqïpxtwa aka uraqin nasimintun jaqïpxtwa...* (Donato Inka, 2.5.98.).

juchani), la de un "cargo mediano" (*taypi jucha*) y la de "menos cargo" (*jisk'a jucha* o *pisi jucha*). Es más, estas bolsa-cabezas tienen la autoridad de instruir a las autoridades que los llevan; según don Domingo Jiménez, estas bolsas-cabezas "suelen hablar" (*arusipiya*) a sus dueños en el Día de Reyes (el 6 de enero), el mismo día cuando tradicionalmente se cambian las autoridades del ayllu:

> Ese día se escucha hablar, hasta en sueños te va a decir,
> —Así, así, vas a hacer, así, eso hay que recibirse... [10].

En la actualidad, las bolsas tejidas (*wallqipu*) de los varones sustituyen a las cabezas trofeo de antaño, y todavía se dice que esta bolsa tiene el poder de "hacer hablar" a la persona que está acullicando la coca que tiene guardada en ella. Este es el caso tanto para los hombres con sus *wallqipu*-bolsas como para las mujeres con sus *istalla*-paños. Don Domingo aclara este punto personificando al tejido femenino (mediante el uso del pronombre jupa, "ella"), "pues, 'ella' hace hablar todo, cuando habla la istalla, habla también su boca..." [11]. De este modo, el lazo entre ciertos textiles (*wallqipu* e *istalla*) y los enemigos muertos en batalla, les da la capacidad de hablar y, mediante su habla, de instruir a las autoridades entrantes del ayllu cada año sobre sus deberes que les garantiza sus derechos a las tierras.

Son los propios medios de comunicación los que comunican a las autoridades sus obligaciones y cargos en el año venidero. En el contexto andino, son los textiles del lugar que hacen esto; en el contexto de la colonia, es la escritura europea.

4.2 Las fundaciones andinas de la escuela

El fondo histórico del entendimiento andino de la escuela se remonta hasta los mismos criterios andinos de tierras y producción, interpretados según un mito de origen incaico centrado en el nacimiento del sol y su expresión mediante las prácticas textuales del lugar. Esta imaginería andina emerge claramente en las descripciones comunales del origen de la escuela, su ubicación y sus construcciones, que indican además que el sitio escolar funciona en parte como el *locus* del cumplimiento de los ritos incaicos en recompensa por las tierras.

En otras ocasiones, cuando preguntamos a los profesores rurales y los mismos comunarios acerca de los sitios escolares, a diferencia de los discursos supranacionalistas acerca de la libertad que trajo la Reforma Agraria, oímos narraciones más andinas. Estas narraciones, basadas en la historia oral del lugar, a veces ubican la fundación de los sitios escolares mucho antes de su fundación

---

10 En aymara: *Ukan arsunixa, samkans sätpax,*
—Ukham akham lurata, akhama, ukax katuqasiñaw... (Domingo Jiménez, 18.10.98.i.).

11 En aymara: *Piru ukat istallat ukatxay, taqikun jupax arsuyix, istalla arskix lakapax arskaraki...* (18.10.98.i.).

moderna bajo los gobiernos de Paz Estenssoro. Por ejemplo, es común oír que la fundación de estos sitios ocurrió en el momento liminal entre el Tiempo de las Chullpas y el nuevo Tiempo de los Inkas. Esta clase de mito de origen es muy difundida, como muestra el ejemplo recogido en la región del Cusco por Ortíz Rescaniere (1973b).

Es igualmente común oír que la construcción de los muros periféricos de la escuela, hasta las mismas aulas, se hicieron con "piedras del Inka"; tal es el caso en Livichuco, Oruro, y en las comunidades de Carangas [12]. En el pueblo de Qaqachaka es lo mismo. Los sitios de todas las escuelas seccionales han sido determinados en la misma penumbra entre la oscuridad del Tiempo de las Chullpas y el nacimiento del sol, en el Tiempo del Inka.

Expresado de otro modo, cuando nace el sol, nace la escuela. En una variante del conocido cuento de la gran antepasada "incaica", la lindera Juana doña Ana, y su recorrido de los lindes de Qaqachaka cuando el ayllu nació, Elvira Espejo nos narró de cómo este personaje, doña Ana, en el momento cuando nació el sol miraba a las extensas tierras del ayllu a su cargo y señalaba con la mano: "Esto va a ser la escuela tal... y esto va a ser la escuela cual..." [13].

Esta historia oral, local y andina, de las escuelas, tampoco es única en Qaqachaka; en otras regiones también, se escuchan narraciones acerca de la ubicación de los sitios escolares en lugares encantados, a veces diabólicos (donde había algo *saxra* o *yanqha*). Doña Felicidad Lara, maestra rural jubilada, narra así su experiencia en Chakarani, en la zona de Salinas (núcleo Uruchi), donde la escuela "estaba al lado de la iglesia" y, por tanto, construida sobre los enterrados del lugar:

> Yo no he conocido más que por cuentos... Decían que ahí habían muerto dos o tres profesores rurales... porque decían que era maligno ese sector... Puede ser, pero se puede llevar agua bendita u otra cosa con el Padre. No sé que pasará, pero dice que es peligroso ir a esa escuelita...

En otros casos, por ejemplo en Cóndor Pampa en el Norte de Potosí, el sitio de la escuela es considerado muy productivo, un buen terreno fértil, porque, como dice don Domingo, "la escuela es para siempre":

> Nosotros decimos: Buscaremos *publicaciona*, escuela *irucaciona*. Para eso hay que buscar bien, por eso hay que fijar un buen lugar para la escuela:
> —Publicación, *iru*cación, buscar terreno... [14].

En su aymarización del término "educación", como *iru*cación, Don Domingo juega deliberadamente a nivel semántico, puesto que *iru* es una variedad de paja brava

12 Ver López G. (1998).
13 Sobre el cuento de Juana doña Ana, ver Arnold (1996b: 256-61).
14 En aymara: *Puwlikasyuna, irukasyuna, uraqi thaqaña...*

que alimenta los rebaños, en particular las llamas. Para él, la naturaleza histórica de estos lugares como "tierras del Inka", les hace producir bien, sea con paja para las llamas o letras para los alumnos.

Es más, como parte de sus obligaciones comunales, cualquier comunario debe entregar un terreno a la escuela, si le toca. Narra don Domingo:

> —¿Quién de Uds. va a dar terrenos para la escuela?, decimos. De todos se van a fijar los terrenos para la escuela. No importa que reniegue, tiene que ceder... Va a medir, con patio y todo, va a señalar y va a colocar estacas y va a decir:
> —De aquí va a ser. Y también para que los niños jueguen con pelota, todo eso.
> Había un terreno para la escuela y habían sembrado trigo... eran dos abuelos... y habían cultivado a pesar de ser notificado. Después, el Director les había pegado hasta sacar sangre de la nariz.
> —¡Caraj—, debería haber dejado porque estaba notificado! Luego el trigo fue dejado encerrado por los alumnos. Y después lo usaron. Y las wawas lo comieron convertido en pan en agosto. Ahora ese terreno es de la escuela.

De este modo, las cuestiones de tierras, educación y la misma producción de las tierras, siempre van juntas. Por esta razón, las obligaciones de las autoridades escolares están vinculadas siempre con los derechos a las tierras del ayllu. Antes, si un comunario no cumplía su obligación acerca de los terrenos escolares (llamada *uraqita*: "obligación de tierras"), la amenaza venía de los *q'aras* de la ciudad, que tenían el poder de encarcelarlos. Actualmente, la obligación viene de la misma Junta Escolar a nivel local, y por voto; aun así, continúa el nexo entre la obligación y el acceso a las tierras. Continúa don Domingo:

> Nosotros decimos *uraqita*: "es obligación de las tierras". Estos *q'aras* de las capitales ordenan, todo se ordena, todo se trabajaba de los terrenos. Tenemos que trabajar todo el terreno. Cuando no trabajamos para el terreno:
> —Ya carajo, solían decir, "cárceles", diciendo... Ahora, si es que se resiste alguien, entonces se le dice:
> —¡Salí de tu terreno ya, y va a entrar otro! Si le decimos así, entra inmediatamente.
> —Haré, diciendo.
> Por voto, se hace. Todo por voto así. Y así decimos que eso es obligación de la autoridad. Si no puede ser tal autoridad en *iru*cación, sabe quitar sus terrenos y con eso le damos miedo. Se dice que la *iru*cación nos libera de verdad de las órdenes. De todo. *Iru*cación es, diciendo.

4.3 Las obligaciones rituales del *ch'isiraya*

Aparte de sus fundamentos en las "tierras y piedras del Inka" y sobre los entierros de los antepasados, el lugar de la escuela tiene lazos con otros sitios arcaicos, por ejemplo los sitios rituales llamados *ch'isiraya*, donde también los

antepasados enterraban a los suyos. El *ch'isiraya* es tradicionalmente el lugar de entrada y despedida para los asuntos rituales de cada ayllu.

El núcleo central de Qaqachaka está construido cerca al cementerio (y un entierro incaico) a corta distancia del lugar ritual llamado *ch'isiraya*. Actualmente, las obligaciones rituales a este sitio han sido transferidas a la escuela, tal que el *ch'isiraya* sirve ahora como el foco de los ritos de entrada al ayllu, sea para los desfiles o el mismo maestro. Por tanto, según Elvira Espejo, había que recordarlo en las ch'allas a la escuela, tanto mujeres como hombres:

> Hay desfiles, ¿no es cierto? Entraban por el lugar de *ch'isiraya*. Ahora es banda nomás (*wanta*), pero antes era siempre *ch'isiraya*, cual sería el *ch'isiraya*, de ahí tenía que entrar. De nosotros también [los Espejo] había *ch'isirayañas*.
>
> Cuando yo estaba en primer curso, esa vez han recordado el *ch'isiraya*:
>
> —*Ch'isirayar umarañani*, diciendo, las señoras saben estar yendo a tomar. Se empieza por el *ch'isiraya* siempre...

La idea es que, si se sale siempre del *ch'isiraya* para hacer cualquier actividad, aunque sea el maestro, es considerado "gente" (*jaqi*), en sentido de alguien que tiene un vínculo con las tierras. Por eso, en las ch'allas, comenzando de allí, hay que inscribir en brindis paulatinamente todo el viaje del maestro al territorio del ayllu, los lugares de descanso, el animal que le trajo, todo. Después de trazar su ingreso al territorio, recién se llega a brindar "para su mano, sus ojos", y finalmente "para los niños":

> Aunque sea maestro, si sale de ahí, del *ch'isiraya*, dice que ya se considera "gente" (*jaqi*). Ahí toman y recién llevan a la escuela, así dice que era. Se recibe de ahí. Ahí seguramente brindan o darán comida que ellos harán... Ch'allan y recién se lleva a la casa.
>
> Por eso, dice que empezaban a "recordar" desde el *ch'isiraya* siempre. Luego seguían con las ch'allas para los lugares de donde viene, de donde descansa, desde el *ch'isiraya*. También para el animal que le ha traído, la mula o el burro. Y una vez terminada la mula, el caballo, terminado hasta el "casco de piedra", diciendo dice que ch'allaban. Luego, recién comenzaban a tomar "para su mano, sus ojos... y luego para los niños". Ahora es en la plaza donde se ch'alla para el maestro, pero dice que era en el *ch'isiraya* antes...

4.4 Tambo y escuela, continuidades y cambios

En cambio, la escuela seccional de Livichuco está construida sobre el lugar del tambo, con sus propios fundamentos incaicos. Hemos examinado detenidamente las memorias nostálgicas de la gente del lugar respecto al tambo, en *Río de vellón, río de canto* (Arnold y Yapita, 1998a, Cap. 11). Lo que nos interesa aquí es el nexo que hacen los comunarios entre la historia del tambo y la historia educativa en el ayllu, mediado por las raíces incaicas en común.

Según cuenta la joven Elvira Espejo, a través de las narraciones de su abuela, doña Gregoria Mamani (de la estancia Taqawa), las historias del tambo y de la escuela "van juntas". Antaño, las autoridades del ayllu (los *jiliris*) llegaban al tambo en mulas y caballos, y trabajaban allí, "igual que los niños llegaban a la escuela en los años posteriores". El tambo era precisamente el sitio donde se pensaba que se podía fundar la escuela. Según Elvira, mientras las autoridades trabajaban allí, pensaban en cómo se podían introducir escuelas en el ayllu. Por eso, cuando llegaba el correo, las autoridades anunciaban que sabían leer y que querían un maestro. Luego iban juntamente con el correo, hasta Sucre, para conseguirlo:

> Antes no había ni maestro, dice, en el pueblo de Qaqachaka. Después habían elegido a los *jiliris* de cada ayllu y luego dice que había un tambo en Livichuco... Hasta ahora hay eso que llamamos tambo, ¿no ve? A ese tambo dice que llegaban los *jiliris* en mulas, en caballos. Ahí en el tambo dice que había seis caballos o seis mulas y por ahí dice que pasaba el correo... porque no había ni auto. Y ahí, cuando están pasando, dice que se habían alistado espelmas (velas):
> —Sabemos leer, diciendo "vamos a decir", diciendo, habían dicho, "el correo, dice que está llegando". Tocando su *pututu*,
> —*Tu, tuuu*... diciendo vienen.
> —Ya está llegando el correo. Vamos a preguntar, ¿qué nos dirá?, diciendo habían ido.
> —Queremos escuela, diciendo.
> —Yo conozco a los maestros y yo voy a decirles, "así había dicho el correo, ya habían dicho, lléveme a Sucre", había dicho el *jiliri*.
> —Ya, aunque te voy a llevar, anda en un caballo, dice que le dijo. Y junto con el correo había ido, había llegado a Sucre, había traído como maestro a una persona que no era maestro de veras.
> —Enséñamelo, diciendo, dice que a todos los jóvenes habían juntado, porque los pequeños niños seguramente que no van a poder.

De esta manera, las autoridades habían traído el primer maestro al ayllu y le hacían enseñar a los jóvenes. Y tal como ellos han construido en el ayllu primero su pueblo central y plaza y luego sus estancias más lejanas, asimismo ellos comenzaron con un núcleo central y luego las seccionales en los demás ayllus y estancias:

> De diez años para arriba, todos los jóvenes, entre hombres y mujeres (aunque tenga marido), dice que todos están aprendiendo a leer. Y dice que le pagaban [al maestro] cada mes con un cordero, una arroba de chuño, una arroba de papa. Algunos con dinero, o con lo que tenían, dice que pagaban.
>
> Dice que ha llegado un momento en que ya no podían pagar también por el hecho de que había aumentado de alumnado. Entonces, habían dicho que sería mejor pedir un maestro formal. Para esto, dice que han juntado niños de todos los ayllus; y más tarde, ha habido escuelas en Livichuco, y luego en Kututu, luego en Jilawi, Taqawa y Qhuchini. Después de eso ya, las escuelas habían en todas partes.

Ya hecha la creación de escuelas en todos los ayllus, cambiaron otras facetas de la vida en el ayllu. Había que introducir las fiestas patronales de agosto, donde no habían antes en las estancias, e introducir normas en la vestimenta escolar:

> Dice que ni en agosto hacían fiestas en las comunidades, había que entrar a la Central a Qaqachaka, todos con gorros tejidos (*ch'ulu*). Dice que los alumnos que entraban sin gorro tejido eran "zonzos". Y las imillas entraban con sombrero y cargadas de un aguayo. Si llevaban una carpeta era mal visto. Dice que decían:
> —¿O es marimacho [varonil]?, ¿por eso manejaría carpeta tejida?, se suele preguntar, dice.

Y tenían que construir las aulas y luego amoblarlas. Las sillas y mesas, inicialmente, se hacían de materiales del lugar:

> La primera escuela en Qaqachaka era donde es el Corregimiento, ahí. Se dice que ellos han hecho, en la plaza, un cuarto de paja, y luego dos cuartos donde los *jiliris* tenían sus sillas amarradas (llamadas *tawiritu*, "taburete"). En ese *tawiritu* dice que escribían, y que cada uno ha pedido un *tawiritu*. Dice que se sentaban encima de una piedra puesta con cuero (*lip'ichi*), y escribían en el *tawiritu*. Dice que así ellos han aprendido a leer haciendo encima el *tawiritu*. Después, dice que han hecho ya de adobe trancada con maderas... Ahora ya es banco.

Si los niños no entraban a la escuela, tenían que pagar la multa de una oveja, "como obligado pues".

Según Elvira Espejo, el desarrollo de las escuelas se hizo igualito en puna y valle, comenzando siempre de una Central y luego llegando a las varias estancias. Por eso, al inicio, los alumnos tenían que llegar desde lejos, "en burros mansos, en mula o caballo, igual que al tambo". El uniforme de cada escuela también era igual: un guardapolvo hecho de bayeta blanca:

> La escuela de antes... de los que están en *likina* (los valles) tienen también su Central... Dice que las condiciones de los alumnos eran lo mismo, hasta el guardapolvo, dice que se hacía coser de bayeta blanca. Y, como tenían que ir lejos, dice que tenían que ir en caballo hasta la Central. Ahora tienen las seccionales y ya no es así.

Las personas mayores relacionan lo que ellos aprendían en los tambos con lo que se enseña en la escuela. Por ejemplo, don Donato Inka, de Livichuco, recuerda su turno como postillón en el tambo del lugar y cómo la práctica ritual de las ch'allas en el tambo era un modo de enseñanza para la gente; aun la mula sabía "estudiar" en el tambo:

> Yo recuerdo bien eso. Se recordaba con ch'alla. Así era, así era... Yo también sé hacer el cargo de postillón. Este era el tambo, donde está la escuela ahora. Se

> llevaba correo. En Pukuwata hay otro tambo llamado Janq'u Qhawa y ahí se tenía que llevar, de aquí hasta allá... luego hasta Pukuwata y luego a Macha, y de Macha a Qulqa Phuyju, luego a Rutiyu, luego a otro que no recuerdo y luego a Sucre. Sabe llegar el correo aquí y eso sé manejar, sé caminar, sé llevar hasta el tambo de Janq'u Qhawa. Después ellos ya también llevan. Era un buen camino, bien arreglado...
>
> Más antes todavía, dice que hasta la mula debía saber igual que la gente, bien adiestrada... A penas oía tocar el pututu o corneta, y dice que la mula miraba, como si estuviera diciendo que ya debe partir. Dice que comía rápido...
>
> —¡Ya me va a llevar!, diciendo, estudiaba muy bien, dice, ¡hasta la mula!

Según don Donato, se recordaba en las ch'allas los varios sitios rituales del tambo, sobre todo las piedras con nombres especiales. De este modo, el tambo local formaba un nexo de memoria para recordar todos los elementos del sistema de tambos, incluso la obligación de servir como mitayo en Potosí:

> Estaba preparado un lugar donde se ch'allaba y ofrecía con el nombre de Santa Moniquita. Era una ch'alla grande, con chicha, alcohol, con cualquier otra bebida. Ahí se daba cabezas de cordero, cualquier cosa se daba. Había lugares así para ch'allar.
>
> Así también era para ch'allar al turno de mitayo de Potosí (*Putus mit'ayu*). Se recordaba todos los descansos, y hay rodeos, y esos había que ch'allar. El camino se ch'allaba bastante.
>
> Cuando se ch'allaba llegaban nomás a su destino, sin novedad. Pero, si no está bien ch'allado, pasa siempre cualquier cosa, como caerse de la mula o, a veces, se muere la mula... Cualquier cosa sabe pasar.

Como veremos en los siguientes capítulos, son precisamente estos rituales arcaicos del tambo, los que se trasladaban al recinto escolar.

4.4.1 Obligaciones al tambo, obligaciones a la escuela

Estas ideas históricas acerca de la relación comunidad-Estado, fundadas en los derechos a las tierras y mediados por los ritos y obligaciones a los lugares estatales implantados antaño en el territorio local, influyen las actitudes de los comunarios hacia la implementación de las nuevas leyes. En el primer día del Taller de Livichuco (que llevamos a cabo el 2 de mayo de 1998), tocamos el tema de las obligaciones estatales de los comunarios, y de los cambios que ellos veían desde la introducción de las Leyes de Participación Popular y la Reforma Educativa.

No había un acuerdo generalizado, y notamos diferencias de opinión aun en el mismo ayllu mayor de Qaqachaka. Los del pueblo central y de las tierras más bajas son más conservadores en sus opiniones, en tanto que los de ayllu Arriba (de cual Livichuco forma una parte) son más radicales, en parte por la influencia de la familia Inka Maraza con su larga trayectoria como caciques apoderados en entender

y debatir los asuntos del ayllu en el contexto nacional. Pero todos estaban de acuerdo en que las obligaciones comunales se basan en sus derechos por tierras y todos temían los cambios pendientes. Las diferencias de opinión se fundaban más bien en sus actitudes frente al proceso de cambio. Los de abajo, como parte de la periferia más tradicional, todavía reconocen sus obligaciones al Estado en recompensa por sus derechos a sus tierras; a diferencia, los de Livichuco, con sus contactos más urbanos e influencias intelectuales, están criticando estas obligaciones actualmente, en favor de relaciones más equitativas.

El lugar de Livichuco, por haber sido antaño el sitio del tambo principal de Qaqachaka, es clave en este debate; asimismo las obligaciones actuales de los comunarios hacia los maestros y educandos, se remontan al conjunto de obligaciones hacia el tambo. Por tanto, algunos elementos de la vida de entonces perviven en el ámbito escolar. Hace tiempo, cada uno de los seis ayllus de Qaqachaka tenía la obligación de entrar por turno a servir como "postillones" en el tambo de Livichuco, pero, desde los años 50, este período de turno fue transferido al núcleo central que se encuentra en el pueblo principal de Qaqachaka. La gente de Livichuco todavía tiene la obligación de servir allí cada seis años como postillones, aunque ahora ellos tienen que servir a los profesores, en su condición de funcionarios del Estado, en las tareas diarias y, además, servirles comida y chicha en las fiestas nacionales y escolares. Además, tienen que preparar el desayuno consistente de pan y bebida caliente con azúcar cada día para los alumnos (ver también Arnold y Yapita, 1998a, Cap. 11).

Una parte de estas obligaciones tiene un aspecto ritual. Según narra don Donato Inka, si bien el tambo ha caído en desuso después de 1952, aun así se continúa usando algunos de sus sitios rituales en el nuevo contexto de la escuela seccional de Livichuco, por ejemplo el cerro guardián (*uywiri*):

> Hasta ahora está aquí su *uywiri* ("guardián"). Eso sí, está siempre respetado aquí (*yupaychatakipiniski*). Se llama Cruz Muqu ("Nudo de la Cruz"). Está en aquella loma, esa loma con una punta...

Estas obligaciones rituales de los postillones en el tambo, también se han trasladado en las últimas décadas al recinto escolar. Por ejemplo, antes había un sistema de turnos para viajar, primero por azúcar, luego por harina, luego a Sucre y luego a los Yungas para traer coca; al llegar al pueblo, había que repartir todo eso. Narra su hijo, don Santiago:

> [D]ice que en cada época había cambios de turno (*turka*). Había en San Juan... ¿Cuándo más había? Había el "hacer de medio año" (*chika mar luraña*), luego el "traer el azúcar" (*asukara apaniña*), de estos lados viajaban a esos lados, los postillones sabían ir... Los que no tenían mula, dice que sabían ir corriendo... de allí hacían lo mismo y llegando aquí sabían estar partiendo azúcar.

Con la continuidad de estas funciones del tambo, ahora son los postillones quienes tienen que servir pan y comida a los maestros y chicha a los participantes en las fiestas de los actos cívicos.

También hay una continuidad en el predominio de la presencia masculina en el lugar. Según don Donato, antes siempre llegaban más varones, los mozos citadinos, al tambo; y actualmente la mayoría de los maestros que llegan a la escuela son varones (e igualmente "mozos" según el habla del lugar):

> Aquí no saben llegar mujeres, sólo el hombre. Se les llamaba mozo, *q'ara... Wiraqhuchi* se les decían y eran bien respetados, ellos. Y los mozos de esa vez nos decían "Indio".

Mientras tanto, las mujeres estaban en la cocina, en la llamada "casa de fuego" (*nina uta*), "cocinando para los *q'aras*; para su llegada cocinaban".

La introducción de la Reforma Educativa en la zona está obligando a los comunarios a repensar si sus obligaciones de servir como "postillones" son todavía necesarias y pertinentes en el nuevo sistema educativo estatal. En este contexto, don Santiago comentaba de lo que era antes y lo que es ahora en cuanto a sus derechos a sus tierras. Hijo de don Donato, él tiene la perspectiva más crítica de una familia de apoderados e intelectuales. Reconoce que las obligaciones anteriores eran diferentes, pero que los españoles abusaron estas obligaciones en el "tiempo de esclavitud", sesgándolas hacia la de trabajar por la tenencia de la tierra:

> Bueno, hay esa obligación; tal vez era diferente antes ¿no es cierto? Pero desde el tiempo de la esclavitud (*isklaw timpu*), de esa época a ésta, existe ya la obligación de trabajar por la tierra ¿no es cierto? Entonces ésa (obligación) fue creada (en) aquel tiempo; existe eso desde el tiempo del esclavismo hasta ahora. Pues, por eso existió hasta el correo, ¿no? Aquí mismo habían postillonaje [15].

Para don Santiago, la demanda actual de cumplir estas obligaciones está compuesta por el doble trabajo de tener un alcalde local en Livichuco para servir a los maestros allí, más otra obligación de servir en postillonaje a los maestros en el núcleo del pueblo principal:

> Entonces, esos que manejan el correo, pues hacen llegar de un tambo, del tambo de este lado a aquí. Llevan también de aquí a otro tambo. Entonces, está cumpliendo eso en Qaqachaka ahora, por una parte. El postillón ya entra de cada ayllu. No había eso antes. El postillonaje no había cuando yo estaba en la escuela, sino que había

15 En aymara: *Bueno, uka obligacionax utjiwa. Porque layra timpux tal vez mayjamänw ¿no?, pero aka esclavo timput ukat akaruxa, obligación aka uraqit lurañaw utjxi ¿no? Entons ukax apanuqatakiw aka tiempo esclavismo tiempotpach akakamaxa ukax uka correos ukatay utjäna ¿no?. Akan wustillunas utjäna.*

> solamente un alcalde. Entonces, dicen que ese alcalde les ayudaba así a los maestros; pues, se perdió ya el postillonaje aquí. Después ya entraron de aquí al pueblo. Entonces, los maestros ya obligaron a la gente para que entre un postillón de cada ayllu. Entonces, ¿para qué es eso? Para que ayuden a los maestros, para que lleven los atados de los maestros, de donde sea se los recoja e igualmente, para que se los vaya de comisión (de cualquier asunto). Así ya es [16].

Según don Santiago, sólo se cumplen estas obligaciones por los derechos a tierras y por el derecho a la palabra:

> Así van cumpliendo ahora. Por eso, está tomada en cuenta la persona que ha cumplido esto que se llama obligación. Entonces, esa obligación le haría cumplir (de acuerdo) a eso a la persona en el pueblo con terreno, con chacra y que sabe cultivar y que sabe criar animales. Y hasta él ya tiene derecho de la palabra con eso:
> —Yo estoy cumpliendo mi derecho, mi obligación, dicen [17].

Su padre, don Donato, está de acuerdo con este punto de vista y señala las diferencias de opinión entre las distintas zonas del ayllu en que los de abajo son demasiado tradicionalistas:

> La palabra. Ese punto yo quisiera aclarar un poco más, eso que se llama postillón. Por una parte, eso no está bien tampoco. Eso de los postillones está elegido por los españoles. Ese "camino" se está siguiendo sólo en Qaqachaka, en ninguna otra parte. Ahora ya se ha llevado eso a Qaqachaka. Antes ese postillonaje estaba aquí, de servir en la puerta, pues por no perder los correos la misma gente lo permitió así.
> —Que eso no se pierda, diciendo.
> Ya tenía que desaparecer ese postillonaje, no tenía que haber ni eso de hacer pongueaje en la escuela en Qaqachaka. La misma gente no quiere que se pierda. Esa obligación llevaron a Qaqachaka, que uno de cada ayllu [sirva],

---

16 En aymara: *Entons uka correo apnaqirinakaw asta mä tambot mä tambor aksa tambot akar puriyi. Mä tamborurak akat api. Entons, ukaxa mä partin uk kumpljiwa jichha qaqachakanxa. Uka wustillunax sapa, sapa ayllut mantxi. Uka layrax janiw utjkänti. Nay escuelankiñan janiw utjkänt uk wustillunaxa, sino mä alkantikiw utjäna. Entons (si) uka alkaldixa, uka maestronakar ukham yanapt'äna, ukhama. Pero akan wustilluna chhaqxi, entons akat markar mantxi. Entons obligxiw jaqiru maestronakax sapa wustillun mantaniñapa. Entons kunatakis ukaxa, maestronakan yanapirpa, q'ipinak apnaqirpa. Kawkit recogenirpa e ukhamaraki kawkinakat kumisyunanakas sarnaqirpa, ukhamaxiw.*

17 En aymara: *N... jichha ukham kumplkapxi. Ukat uka jaqixa, jichhaxa consideratäxiwa kunämatix obligacionaw sata. Entonces kunämati markan jaqïma, mä uraqini, yasta kun yapu akan yapuchasiri, uyw uywachasiri, entons uka obligacionay phuqhaychi ukaru.*
Ukantixa, jupas yast arunixarak kunatakis yasta. Derechunña nä kumplktwa, nan obligacionañ sapxiw .

> —Haremos eso los seis, diciendo.
> Eso no está bien. Eso la gente, no se da cuenta. Sigue el pongueaje al igual que de los españoles [18].

Para reforzar su posición, ambos demostraron casos en que los maestros han aprovechado estas obligaciones haciendo trabajar a los encargados "como sirvientes", y haciéndoles cargar sus bultos y sus wawas, "como a un muchacho", cuando llegan por primera vez a la escuela. Así comenta don Santiago Inka:

> Pues el maestro se cree muy macho. Se cree muy capaz; claro, tiene pues mucho conocimiento, pues está preparado ¿no es cierto? Pero a las autoridades siguen llevándoles como sirvientes ¿no es cierto? Entonces, él siempre está mandando a donde sea, hasta hacen cargar a sus wawas o si no hasta sus cargas. Y él está yendo libremente sin ninguna carga, nada. Entonces, hace manejar como a un muchacho [19].

Al mismo tiempo, recalca él que la gente "no conoce sus derechos". La esperanza de don Donato es que, con la Reforma Educativa, se haga desaparecer al sistema anterior de pongueaje, a favor de un nuevo sistema de relaciones más equitativas.

Las Leyes de la Reforma Educativa y Participación Popular han exigido este repensar acerca del nexo comunidad-Estado y las obligaciones por las tierras. En este momento, a modo de diferentes jugadores en una tabla de ajedrez, los comunarios toman diferentes posiciones, algunos más obstinados y otros más abiertos al cambio. En el caso de don Santiago y su padre, ellos son conscientes de su propio pasado y, además, informados de los procesos de cambio en otras partes. Por tanto están en la vanguardia de las demandas por relaciones más democráticas entre la comunidad, la escuela y el Estado.

---

18 En aymara: La palabra. *E... ukachiqaxa, mä juk'amp nä ukachiq aclariristha, uka wustilluna sañaxa, mä partinx janiw uka kusakarakiti. Ukaxa, ispanuylan, ukaxa, ilijitaw uka wustillunanakaxa. Aka qaqachakanak ukham uka thakh arkaski janiw kawkinsa. Aka qaqachakanxa, ukax jichha apantxiw, aka akanjanw uka wustilluna jaya sirwiñ punkuñar asta uka kuriyunakx uk jan chhaqayañ munasanx jaqi mismokiw uk ukhamar apantxi,*
«Uka jan chhaqpanti» sasana.
Chhaqaxañapaskänw uka wustillunaxa ast total jani qaqachakan escuelar ukham punkiyaña utjañapakänti, janiw utjañapakänti. Jaqi mismokiw «Uka jan chhaqpanti» ukax sasa, uka kamach apantxi qaqachakaru, sapa ayllut mayni asta «Uk lurañani», sas suxtpacha.
Ukax janiw kusäkiti, uk pir janï jaqi amuyt'iti, sigue uk punguiyaski como de ispanuyl punkuñan jall uk kikpak pongueyixa.

19 En aymara: *Jupa machoy, isti maestroxa, wali kapas sintisi claro conocimient wali yatitay preparatay ¿no? Pero autoridadanakaruxa siguew mä sirwintïm isti apnaqasjapxi ¿no? Entons asta wawaps q'ipnaqayi o sino karganaks kuns kawkirus jupapini apayasji. Jupax liwripiniw sarji, jan kuna q'ipin jani kuna. Entonces mä muchachjam apnaqi.*

4.5 La herencia eterna del estudio a cambio de tierras

Finalmente, habría que ubicar el mismo debate en el contexto de los cambios que ocurrieron en 1952, y la manera en que éstos han sido interpretados por los diferentes grupos de protagonistas a nivel local: profesores rurales, apoderados y comunarios. Evidentemente, la transición entre la antigua lucha por tierras y la nueva lucha educativa ha sido interpretada por los profesores rurales de una manera más inmediata. Desde el momento de la promulgación de la Ley de la Reforma Agraria en 1952, sus demandas territoriales anteriores han sido cumplidas, pues ellos ya iban adelante en una nueva configuración política, la de una lucha gremial para ocupar cargos a lo largo del sistema educativo. Sólo han sido conservadores ellos en sus técnicas didácticas del aula (que continuaron los antiguos criterios rurales del aprendizaje doctrinal), y en aprovechar su nuevo oficio y status como funcionarios del Estado para que los campesinos les sirvan, por medio de las obligaciones puestas en marcha inicialmente por los *q'aras* en la colonia y luego en la república.

Pero, ¿qué pasó con los otros grupos de protagonistas? Los apoderados, al igual que los campesinos, parecen haber llegado a aceptar las condiciones de la nueva lucha educativa, aunque todavía se la interpretan en términos de la anterior lucha por tierras. Esto es especialmente obvio en su reconocimiento de la nueva cara textual de la lucha, en la que el aprendizaje escolar por sus hijos de lo alfabético sustituye sus derechos de antaño a las tierras.

Las mismas consecuencias de la redistribución de tierras con la Reforma Agraria de 1953 ha exigido este cambio de actitud de parte de los comunarios. Pues, si los orígenes de la educación indígena en el Siglo XX se fundaban en la lucha por reivindicar las tierras comunitarias, en las décadas más recientes, como consecuencia de la Reforma Agraria, es por el minifundio y la falta de tierras que los padres de familia en muchas comunidades de las áreas rurales han optado que sus hijos estudien.

En los ayllus libres de la zona de Oruro y el Norte de Potosí, quizás sean las otras consecuencias de la modernización puesta en marcha en 1952 las que limitaron el acceso de los comunarios a las tierras. Se puede pensar, por ejemplo, en el aumento de la población como consecuencia de la introducción en la región de los programas de vacunación y donación de alimentos (Arnold y Yapita, 1996a: 367-9). Aun así, los comentarios de don Domingo Jiménez, oriundo de una comunidad valluna del Norte de Potosí, ilustra cómo los campesinos internalizaron la nueva actitud, según cual los hijos sin tierras tienen que estudiar para que el conocimiento que adquieran tenga el lugar de la herencia de tierras y animales de antes. Según esta perspectiva, el estudio hace posible que los hijos "se vayan a todas partes" y "vivan bien en cualquier lugar". Paradójicamente, el acceso de sus hijos a la lecto-escritura, aunque se fundó en una lucha por tierras, al mismo tiempo libera a los hijos de estas mismas tierras:

> Los que no tienen muchas tierras son los que quieren que sus hijos estudien. No hay terrenos para cada uno. Cuando hay muchos hijos, la tierra se reparte en pequeñas parcelas. Entonces, si se van a leer bien, ya no van a querer herencia... ni herencia en vacas, ni en fierros [barretas]. Se suelen terminarse, hasta las vacas van a morir, van a ser comidas, se van a perder nomás. Pero esto de la lectura, eso es una herencia eterna (*wiñay irinsya*). Sabiendo eso, donde sea, va a vivir, bien comido y bien tomado, diciendo ahora algunos dicen también... [20].

De este modo, la escuela fomenta el proceso de la desterritorialización, con el aumento cada vez mayor de la emigración de la comunidad hacia los centros urbanos, a pesar de que "algunos no quieren que se vayan a otros lados".

Para las chicas es igual. Antes tenían su dote en animales, bienes y textiles, pero ahora algunas prefieren vender todo en favor del estudio. Así pasó con las nietas de don Domingo:

> De mi hijo su hija, llamada Dominga, se ha ido a Cochabamba, está trabajando ahí.
> —No quiero herencia, diciendo, ha llegado donde su papá. Le ha dicho que va a regalar una vaca:
> —Puedes vendértelo...
> —No quiero, tú carneas y cómetelo. Yo no quiero. Para eso me has hecho estudiar. Ya me has dado herencia. Con eso yo voy a vivir nomás donde sea, le ha dicho.
> Hay otra llamada Rosa y le ha dicho igual:
> —Papi, me lo compras todos los útiles para que estudie y no voy a pedir ninguna herencia... [21].

En ambos casos, se nota la intercambiabilidad entre la lecto-escritura y las tierras en la actitud de la generación mayor, como el propio don Domingo, pero un grado aun mayor de aceptar la sustitución de la lecto-escritura por las tierras en la actitud de la generación más joven, representada aquí por su nieta.

---

20 En aymara: *Jan uraqinïka juk'ampixa ast yatiñpa munixa. Janiw uraqis sapa walj wawanaka yuqanaka uraq jisk'ït jisk'ït jisk'ït t'aqanuqx si. Ukat ukat akaxa sum liy yatxanixa jani herencia ni waka irinsya ni jirus tukusiri wakas jiwantxani manq'antxani chhaqxakini, aka liyisti wiñay irinsya uka yatisa kawkins jakasiskani suma manq'ata umata sasaw jichha yaqhipanaka saraki...*

21 En aymara: *...piru nan yuqajans awir sarxchixay, uka Tuminka sata awir, Cochabambaru, ukan trabajasiski.*
—Janiw irinsy munktti si, purinirakiwa, tatapäkaru wak waxt'awayxäma
—Aljasjam...
—Janiw juma jumaw, khart'asïta manq'asïta janiw nä munktti. Ukatakixay nay yatichayistaxa irinsya churchistaxa. Irinsya churxistaya. Ukanti nä kawkins qamasiskakïwa sas sixa. Mayni Rosa sata, uka sarakikiw:
—Papito ukanaka aka carpetanak alarapita ukat janiw irinsya maykamati sas sarakikiw...

Para todos nosotros que estudiamos y escribimos, tal vez ha pasado desapercibido el fuerte vínculo entre las prácticas escriturales y el territorio, que siempre acompaña a este proceso de emigración de las comunidades rurales (lo que ha llevado paulatinamente a una inmensa diáspora en todas partes del mundo). Sin embargo, antes, este vínculo era mejor entendido, hasta proveía el punto de referencia para la imaginería del diseño textil y su iconografía en piedra, glifo, cerámica o madera. Ahora, cuando los derechos a la tierra de las comunidades locales están siendo despojados con una celeridad cada vez mayor, evidentemente los comunarios experimentan este proceso en términos de la conversión de su territorio en papel, de manera que las semillas se convierten en letras para ser derramadas y los mismos hijos se derraman a modo de semillas hacia los centros urbanos, todo según los criterios de las nuevas prácticas escriturales puestas en marcha en la formación de los estado-naciones de los siglos pasados. Si, en el futuro cercano, las nuevas prácticas textuales electrónicas van a impulsar esta diáspora a un nivel aun mayor, indudablemente se va a recurrir a metáforas parecidas para explicarla.

CAPÍTULO 5
Ciclos de metamorfosis: Las *wawas* como enemigos

[L]as canciones de guerra a menudo se usan como arrullos.

Viveiros de Castro, *From the Enemy's Point of View*, p. 9 (nuestra traducción).

En aquel año, ¡linda era la papa, igual que la cabeza de la gente!

Elvira Espejo, 15.1.99.

Dentro de las complejas relaciones comunidad-Estado, el mundo andino de la niñez se torna en la ambigüedad de la función de los niños en la reproducción de dos bases textuales: la del Estado, mediante las prácticas textuales de la escuela, y la del ayllu, mediante las prácticas textuales de la comunidad. Una vez entendida esta ambigüedad, luego podemos asomarnos al mundo de la "interculturalidad" andina.

En parte, el manejo diferencial por los niños de ambas bases textuales deriva de su función en dos sistemas tributarios. En este contexto tributario, damos otro énfasis a la historia oficial de la escuela que percibe en esta institución un lugar para lograr la homogeneización de la Nación y la formación de ciudadanos. Planteamos la posibilidad adicional de que los escolares, en su condición de ciudadanos pendientes, son, en algún sentido, una forma de tributo comunal, parte de un pacto en que los padres de familia, como originarios del ayllu, entregan al Estado un "sacrificio" anual de sus hijos a cambio de los derechos comunales a sus tierras. Esta razón explicaría el porqué del control, tanto comunal como estatal, sobre la niñez siempre ha sido muy difundido y muy exigente.

El mundo de la niñez se inserta precisamente en el eterno ciclo de reproducir los procesos sociales de la producción, es decir, en las varias demandas tributarias de producir una nueva generación de contribuyentes y luego responder, a nivel de hogar y ayllu, con las fuerzas de trabajo necesarias para generar una nueva cosecha de productos agropastoriles. Por esta razón, existe en la región del estudio una coincidencia entre la periodización de los trabajos del parto de una mujer en la reproducción de la fuerza laboral y el pago de la tasa de parte de la comunidad; ambas eran medidas en "tercios" (Arnold y Yapita, con Tito, 1999: 40-1) [1].

---

1 La coincidencia entre los períodos de los trabajos del parto en la reproducción de la fuerza laboral, y el tributo en trabajo y bienes al estado colonial, existía también en Mesoamérica (Brotherston, 1997: 102 y sig.).

Las bases textuales de ambos sistemas tributarios se inscriben en la memoria histórica de los comunarios. En el caso previo, del estado incaico, cada contribuyente varón entre los 18 y 50 años tenía la obligación de trabajar con sus esfuerzos físicos las tierras del Inka, cuidar sus rebaños y, como jefe de hogar, tributar textiles. Además, en la región del estudio, tenía la obligación de servir en el ejército incaico.

En el caso del Estado moderno, hasta el presente, los originarios de Qaqachaka pagan su tributo. Aunque éste ha sido suspendido legalmente con la Reforma Agraria de 1953, el pago continúa, indicación de su significado para ellos como una garantía de los derechos a sus tierras en perpetuidad según las memorias de los sistemas tributarios previos (Platt, 1982: 43). La expresión textual de este pago es icónica. Una vez al año, se junta la tasa necesaria y luego el líder de cada ayllu menor de Qaqachaka lleva la suma bajo su cargo para entregar a las autoridades fiscales en Oruro; al hacerlo, el finiquito (*phinikitu*) del pago está escrito en un papelito que éste lleva a modo de una pluma en su sombrero. No cabe dejar desapercibida la similitud entre el icono del pago tributario y el símbolo de victoria en el ejército incaico, de portar una pluma en el cabezal.

En el contexto del sistema tributario, el Estado-nación moderno tiene que asegurar que los niños sean incorporados exitosamente en el sistema económico que va más allá de los límites inmediatos del ayllu. Para lograr esto, la escuela es el lugar clave donde se les transforma de personas "internas" de la comunidad, en personas "externas", con otras metas y otros intereses. Sostenemos que esta transformación está acompañada por importantes cambios textuales, de cuales el más importante es el aprendizaje de la lecto-escritura.

Aun así, hay diferentes maneras de interpretar este proceso de transformación. Dentro del sistema de relaciones comunidad-Estado, bajo el estado incaico, existía una continuidad de funciones andinas entre lo propio y lo ajeno: lo que llegamos a llamar una "interculturalidad andina"; pero dentro del sistema de relaciones entre las comunidades y el Estado-nación criollo, existe una especie de ruptura entre la una y la otra.

Para entender el pleno funcionamiento de estas relaciones comunidad-Estado, es necesario examinar los conceptos andinos de la niñez en el contexto mayor de la escuela, como el lugar principal de la articulación entre distintas bases textuales y diferentes memorias históricas. Tomando en cuenta las diferentes periodizaciones históricas y configuraciones de la relación escuela-comunidad, es necesario, además, examinar el papel de los niños en la mediación de las ideas andinas acerca de la identidad y la diferencia, el Mismo y el Otro, como parte vital de la interculturalidad andina.

Como veremos, las raíces de las ideas andinas acerca de la ontología del ser, como del tributo mismo, no yacen en nociones abiertamente "económicas", desencajadas de la sociedad en general. Como indicó Polanyi, yacen más bien en

un conjunto de ideas y prácticas económico-político-religiosas en que la escuela juega un papel clave en la articulación entre los diferentes niveles del sistema.

Al centrarnos en la noción andina del tributo, trataremos la articulación entre los niveles "productivos" y "reproductivos" del sistema, según una equivalente andina de la noción de "reproducción" de Bourdieu y Passeron (1977). Esto nos permite entender la función de la escuela en la transmisión intergeneracional de ideologías, conocimientos y prácticas textuales, en que predominan los aspectos político-rituales. En esta transmisión intergeneracional, apreciaremos cada ingreso anual de niños al recinto escolar no sólo como contribuyentes potenciales al sistema tributario (a la par con los productos de las tierras y las crías de los rebaños), sino también como reemplazantes constantes para los contribuyentes que ya no pueden pagar: los fallecidos del lugar.

1. Las *wawas* y su papel en la escuela comunal

A pesar del interés de los cronistas coloniales (entre ellos, Cieza y Cobo) en la función de los niños en los ritos incaicos, hay muy pocos estudios etnográficos contemporáneos sobre el papel de los niños en los ritos actuales, con la excepción de Sillar (1994, 1997) y Llanos (1992, 1998). Menos aún, con la excepción de Romero (1994), enfocan el nexo entre la habilidad ritual de los niños y los asuntos cotidianos de la educación.

El nudo del asunto es este: si bien la escuela provee un espacio intermedio entre la comunidad y el Estado en que se articulan las demandas tributarias estatales y sus prácticas textuales asociadas, entonces, ¿cómo se interpreta este fenómeno a nivel comunal? Puesto de otra manera, ¿cómo los comunarios interpretan los procesos de transformación que ocurren en el recinto escolar mediante los cuales los niños son incorporados al aparato tributario estatal, en gran parte a través del manipuleo del papel?

Existen diferentes niveles en la interpretación comunitaria de las prácticas cotidianas y escriturales escolares. En lo educativo, según los comentarios que escuchamos en el Taller de Livichuco [2], es evidente que los comunarios perciben en la escuela un sitio didáctico "formal" estatal que funciona al lado de su propio sistema de educación "formal" (cuyo análisis dejaremos hasta el Capítulo 7). Según estos dos sistemas educativos paralelos, las prácticas didácticas de recitación y memorización en el aula complementan hasta cierto punto sus propias prácticas didácticas de ch'alla; las prácticas escriturales escolares complementan sus propias prácticas textuales de tejido y trenzado; asimismo, las prácticas numéricas escolares complementan sus propias prácticas numéricas en la comunidad (puntos que examinaremos detenidamente en los Capítulos 6, 10 y 11).

2 Ver el Apéndice de Arnold, Yapita y otros (1998).

En el mismo Taller, los comunarios desarrollaban su propio esquema del sistema educativo del lugar, su modelo funcionando en base de una serie de "rodeos" concéntricos, centrados en torno al niño(a) en su hogar. En los dos días del Taller, primero los hombres y luego las mujeres de la comunidad, en grupos según sexo, desarrollaban el mismo modelo con pocas diferencias. En ambos casos, procedían a incorporar al niño dentro de una serie de influencias familiares y comunales (padres, tías y tíos, abuelos y abuelas), hasta parientes espirituales (padrino, madrina), para luego abarcar otras influencias estatales (profesores escolares), cuando el niño entra a la escuela. El mismo modelo abarcaba gradualmente las influencias de los expertos principales del lugar, sobre todo la gente mayor y autoridades elegidas del lugar (*jach'a jaqi*), los encargados que guían a los niños (los llamados "guías de camino", *thakhichiri*), los sabios (*yatiri*) que se encargan de los asuntos rituales y las parteras (*usuyiri*) que se encargan de los asuntos del parto. Finalmente, ellos expandieron el modelo aún más para abarcar la influencia de los elementos que conceden el poder y la autoridad espiritual a los diferentes encargados. Incluían aquí el rayo (*q'ixu q'ixu*), los cerros sobresalientes del lugar (*mallku*), los sitios rituales principales del lugar (sobre todo la cima del cerro Anxata), y las fuentes de la inspiración del canto y la música: los espíritus guerreros de los muertos (*jira mayku* y *jira t'alla*) y las sirenas. Ver la FIG. 17. Tal modelo podría formar la base para la realización en el futuro de otros Módulos locales en el desarrollo de las ramas diversificadas de la Reforma Educativa.

El modelo educativo comunal funciona inmediatamente en torno a la jerarquía política-ritual que abarca hasta el hogar. Luego, esta jerarquía está incorporada dentro del sistema político-ritual de la administración gubernamental en que los cerros sobresalientes (*mallkus*) representan los más altos niveles del gobierno regional [3]. Se nota también que el modelo funciona en torno a varias influencias educativas: económicas, políticas, rituales y espirituales; no hay una influencia predominante, más bien todas coinciden en los rodeos concéntricos.

Mediante el diálogo que acompañaba al diseño del modelo, nos dimos cuenta que ellos perciben en el recinto escolar un importante sitio ritual comunal, según la misma jerarquía de sitios organizados según el dominio de los cerros sobresalientes de la región. En las actividades rituales que ocurren en estos sitios, la gente mayor y los encargados de la comunidad (autoridades y *yatiris*) cumplen con sus obligaciones rituales en memoria de los estados andinos anteriores, sobre todo el incanato; todo según la misma jerarquía anidada.

En este sentido, el cumplimiento de los ritos en el ambiente escolar no sólo funciona como técnicas didácticas comunales en manos de la gente mayor y expertos del lugar, para enseñar a los niños sus propias obligaciones en los ritos comunales, sino tienen la función adicional de darles una mayor conciencia de la

---

3 Este punto fue observado hace tiempo por Favre (1967: 140), John Earls (1969: 170) y otros.

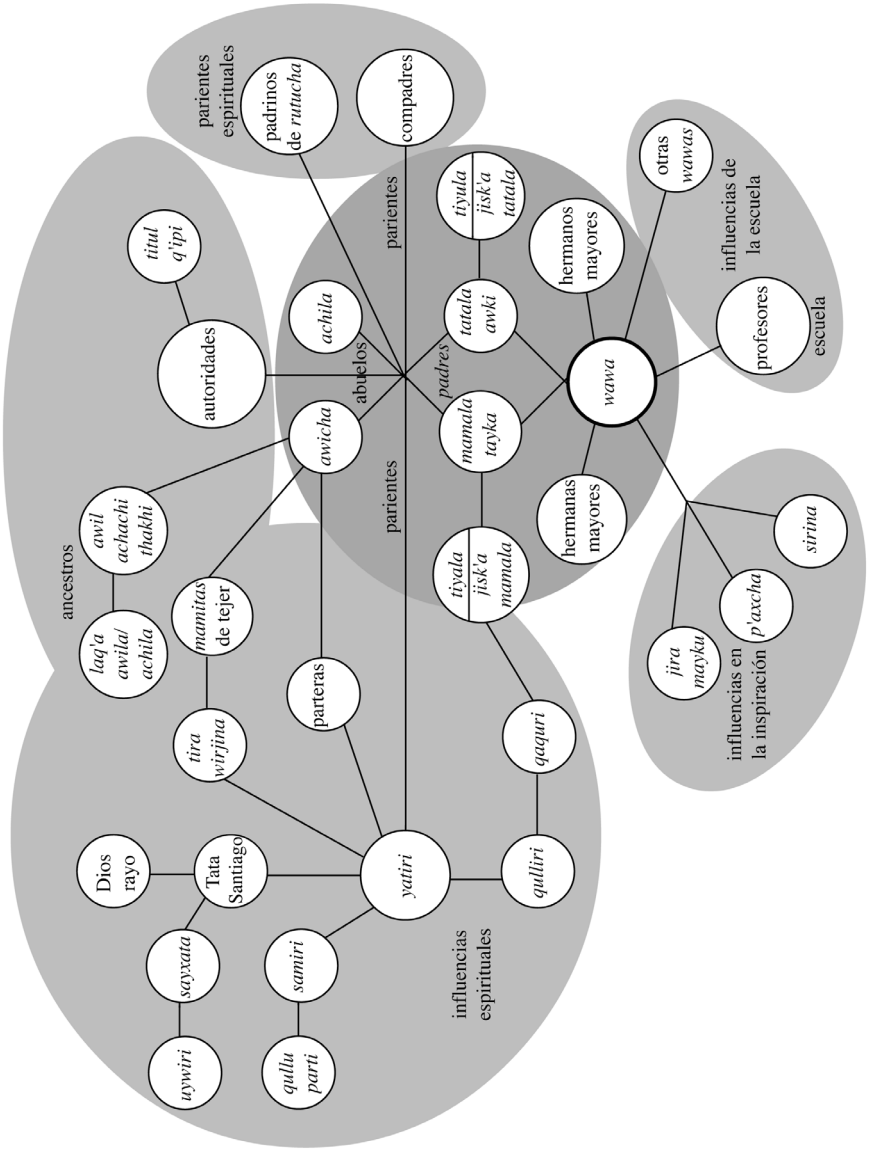


FIG. 17. Modelo educativo comunal desarrollado por los comunarios en el Taller de Livichuco.

memoria social e histórica hacia el estado incaico anterior (cf. López G., 1998). De este modo, las actividades rituales del recinto escolar son insertadas dentro de la memoria histórica de una presencia incaica en la región en el pasado y, por tanto, con el aprendizaje de los comunarios y niños según la pedagogía dominante incaica.

En la actualidad, estos ritos, como veremos, aún enfocan memorias y símbolos incaicos, sobre todo en el contexto de las prácticas y actividades locales que se relacionan con los modos de producción y reproducción de la comunidad, en su propio medio ambiental y ecológico. En lo tributario, el papel clave de los niños en esta constelación económica-política-ritual es el de asegurar la continuidad del ciclo fertilizante de intercambio entre comunidad y Estado, centrado en la producción agropastoril, y de cumplir su parte en el ciclo reproductivo de la provisión interminable de contribuyentes, todo a cambio de los derechos a las tierras.

Por estas razones, sostenemos que las ideas comunales en torno al complejo escolar, especialmente en lo ritual, funcionan como una parte vital de una estrategia educativa desarrollada por la comunidad en un contexto específicamente "intercultural" andino.

2. La niñez andina, la fertilidad de las tierras y de los rebaños comunales

¿Qué calidad especial tienen los niños para que se les otorgue el poder de cumplir estas funciones rituales? Para contestar esta pregunta desde la perspectiva comunitaria, primero habría que entender la condición de los escolares como intermediarios entre comunidad y Estado, para asegurar, a través de las nuevas prácticas textuales que ellos aprenden, la fertilidad de las tierras y los rebaños comunales.

2.1 Los niños como yuntas

El lenguaje, tanto cotidiano cuanto ritual, acerca de la función de los niños en la escuela alude a su parte vital en la lucha comunal por las tierras a través del aumento de la fertilidad y la reproducción exitosa de las tierras comunales cada año. Un aspecto de este lenguaje es la comparación entre los niños, sentados de dos en dos en su bancos, y una yunta de bueyes. De este modo, se incorpora la función de los niños en el aprendizaje de los elementos de la práctica textual foránea de la lecto-escritura en el aula dentro de los intereses comunales en sus tierras. Una parte de este sistema de analogías es la comparación entre la forma y dirección de las líneas escritas en la página, con el movimiento de la yunta en bustrófedon; asimismo se comparan las letras de la escritura con semillas que se siembran en la tierra.

Doña Antonia Espejo, de Livichuco, compara con una yunta a los niños sentados por pares en su bancos, enseñándose mutuamente:

> Por eso llaman "yunta". Por eso, sentándose entre dos en dos, algunos pueden, pues entre ellos se enseñan, uno de ellos va a decir:
> —Así puede ser, no haremos así, lo haremos así, diciendo, por eso siempre llaman "yunta"...[4].

Para ella, "es como si ellos estuvieran trabajando la tierra" (*yapuchañjamaspaw)*. Ella aclaró que las letras que ellos escriben en el aula son "como semillas", y las filas de la escritura son "como surcos". Por eso, los padres exigen que sus niños escriban en líneas rectas en sus cuadernos, y no en líneas torcidas; si no, "la gente se nos va a reír, diciendo" [5], como se ríen cuando los surcos de la chacra son así torcidos:

> —Vas a sembrar bien recta la chacra, decimos nosotros, "no vas a hacer torcida decimos", así puede ser eso de escribir.
> —Voy a hacer bien recto, diciendo, eso es como cultivar la chacra, así es [6].

Más bien, se espera que los niños sean muy hábiles con la yunta, puesto que aprenden a arar desde niños; como explicó el maestro Leocadio Choque, del pueblo de Qaqachaka:

> Los niños se reúnen de entre cinco o cuatro años y dicen:
> —¿De qué vamos a jugar?
> —Bueno, está arando, diciendo, con bueyes. Jugaremos.
> —Y ¿quién va a ser el buey?, diciendo, entre dos se brindan.
> —¡Yo seré, yo seré!, diciendo.
> —Nosotros seremos la yunta. Y ¿quién va a ser el armero?
> —¡Arma!, diciendo, maneja una picota. Después,
> —¡Yunta!, diciendo, le amarran...
> —Tú siendo mujer, pones semilla. Y tú eres hombre, andáte buey, le dice.

2.2 Los niños como corderos y el lenguaje de pastar

Otras comparaciones acerca de la función de los niños escolares en la comunidad se expresan mediante el lenguaje pastoril. En este caso, se compara el

4 En aymara: *Ukatpï «yuntaw» sï. Ukat panin panin qunurasan yaqhipa mayni atki uka asta jupanak pur ast yaticht'asipxi, maynirakiw sani...*
—Akhamaspaw, jan ukham lurañaniti, akham lurañani, sas ukat «yunt» saskapini...

5 En aymara: *Jani wist'untantati suma chiq luranta, jaqi larustani sasa....*

6 En aymara: *—«Suma chiqpa yap satanta», siskapxta nanakax, janiw wist'lurantati siskapxta ukhamaspaw uka iscribiñäka .*
—«Suma chiqpa lurä» sas, uka yapu satañjam ukhamaspaw...

aprendizaje de la lecto-escritura con el pastar los rebaños en los pastizales del lugar. Como una extensión de la lógica de este lenguaje, las autoridades comunales y los mismos padres de familia perciben en su contribución de ovejas a la escuela para la manutención mensual de los maestros con sus productos, un hecho que les otorga una responsabilidad comunal para el funcionamiento de la escuela, como cumplimiento de las leyes inmemoriales (cf. Molina R., 1994: 132, 136).

El lenguaje del pastoreo, centrado en los rebaños de ovejas, es muy difundido en las comunidades andinas, y es común oír que "las wawas se parecen a los animales de rebaño" (*uywäm sasiwa wawanaka)*. Comparativamente, en la comunidad valluna de don Domingo Jiménez, igual que en Livichuco, se considera que el Alcalde Escolar (o "Alcalde Presidente") es "pastor" (*awatiri*) y, como dice don Domingo, "ese es el dueño de las wawas".

Para referirse a la relación entre el Alcalde escolar y los niños, usan en ambas comunidades derivaciones del verbo aymara para "arrear" (*anakiña*), como si el Alcalde estuviera pastando los niños igual que corderitos. Al inicio del año escolar, cuando los padres entregan los niños al Alcalde por primera vez, se usa *anxaruyaña*, que quiere decir "entregar como ganado" [7]. Luego, para describir la manera en que el Alcalde les cuida durante el año escolar, se usa *annaqaniña*, que quiere decir "arrear de un lado a otro" y en dirección de sus exámenes finales [8]. Finalmente, para describir su liberación después de completar los exámenes finales, se usa *anarpayaña* (o *anarpawiyaña)*, que quiere decir "soltarles como ganado" y dejarles de nuevo en el pasto de sus padres [9]. Según don Domingo:

> Así es, es como si su padre y su madre les entregan para pastear al Alcalde Escolar, y él les va a arrear de un lado a otro en dirección hacia el examen final, y luego les va a soltar y les va a entregar así [al propio pasto de sus padres] [10].

El uso del lenguaje agrícola y pastoril para referirse a la escuela, no es sólo figurativo. Como mencionamos, todo el conjunto ritual del recinto escolar está insertado dentro de una configuración de sitios rituales que tienen que ver con el manejo del bienestar de las tierras y los rebaños comunales. El sitio ritual principal de la comunidad de Livichuco, un cerro puntiagudo que domina toda la comunidad y funciona como su "cerro guardián" se llama *Anxata*: "Puesto sobre el pasto".

---

7 Aquí el verbo está modificado por el sufijo preparativo -*xaru*: "alistar para entregar" más el sufijo causativo -*ya*.

8 Esta vez el verbo está modificado por el sufijo -*naqa*, que indica "una acción sin propósito específico" y -*ni*, "en dirección de".

9 Esta vez, el verbo es modificado esta vez por el sufijo verbal -*rpa*, que indica el dejarles "sin dirección", en sentido de lo desorganizado y abandonado; más el sufijo distanciador -*wiya*, que indica una acción de paso; más el sufijo causativo -*ya*..

10 En aymara: *Ukhamaw, ukat tatap mamapa ukax iskuyl Alkaltiru awatiriru anxaruyxchix, yasta annaqanini examen jinalkama, ukat anarpayani intrigxanix ukham*.

Igualmente, el rito principal de la escuela que inicia las tareas escolares cada año, se llama *Iskuyl anxata*: "puestos [los niños] sobre el pasto de la escuela" y como veremos, este rito tiene que ver con el aprendizaje de la lecto-escritura. Examinaremos este rito con más detalle en el Capítulo 7.

2.3 Las wawas como "flores"

El puente vital entre el lenguaje ritual de la agricultura y del pastoreo, y el mundo escolar de los niños, es la noción andina de "wawa", la que entrelaza las prácticas escriturales escolares con las prácticas textuales del lugar a través de una serie de asociaciones que hacen los comunarios. Primero habría que entender que la noción de "wawa" suele referirse no solamente a las wawas humanas sino también a las wawas como frutos de la tierra, las wawas animales, incluso las wawas de las cosas que serían, en términos occidentales, "inanimadas", tal como los santos del lugar, las piedras, los cerros, etc. [11].

Tal como las wawas escolares median entre la producción anual del ayllu como una forma de tributo al estado y el ciclo de la reproducción constante de contribuyentes, al reemplazar constantemente las personas mayores y fallecidos que ya no pagan su contribución, asimismo la noción de "wawa" expresa este sentido de liminalidad. Tomemos el caso del ciclo de cultivo de la papa. Como muestran varios estudios [12], el uso del término "wawa" en el lenguaje ritual de la papa describe tanto el inicio del crecimiento de la nueva planta, tierna e inmadura, como también de las wawas como productos, tubérculos ya formados, resultados de la culminación del ciclo con la próxima cosecha anual. En este caso, se expande el dominio semántico del término "wawa" para abarcar las etapas más generalizadas en el inicio y la culminación del ciclo de fertilidad. De este modo, las "wawas" articulan los dos extremos del ciclo: vástago y tubérculo. Asimismo, en el caso animal, wawa describe el feto inicial, además la criatura que resulta después del período de gestación. Si expandimos la temporalidad del ciclo del cultivo a dos años consecutivos, en este caso el ciclo incluirá el inicio del próximo ciclo en el año venidero (en base de los tubérculos o, raras veces, las semillas del año anterior), después de la muerte de las plantas previas en el intermedio período seco; pues las wawas articulan entre la vida, la muerte y la nueva vida del año venidero, y así sucesivamente. El significado más amplio de "wawa" nos daría pautas para interpretar la función de los niños en los ritos andinos.

Por otra parte, se considera que los niños, y las wawas en general, son "flores" (*phaqara*), y así se les llama en el lenguaje ritual. Por eso, cuando se pregunta acerca de la función de los niños en los ritos comunales, es común oír

---

11 Ver por ejemplo Arnold (comp. 1992d, en prensa), Arnold y Yapita (1996c), Isbell (1997), etc.
12 Ver por ejemplo Isbell (1997: 275-7).

que las wawas tienen este rol porque "son flores". Esto no es simplemente un lenguaje figurativo y estético, sino parte del lenguaje ritual que vincula a las wawas como "flores" con el dominio fértil del "aliento" (*sami*) que suele levantar las flores y la voz, y la idea que las flores, como los nuevos "cabellos" de las plantas y animales (los cabellos del maíz y el vellón de los camélidos), son una expresión de la incipiente fertilidad del ciclo anual. El sabio don Domingo expresa esta relación así: "De los animales, su flor es la salida del aliento [con la voz]; con la boca florea" [13].

El dominio andino de la crianza de wawa-niños, wawa-plantas y wawa-animales, está a cargo de las mujeres, en un paralelismo de actividades organizado según el género. Mediante esta división de labor, las mujeres se encargan de la producción y reproducción de los elementos dentro del dominio de su influencia, en tanto que los hombres están a cargo de la interfase de los asuntos del ayllu con los del mundo fuera de sus límites. Debido a eso, las mujeres cuidan a las wawas en sus primeros años de vida y luego las sueltan para que entren al mundo más masculino de la escuela.

No viene al caso aplicar aquí una simplista dualidad entre lo "doméstico" y lo "público"; pues, como señalamos en otra parte, el enfoque femenino en el parto y la crianza de las varias wawas está ubicado a la vez dentro de una esfera más pública, relacionada con la "reproducción total" del universo y no solamente con la "producción" y "reproducción" de sus elementos (Arnold, en prensa). Sin embargo, en la articulación de estos diferentes dominios, cabe recalcar el papel de las wawas y de las mujeres que las cuidan, en la mediación de las fuerzas limítrofes e incontrolables (por ejemplo de los antepasados del ayllu o de los enemigos allende sus límites), y su transformación en algo más controlable, dentro de la esfera de lo propio y lo doméstico de la sociedad humana. En este sentido, se puede diferenciar entre la autoridad masculina que se vincula con la esfera pública, "el poder de hablar y mandar la obediencia civil mediante el lenguaje", y la autoridad femenina que se basa en la producción y crianza de wawas (cf. Astvaldsson, 1998: 250, 254-5).

Precisamente en este espacio liminal, entre los dos dominios, masculino y femenino; entre la defensa de lo ajeno y lo propio; y entre los muertos y los vivos, se halla el mundo de las wawas.

2.4 Los ritos para pedir lluvias y los niños inocentes

El rito más relacionado con los niños en las comunidades de estudio es aquel para pedir lluvias, asunto vital en el ambiente impredecible del altiplano, un asunto de la niñez que también notó Rösing (1993, 1995: 78-9) en los ritos para

---

13 En aymara: *Uywanxa phanqarpaxa sami apsu, uka phanqarix, lakatay phanqarix...*

pedir lluvias de la región Kallawaya. En ambas regiones, estos ritos tienen la función de articular la transición anual entre las estaciones seca y la lluviosa, para lograr el reverdecer (*ch'unqhayaña*) de las tierras comunales con productos agrícolas y de los rebaños con crías. Examinaremos estos ritos en el Capítulo 9 [14]; por ahora, veremos las razones que dan los comunarios para explicar la habilidad de los niños de pedir las lluvias tan exitosamente, pues esto nos apoyará luego a entender el papel de los niños en la escuela según la perspectiva comunitaria.

La razón principal que se da es su "inocencia"; que los niños están todavía "sin pecado" (*jan juchani*). Como una explicación de su inocencia, se señala que los niños "aún no conocen el sexo" y "tampoco conocen la matanza, ni el hablar mal de alguien". Por la misma razón, existe una norma contra el hablar del sexo, de parte de los adultos, delante de los niños y se encarga así: "Siendo wawas, no hay que hablar de estas cosas. Sólo cuando somos maduros, llegará el momento apropiado para hablar sobre estas cosas". Tampoco permiten a los niños jugar con asuntos del matrimonio; al contrario, sus padres lo prohiben. Como los niños no tienen que observar el sexo, entonces no tienen que jugar de novio y novia; sus papás les dicen: "Sabe ser de verdad". Confirma el maestro Leocadio Choque:

> Raras veces imitan el matrimonio, porque sus padres les prohiben... Sólo bailan entre ellos dentro de la casa; hay un wayñu que se llama *Parlantata parlantata*, entre ellos se jalonean de un lado a otro.

El nexo más específico entre las wawas y las lluvias, se debe a la idea de que las wawas son todavía "ángeles" de Dios (*anjilawa*), en el sentido de que ellos "no han sufrido todavía ninguna desgracia" (*jan kunar puririxayä*). Explica el sabio, don Domingo:

> Las chicas no suelen andar con los hombres, los chicos no suelen andar con las mujeres... así también las wawas no saben cometer pecados, no saben pegar a la gente y no saben maldecir a la gente... [15].

Debido a eso, según don Domingo, las wawas pueden relacionarse directamente con los Dioses de las Lluvias, el Señor y la Señora de Aguas (*Qarpa Mayku, Qarpa T'alla*), sin necesitar la mediación de un sacerdote o un *yatiri*. Según la división de labor ritual por el género, las chicas piden lluvia de la Señora de Aguas y los varones del Señor de Aguas, para regar (*qarpañataki)* la comunidad bajo la dirección de la gente mayor que les acompaña. Por la plena inocencia de los niños participantes en el rito, los Dioses de Lluvias les oyen y después "llega el aguacero, —*phaxxx*—"

14 Para un estudio comparativo en Carangas, ver López G. (1998).

15 En aymara: *Imill wawas jan chachant sarnaqiri, yuqall wawas jan warmint sarnaqiri... ukhamaraki jan kuna jucha ruriri, jan jaq nuwiri, jan jaq maltisiñs yatkit wawanakax...*

más el riego. En cambio, los Dioses de Lluvias no oyen los pedidos de las personas mayores por su carga de pecados:

> Por eso, cuando son grandes algunos y cuando ellos han cometido algo, no hacen escuchar a Dios, ni tampoco la lluvia les escucha; por eso, los que hacen llegar la lluvia son los pequeños que piden... [16].

Las wawas que tienen esta habilidad ritual de pedir lluvia directamente de los dioses, no suelen tener más de siete años, aunque los más pequeños (que se llevan cargados) también saben pedir las lluvias, "porque la gente mayor les había enseñado así". Sólo a los mayores se les puede retirar del rito, si se sospecha que ellos "ya no son inocentes", por haber hablado ya con chicas o chicos. Afirma don Domingo:

> A algunas, a las muy pequeñas, las llevan cargando, y luego van llorando, y cuando se les enseña, esa [la lluvia] piden. Y las otras mayores, no, les retiran, por esta razón,
> —Tú ya sabes hablar con muchachas, ¡fuera!, diciendo le dicen, pues se van lejos, a éstos no les escucha, se dice... [17].

Si bien la habilidad ritual de los niños es más evidente en los ritos para pedir lluvias, esta misma habilidad se hace evidente en otras ocasiones. Por ejemplo, se encuentra la misma habilidad de los niños pequeños de actuar como "intermediarios" entre la comunidad y sus dioses, en los ritos acerca del *limphu* ("limbo"). *Limphu* ocurre cuando una wawa muere y se la entierra sin bautizarla, o cuando entre parientes tienen una wawa sin nombre y se la entierra sin bautismo en las apachetas. Ambos actos atraen el granizo (*chhijchi, juyphi, thaya*) para castigar la comunidad y traen desgracias para los padres. Según las investigaciones de Harris en el ayllu vecino de Laymi, esto se atribuye al hecho de que las wawas sin bautizar han sido comidas por los espíritus de los cerros, a cuyo dominio estas wawas pertenecen, puesto que todavía no han sido bautizadas para entrar plenamente en la sociedad humana (Harris, 1980: 75). Para rescatar la situación, los más pequeños deben subir al cerro para rogar a Dios (un día jueves que es considerado un "buen día"). Don Domingo Jiménez nos contó de un caso típico:

> Ésa nomás trae el granizo. Algunos mueren sin nombre y lo llevan a las apachetas. Del lado de nosotros llevan así. Y esos piden mala suerte, a sus padres les va a empujar al barranco o les llevará el agua así. Siempre hay que hacer *warxatar* por lo menos y es mejor hacer bautizar. Después se lleva al cementerio.

---

16 En aymara: *Ukat yaqhipaxa ni jach'itat yaqhipax kunar puririkax janiw Yus ist'aykiti, janiw jallurus ist'aykit sarakisa, ukat jall puriyix jisk'itanakakapini mayiqix...*

17 En aymara: *Yaqhipax jisk'itanakas kunas q'ipisaw apapxi, ukat q'asita saraski, ukat yatichatax uka maychix, yaqhip jach'anakäkax jani qarqhxchixay, ukat*
—«Juma karaju imillanakarus parliritaw ya, sartam», sas, ya jayankaskchixay... ukar janiw ist'kit sarakisa...

A nivel comunal, las autoridades tienen el poder de sancionar a aquellos que han cometido esta falta. Tienen que pagar una multa y luego se usa el dinero de la multa para comprar lo que se necesita en la escuela, puesto que el asunto tiene que ver con las wawas de la comunidad. Cuenta don Domingo:

> Cuando hacen eso, nosotros sancionamos. Llevan a escondidas. Averiguamos quién es la persona, le pescamos y le hacemos sancionar, quién es lo que hace así. Ya carajo, traelo (*aptt'anim*)...
>
> Se sanciona en dinero, y luego esa multa entra a la escuela para comprar lo que se necesita. De la wawa varón es cien y de la chica es cincuenta.

Otras descripciones de la capacidad ritual de los niños para comunicar directamente con Dios en los asuntos comunales (sea en los ritos para pedir lluvias o para salvar una situación de *limphu*, o aun para rezar en Todos Santos), mencionan sus energías (*ch'ama*), su habilidad para jugar (*anataña*) y su poder de atraer la vista por su belleza, una calidad que se llama en aymara *ayri* ("tener *ayri" = ayrini*). Según otro comentario comparativo que oyó Orta, en la región de San Andrés de Machaqa del departamento de La Paz, las primeras lluvias que traen la fertilidad después de un período largo de sequía son las "lágrimas de los niños pequeños" que han muerto al regresar a su casa (citado en Sillar, 1994: 55).

2.5 Guardapolvos blancos, nubes y angelitos

Evidencia del nexo entre la inocencia de los niños, su habilidad ritual de pedir lluvias y la escuela, se halla en la lucha de significados en torno al uniforme escolar, sobre todo los guardapolvos blancos. Esta lucha de significados también pone en relieve la ambigüedad de la situación de los escolares en el manejo de dos mundos textualizados distintamente.

Por su parte, los profesores perciben en los guardapolvos una expresión de la transición que experimentan los niños desde el mundo de la tela rústica que ellos suelen manejar, a nivel comunal, y su aprendizaje de la lecto-escritura sobre el papel blanco, a nivel escolar. Esta transición les convierte, además, en nuevos ciudadanos y participantes activos de la Nación, funciones respaldadas por todas las ideas acerca del progreso y desarrollo, a nivel ideológico, que acompañan esta transformación. Es como si las envolturas blancas del guardapolvo, estiradas como pieles sobre sus pequeños cuerpos, expresaran a la vez su naturaleza como wawas tributarias, parte de un sacrificio comunal hacia el cuerpo social del Estado-nación.

Los comunarios reconocen esta faceta de los guardapolvos como envolturas de la Nación, pero admiten otros aspectos más. Cuando preguntamos a Juan Maraza, de Livichuco, acerca de los guardapolvos, él recordó primero el requisito de usar el guardapolvo blanco como "una cosa de la Dirección", que viene de las órdenes del director del Núcleo Central y de más allá, "de los directores distritales" en la

cima de la pirámide jerárquica educativa. Pero luego añadió que la gente mayor relaciona el blanco del uniforme con la "inocencia" de los alumnos, que tienen un corazón "limpio" (*ch'uwa*) y una ausencia de pecado. Además, en su condición de "flores blancas" (*janq'u phaqara*), ellos tienen un fuerte vínculo con el "mundo del espíritu", amplias razones por las cuales ellos deben vestirse de blanco en el recinto escolar. (No debemos pasar por alto las fuertes influencias eclesiásticas coloniales en estas ideas).

Por su parte, don Domingo Jiménez confirmó la asociación entre el color blanco de los guardapolvos y del papel, medio textual para la lecto-escritura; pero iba un paso más al incorporar esta asociación de ideas dentro de su propia interpretación del mundo espiritual. Para él, el color blanco de los guardapolvos es un elemento intermedio en el ciclo del espíritu y, por tanto, entiende muy bien la perspectiva de los profesores, quienes "dicen que debemos usar guardapolvo porque aprendemos a escribir en papel blanco". Aun así, su razonamiento es distinto: que sólo mediante el aprendizaje de la escritura en el papel blanco "los niños pueden aprender el mundo del espíritu", lo que hace que "el espíritu vuele alto", igual que la "gloria".

Aparte de la inocencia de los niños pequeños en ambos lugares, comunidad y escuela, y su fuerte nexo con el mundo del espíritu, otro vínculo entre ellos y ambos lugares es su habilidad de comunicar, en los sitios rituales comunes, con los elementos más relacionados con las lluvias. Por eso, en los ritos para pedir lluvias, se asocian a los pequeñitos con el mismo medio de las lluvias, en especial con las nubes (*ch'iwu*) y neblinas que se hallan en los cerros (cf. López G., 1998). En el pensamiento comunal, éstos son los lugares donde suelen morar los muertos y a donde regresan los angelitos, si mueren muy pequeñitos. Como dice don Domingo: "Éstos son como si fueran nubes, por eso nubes, el lugar de nubes, decimos nosotros..." [18].

Esta constelación de relaciones nos da a entender que el mundo de las wawas no sólo abarca la fertilidad en general de los ciclos productivos y reproductivos del ayllu, como parte del sistema tributario al estado, sino del mismo flujo que impulsa el inicio de estos ciclos. De este modo, las wawas están relacionadas con las lluvias, y luego (por una secuencia de causas), con los elementos que producen las lluvias, a saber las nubes y neblinas. El mismo uniforme escolar de guardapolvo es, en parte, por su similitud con las "nubes", una expresión de la contribución de los niños al ciclo anual de las lluvias.

Para los campesinos de la región, esta relación entre los niños "angelitos" y las nubes de las alturas ha sido conocida por siglos, sobre todo por su amplia ilustración en el arte colonial. En la iglesia de Qaqachaka, como en otras reducciones

---

18 En aymara: *Aka ch'iwükaspas ukat ch'iwu, ch'iwu lanti, sapxt nanakax...*

de la colonia, habían cuadros de este tipo, hechos de lienzo, hasta la última década; don Domingo reconoce esta fuente de su imaginería: "Sé ver las pequeñas wawas con sus zapatitos puestos en sus pies, sobresalidos fuera de las nubes..." [19].

Pero este mundo en lienzo de los angelitos también tiene diferentes niveles de interpretación, según la enseñanza eclesiástica y según la propia interpretación comunitaria. En los dichos de los comunarios acerca de los angelitos, ellos reconocen la relación entre los angelitos y el mundo de "espíritu" (*ispiritu*) mediante las aves y el papel. En la práctica también, cuando una wawa muere, se la entierra vestida con pequeñas alas de papel blanco que "apoyan a su espíritu a volar". Luego, cuando vuela el espíritu del angelito, se lo llama "paloma", y la gente suele observar la paloma blanca que se remonta "encima del cielo", hacia Dios. Al hacer las alas de papel, se dice que "hay que hacer paloma". Además, según se dice, las palomas de los espíritus de los angelitos, tienen cierta semejanza con las palomas con las que se compara la pareja en el matrimonio.

2.6 Angelitos de Dios, angelitos del Diablo

Ahora bien, sabiendo las muchas influencias a través de los siglos de la enseñanza eclesiástica y colonial acerca de angelitos, palomas blancas, el papel blanco y el espíritu de Dios, ¿todavía vale hablar de una interpretación andina acerca de la ritualidad de los niños?

Una dimensión quizás menos cristiana de los angelitos es su asociación con los espíritus guerreros de los muertos en el más allá, tal vez en torno a su condición de enlazar el fin de la vida mediante las luchas bélicas con otro ciclo vital. Tal es el caso en el Norte de Potosí como en Oruro, cuando se oye que los espíritus de los muertos (los guerreros diabólicos llamados *jira mayku* y *jira t'alla*) también "salen del medio de las nubes", igual que los angelitos de Dios.

Este nexo entre los angelitos de Dios y los espíritus andinos de guerra tiene otras resonancias en las definiciones comunales de lo que constituye un "angelito"; en efecto, varias personas entrevistadas distinguen entre los "angelitos" menores e inocentes, y los niños mayores que "ya saben triturar carne". (Esta diferenciación algo sorprendente nos recuerda los ritos del estado menos cristianos en el pasado, cuya participación era prohibida para las wawas menores, o si no, una interpretación distintamente andina de la Eucaristía, que igualmente restringe la participación de los niños mayores hasta que hayan hecho su confesión para limpiarse de los pecados).

De todos modos, los comunarios distinguen un "angelito" no sólo por lucir alas sino también ¡por el estado de su dentadura! Más específicamente, la wawa es "angelito" hasta más o menos seis o siete años", cuando pierde sus dientes de

---

19 En aymara: *Uka qinayat jisk'a wawitanak jisk'a sapatunt kayu wat'stata, iñjirïta...*

leche o mamón, y "salen sus dientes de adulto". Este proceso, a la vez, forma parte de otros cambios que ocurren en el desarrollo del niño en esta etapa. Según Elvira Espejo, se piensa que la madre, mediante su leche (que es la sangre materna transformada), da sustancia a la wawa para formar los dientes de leche que se llaman en aymara *aswilani*, literalmente "diente de sangre" (aunque este nombre quizás alude a una resonancia más violenta, al jugar con el castellano "azuela"). En cambio, en la misma etapa de desarrollo de la wawa, se piensa que el padre contribuye más a su comida. Posteriormente, cuando la wawa comienza a caminar, "ya endurece los huesos". Y, cuando finalmente "termina de cambiar los dientes" para "adquirir todo completo" de los "dientes de adulto" (*kiwu*), ya salen de su estado de "angelito".

Pues en la práctica también, la transición clave entre "angelito" y niño maduro, con la pérdida de su inocencia, de veras tiene que ver con el momento cuando el niño llega a triturar carne por primera vez.

2.7 El cuento de Juan el Oso

En el caso del varón, la transición de la niñez inocente a la adolescencia mediante semejantes actos de maduración de los dientes para poder "comer carne" por primera vez y llegar así a vencer a los enemigos en el mundo, es una parte vital de la textualidad andina pues forma la trama del cuento común y corriente de Juan el Osito (*Jukumari*), el "guerrero aymara" por excelencia (cf. Weithüchter, 1984; Taylor, 1997; Robin, 1997). Según las investigaciones de López G. en Carangas (1998: 38-39), los padres y abuelos tradicionalmente narraban este cuento a los niños en los meses de lluvia, la temporada que se repite a lo largo de la trama del cuento. Por tanto, este cuento parece ilustrar el nexo clave que vincula la habilidad ritual de los niños con la incipiente fertilidad del ayllu, mediante la caída de las lluvias.

A menudo, este cuento relaciona al recinto escolar con el nexo wawas-fertilidad-lluvias, para luego ir más allá en otra etapa de desarrollo. Como es sabido, el Osito, ya maduro de cuerpo y con el apetito y las fuerzas físicas masculinas para vencer a cualquier adversario, tiene, clásicamente, *tres* tareas que cumplir a modo de probar su transición de aprendiz a guerrero-contribuyente, después de haber vencido y matado su propio padre. Éstas son:

i) Ayudar al cura a tañer la campana de la iglesia.
ii) Ayudar al profesor en el recinto escolar con las tareas físicas.
iii) Vencer al condenado.

Cada tarea alude, de alguna manera, con el ciclo de actividades que señalamos en el presente capítulo: el impulsar el ciclo de las lluvias, y el desarrollo de la fuerza física, con su vínculo a la antropofagia.

En la versión del Cuento de Jukumari-Osito por Milán Espejo de Qaqachaka (incluida en los Apéndices), la primera tarea del Osito es "sonar la campana" pero, por su exceso de fuerza física, él no sólo "suena la campana" sino la hace caer. Según una interpretación andina, el sonido de la campana es un anuncio de la misa que llama a los feligreses a "rezar para las lluvias"; así el Osito no sólo participa en el asunto de rezar para lluvias, sino que se propasa.

En la segunda tarea, el Osito no sólo ayuda al profesor en el recinto escolar, sino que, al cumplirlo de una manera casi incontrolable, convence al profesor que su educación allí ya no es necesaria. El Osito ha pasado de ser aprendiz y ya es guerrero.

En la tercera, el Osito vence al condenado antropófago que está asolando a un pueblito. Ambos, condenado y Osito, entran en combate, acompañados por los sonidos —*ch'atx*— de las diferentes partes del cuerpo que caen de un lado a otro. La implicación es que el Osito es aún más antropófago que el condenado derrotado. Al fin, después de haber probado su habilidad de apoyar en las tareas productivas del ayllu, y la protección del ayllu en contra de sus enemigos, el Osito ya maduro en cuerpo y mente, vuelve a la normalidad.

El papel didáctico de cuentos como éste es el de enseñar a los niños, en el momento oportuno de su desarrollo, el conjunto de ideas que incorporan los significados andinos de la madurez y masculinidad del niño al entrar en la adolescencia. Esto sucede en el contexto social, cultural y estacional de su inminente incorporación como parte de las fuerzas productivas del ayllu para reemplazar a su padre muerto.

3. El tributo de wawas y sus ciclos de transformación

Pasaremos ahora a considerar las ideas andinas acerca de la niñez en el contexto más específico de la entrega anual de los niños a la escuela como una especie de tributo en wawas al Estado de parte de las comunidades, en recompensa por sus derechos en perpetuidad a sus tierras y rebaños.

La escuela estatal, al recibir la entrega anual de wawas en tributo, tiene la tarea de transformarlas, mediante la enseñanza que ellos reciben allí, de personas "del ambiente propio" a "personas de afuera". Como una señal de esta transición, los niños se visten con guardapolvos blancos, a modo de envolturas de papel, para marcar su incipiente adquisición de la lecto-escritura. Pero, paralelamente, los comunarios interpretan esta transformación de otro modo, según la doble recursividad andina y la tendencia de reinterpretar el presente en términos del pasado. Debido a eso, perciben en las actividades del recinto escolar, otras cualidades que tienen que ver con un ciclo fertilizante, centrado en los poderes rituales de las wawas. La dinámica de estas diferentes percepciones de dominios en conflicto es parte vital de lo que llamamos la "interculturalidad andina".

Las definiciones de la interculturalidad según Howard-Malverde (1996a: 116), identifican *dos* maneras de percibirla. Si aplicamos éstas al contexto de

Qaqachaka, su significado es como sigue. La primera, se halla en un contexto de las relaciones más horizontales de igualdad, por ejemplo entre las comunidades andinas en una alianza de paz. La segunda, se halla en un contexto de una relación de dominación más vertical y conflictiva, por ejemplo entre comunidades andinas en guerra, la una con la otra, como en las peleas entre ayllus y grupos étnicos por lindes que caracterizan actualmente la región del estudio. Al expresar en microcosmos las relaciones conflictivas interétnicas, o entre comunidad y estado, el recinto escolar es un sitio intermedio clave.

La relación interétnica bélica es parte vital de la memoria ritual y social de los comunarios; contribuye además a su entendimiento de la relación comunidad-Estado. A nivel nacional, la guerra para ellos tiene que ver con las luchas por el territorio (en la Guerra del Chaco o en las escaramuzas constantes en el linde con Chile) y, a nivel local, con las luchas por sus propias tierras, cuando ellos recurren a la memoria de las Tierras del Inka, en el período de su propia incorporación hace siglos en el Tawantinsuyu, con la expansión incaica.

Al mismo tiempo, las exigencias estatales sobre las comunidades locales de reproducir continuamente los procesos productivos (mano de obra y fuerzas productivas) para así cumplir con sus obligaciones tributarias, han sido parte de este modo expansivo, con su impulso desde fuera. Por tanto, la reproducción en general de las sociedades andinas siempre ha sido dependiente, a nivel tanto simbólico como real, de la relación con el mundo externo y con la noción del Otro, es decir a cierto tipo de "interculturalidad". En este sentido, es muy probable que la economía simbólica andina esté enfocada precisamente en la relación entre lo propio y lo ajeno. Es más, a nivel intercultural, los elementos de esta lucha (de guerra y dominio, expansión y control) son percibidos distintamente por los diferentes protagonistas, cada grupo queriendo reforzar "lo propio" con "lo ajeno". De este modo, las relaciones de la interculturalidad andina dan un enfoque característico a la ontología del ser.

En el caso de Qaqachaka, el proceso inicial de la "desfamiliarización" de las wawas que ocurre en el recinto escolar cuando entran por primera vez y están remodeladas según las demandas estatales, tiene muchas similitudes con los procesos de dominio de un ser capturado en el contexto de las guerras interétnicas andinas. Mediante este proceso de transformación, se llega a incorporar la persona capturada al grupo dominante; de otro modo, se absorben las fuerzas de la periferia para reforzar las demandas tributarias estatales en el centro del poder. En este contexto, una parte del ser del niño deja de formar parte íntegra de la comunidad para incorporarse al aparato estatal. A nivel comparado, es pertinente aquí la observación de Wolcott (1993), que los niños kwakiutl en el contorno educativo de la sociedad dominante (en este caso de British Columbia, Canadá) son como "prisioneros de guerra". El profesor representaría al enemigo.

Se encuentran, a nivel subyacente, muchas de las mismas características, de menor o mayor grado, en la sociedades amerindias de las tierras bajas, aunque la

relación comunidad-Estado es mucho menos desarrollada, así como las relaciones tributarias. En algunas sociedades (tupi guaraní, araweté, tupinamba, wari), el modo primario de interacción con el mundo externo toma la forma de la "depredación ontológica", un término de Viveiros de Castro (1992) que describe un complejo de relaciones entre lo propio y lo ajeno, ligado con las actividades de las guerras interétnicas anteriores y las relaciones incipientes entre etnias y estado. La naturaleza de estas relaciones tiene aspectos tanto depredadores y "destructivos" (el incorporar las fuerzas del Otro) como "constructivos" (el reabsorber las fuerzas del Otro para reforzar el Mismo) y, de este modo, también constituye una ontología del ser.

Fausto (1999), al desarrollar el modelo de Viveiros de Castro, percibe en este conjunto de prácticas entre algunos grupos amazónicos el momento clave que inicia todo un ciclo de actividades relacionadas con la lucha interétnica. Fausto llama al inicio de este ciclo, con la captura del enemigo, el "consumo productivo" para expresar sus aspectos tanto destructivos como constructivos. Luego se pasa a la etapa de la "familiarización" del enemigo capturado para poder incorporarlo al grupo vencedor, a través de la conversión de una relación "asesino y víctima" hacia la de "dueño y wawa", que él arguye es el esquema principal del control simbólico en la Amazonía. Al momento que articula estos dos modos de relación, él lo llama la "depredación familiarizante", para describir el proceso productivo de una economía simbólica que se basa en la apropiación de la subjetividad ajena en el mundo exterior.

En el caso del recinto escolar de Qaqachaka, según las diferentes percepciones de interpretaciones en conflicto (el "perspectivismo" para usar otro término de Viveiros de Castro, 1998), pasan simultáneamente *dos* aspectos de este ciclo. Según los intereses del estado, lo que pasa con el niño en el ambiente escolar es un proceso de "familiarización" mediante la relación "maestro y wawa"; pero, desde la perspectiva comunal, lo que pasa es más bien un proceso de "desfamiliariazación". Para servir estos intereses, los funcionarios del Estado se encargan de transformar la wawa "capturada" en un ser de su propio grupo y, de este modo, apropiar la subjetividad de lo ajeno para convertirlo en lo propio. Pero, según la interpretación comunitaria, lo exótico de la escuela sirve más bien para impulsar otra parte de su propio ciclo de producción y reproducción en los intereses del ayllu. En esta instancia, se reapropian las fuerzas capturadas y desfamiliarizadas para luego reconvertirlas en fuerzas fertilizantes propias.

Como veremos, estas conversiones tienen también sus aspectos textuales.

3.1 El proceso escolar de "desfamiliarización"

Para entender mejor la dinámica de estas diferentes percepciones en conflicto en el ambiente escolar, pasaremos a examinar algunas cuestiones de percepción de la escuela y de la enseñanza-aprendizaje según la perspectiva de los comunarios y la "interculturalidad andina".

El proceso tradicional de la "desfamiliarización" de los niños aymara-hablantes en el aula empieza en un contexto en que ellos "no entienden nada"; siendo todo en castellano se hace difícil cualquier nivel de comunicación mutua. En este contexto alienante, cualquier incentivo adicional, tal como las donaciones internacionales de alimentos, anima a los niños a aprender otro sistema de valores. La joven Elvira Espejo recuerda la motivación adicional a aprender las letras foráneas "por la leche regalada":

> Creo que he entrado sólo por la leche, con la leche sé estar contenta nomás (risa). Por la leche estamos esforzándonos a aprender.
> —Vamos a tomar leche, diciendo...
> Después sólo jugábamos, no nos interesaba leer. Como el maestro no sabía aymara, no entendíamos. Está bien para nosotros. Habla el maestro:
> —Así es, así es, diciendo... Como nosotros no entendíamos, estamos sentados atentos y calladitos, pero sin entender.
> —Murmurando, estamos sentados... éramos muy pequeñas. Si él no sabía [el aymara], ¿cómo vamos a entender? Muy difícilmente sabemos entender. Luego salíamos al recreo y hablábamos en aymara. Pero, después de una semana más o menos, ya le entendemos poco a poco...

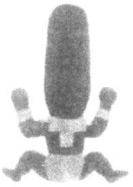
En este ejemplo, es como si la niña Elvira aceptara el tomar la leche exótica al entrar a la escuela por primera vez, en recompensa por el proceso inminente de tragar las letras foráneas de la lecto-escritura que ella debe aprender después.

En cuanto al ambiente escolar alienante, es también común escuchar a los comunarios mayores, como don Domingo, interpretar la escuela como un lugar que "absorbe" a los niños para "hacerles dar vueltas sus cabezas" y que, en el peor de los casos, simbólicamente "come a las wawas". Otros padres de familia confirman que los niños se vuelven "zonzos" (*sunsurata*), porque allí les "hace calentar la cabeza" (*p'iq junt'utatxijay*) o les "hace limpiar la cabeza" (*q'umachasjipï p'iqix*) en el sentido de borrar sus conocimientos andinos, y de este modo "rebajar sus fuerzas" comunales.

Don Domingo recurre en su interpretación de la escuela al símbolo andino antiguo de "trono y lengua", difundido en todas partes en piedra, cerámica y textil. Un día estábamos hablando con él acerca de la iconografía tiwanacota, ilustrada en el libro *Tihuanacu, Cuna del hombre americano* de Posnansky (1957). Llegamos a una foto de la Urna de Chimbote, en que se ve la imagen conocida del "trono y lengua", y además la figura de un niño con su cabeza aplastada, pasando hacia abajo en la superficie de la lengua. Ver la FIG. 18 (el niño con su cabeza aplastada se ilustra abajo). Don Domingo, inmediatamente y sin vacilar, relacionó esta imagen con lo que hace la escuela tradicional, en que la meta de la enseñanza sería dominar la voz de los niños con la del profesor:

> Pues la escuela les ha llamado a las wawas y, reuniendo a todos los niños, se los come, y en otro momento, dice, cuando ya es hora, les suelta también... Y así, en la escuela, reúne sus lenguas. Aunque estudian ahí,
> —Con el profesor nos hacemos dar vueltas la cabeza [dicen las wawas].
> —¿Cómo enseñan Uds.? ¿Qué cosa aprenden las wawas?, diciendo [pregunté a los profesores]...[20]

Evidentemente, esta imagen histórica de "trono y lengua" expresa, a nivel textual, la autoridad de la persona sentada en el trono de subyugar la lengua de todos sus súbditos, mediante el poder de su propia voz y la diseminación territorial de su alcance verbal. La expresión visual andina de este dominio yace en la manera en que la lengua, como parte íntegra del trono, tiene la capacidad de envolver, hasta tragar al súbdito en sus demandas vocales, llevándolo hasta una especie de muerte por ingestión.



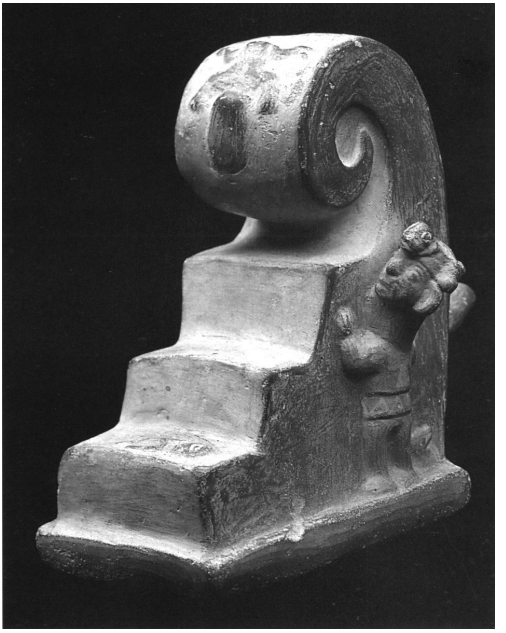


FIG. 18. Foto de Trono y lengua, y la wawa con la cabeza aplastada
Posnansky (1957: Plancha v. Urna de Chimbote) e Imschoot (1990).

20 En aymara: *Iskuylax jawsthapchixay wawanak jawsthapisan yasta ukan manq'antchix, ukat mayäkan yasta sï uranxay ansuraki, ukat laxrapxay jawsthapxchix iskuylaru ukham ukham sapxt nanakax, jichhas sapxtpï, ukan isturipï,*
«Profesorantis, p'iq muytayasipxta»
«Kunjams yatichapxta, kuns yatiqix wawanakax» sasa...

Puesto de manera concisa, es como si los comunarios como don Domingo relacionaran figurativamente el ingreso de la wawa a la escuela, desde el punto de vista del Estado actual, con su transformación en una cabeza aplastada que luego será incorporada a un dominio ajeno.

3.2 El mundo andino del juego y de las miniaturas

En contra de la tendencia de la escuela tradicional de callar a los niños rurales y convertirlos en seres desorientados, se encuentra el intento actual de la Reforma Educativa de hacer más fácil esta transición inicial de valores, según los nuevos métodos psicológicos y pedagógicos del constructivismo, menos traumáticos que los anteriores. Una técnica didáctica muy característica de las nuevas prácticas pedagógicas de la Reforma es la de fomentar el "juego" mediante el hacer miniaturas de barro en el aula, especialmente en un ámbito en que el castellano de los niños (como L2) todavía no es fluido. Estas actividades son muy resaltadas, por ejemplo en las unidades y los mismos dibujos de los Módulos de la Reforma (ver de nuevo las FIGS. 5-11, pp. 109-115).

Sin embargo, cuando reconsideramos las metas de estas nuevas prácticas pedagógicas en el contexto de la "desfamiliarización" de Fausto, llegamos a entender otras percepciones más comunales de su función. En efecto, en el dominio de la niñez andina, el juego y el hacer miniaturas tienen otra lógica y operan según otro sistema de ideas. Es así que Sillar (1994) relaciona la función didáctica del "juego" de los niños andinos directamente con la enseñanza y el aprendizaje de su habilidad de "jugar con Dios", y así comunicar con las deidades, como en los ritos para pedir lluvias. Isbell y Roncalla (1977), por su parte, destacan la importancia del juego en la socialización de los niños andinos, especialmente en los años de la exploración sexual e intelectual de la adolescencia, cuando se practica una especie de juego competitivo (*pukllay*), relacionado con el pastoreo (que se llama también *vida michiy*, literalmente "pastear la vida") y con el aprendizaje de las actividades bélicas mediante "duelos" y bailes competitivos (ver también Isbell, 1997: 280-1).

Además, como señala Sillar (1994: 49), el juego andino, en vez de fomentar la dependencia de los niños respecto a sus maestros y padres, más bien fomenta la dependencia de los adultos respecto a los niños y la valoración de su contribución al bienestar comunal. En este sentido, la función del juego andino, desde la perspectiva de las necesidades comunales, es parte de una secuencia didáctica que les estimula a jugar su parte en la vida productiva y reproductiva del ayllu, mediante el impulso de los ciclos de producción y reproducción. La misma textualidad de su función se centra en pedir lluvias, a través de los rezos, para crear una nueva cobertura vegetal y una variedad de nuevas "flores".

Por estas razones, a los comunarios no les gusta que se enseñe a los niños a jugar de otro modo, como se está haciendo en la Reforma Educativa. Según ellos, los niños que juegan así, "yo no tienen interés en sus tareas" y "ya no sienten una parte del trabajo del hogar".

Quizás habría que ubicar el nuevo enfoque del juego, según la Reforma, con semejantes cambios en la actitud hacia el juego que hubo en Europa con la "invención de la niñez", en un momento histórico determinado cuando sucedió una mayor inserción de la niñez en el mercado mundial como un objetivo mercantil (cf. Aries, 1965; Illich, 1983b). De todos modos, los cambios actuales en el juego están fomentando una ruptura con los modos de producción comunales y sus prácticas textuales. Además, todo eso fomenta una textualidad centrada en la adquisición de la lecto-escritura, mediante etapas intermedias.

Es más, a diferencia de lo enseñado en las unidades de los Módulos, el jugar haciendo miniaturas en el mundo andino tiene lazos con la constelación de ideas wawa-lluvias-vida y muerte-producción-reproducción, con su base en las prácticas textuales andinas. Por ejemplo, en Qaqachaka, se suele enterrar miniaturas de los implementos diarios (arado, telar, etc.), según el sexo, con la placenta de una wawa recién nacida y también con un cadáver.

En muchos sitios incaicos, se han encontrado tales miniaturas de niños, animales, productos agrícolas y objetos, hechos de piedra, cerámica, madera, concha (de espondylus en especial), hasta de oro y plata, sobre todo en las excavaciones de las cumbres más altas (Reinhard, 1992). La vestimenta de las miniaturas, que en el caso de los varones no llevan taparabos ni tampoco aretes, sugiere que éstas representaban a los niños pequeños, antes de su llegada a los ritos de la adolescencia cuando se convertían en orejones y guerreros (Dransart, 1995: 10).

Aparte de las miniaturas, se ha encontrado restos de niños sacrificados en tales lugares. Como observa Sillar (1994: 56), los sacrificios humanos incaicos son poco frecuentes, pero en tanto que los aztecas y moches ofrecían prisioneros de guerra, los inkas ofrecían niños.

Sugerimos, antes, que la entrega anual de los niños a la escuela de parte de la comunidad es, en algún sentido, un sacrificio a modo de tributo en recompensa por los derechos comunales a las tierras. Por tanto, un estudio de la guerra y el sacrificio andino, aunque horrendos en sus implicaciones, nos ofrece pautas importantes para entender la historia e interpretación andina de la escuela, incluso las prácticas textuales y numéricas andinas. Quizás nos dé una pauta para entender estos criterios mucho más allá de las culturas andinas.

3.3 Los ritos del parto: las wawas y la transformación de los seres capturados

¿Por qué los inkas ofrecían niños para el sacrificio en tanto que otras culturas ofrecían prisioneros de guerra? Busquemos una respuesta parcial al examinar algunos contextos del presente en que las dos condiciones, niño y prisionero de guerra, son casi intercambiables.

En un estudio reciente de las prácticas andinas del parto, encontramos algunas pautas para apoyar a esta aserción (Arnold y Yapita, 1996a). Resulta que ciertas

prácticas andinas del parto son muy arraigadas en la cultura y, por tanto, muy difíciles de cambiar. Una es la costumbre de no dar el pecho inmediatamente a la wawa; en las áreas rurales andinas como Qaqachaka, se presta mayor atención a las necesidades inmediatas de la madre y, después de lavarla, se deja a la wawa a un lado. Sólo si llora mucho se le da el pecho; si no, se espera algunas horas antes de darle. Cuando preguntamos las razones de esta actitud, las respuestas fueron que la wawa "tiene que ser fuerte", "tiene que ser un buen guerrero" y "debe aguantar el ambiente difícil del altiplano". Además, tiene que aprender a vivir modestamente y "no ser mimada", pues "no tiene que aprovechar todos los recursos de la comunidad".

Otra es la costumbre de sujetar en pañales y tejidos a la wawa recién nacida y luego envolverla con una faja gruesa, en un "nido" de textil que le cubre durante los primeros tres meses de vida. Este trato va en contra de los enfoques liberales y modernistas de "liberar" la wawa, en todo sentido, desde el inicio. Otra vez, las razones que dan las madres aymaras por este trato a la wawa son "para darle fuerza", "para que sea dura", y "para que crezca recta". Romero, con un enfoque más universalista, critica esta costumbre entre los quechuas del Norte de La Paz al ver en esta costumbre andina "un obstáculo" en el desarrollo de la inteligencia sensoria-motriz hasta la edad de 18 meses, aunque admite que se recupera posteriormente este período de desarrollo (Romero, 1994: 180-1).

No obstante, a nivel etnográfico, estas costumbres nos recuerdan prácticas parecidas en otras partes del mundo (entre los aztecas de Mesoamérica, y los pano, cashibo y matses de la Amazonía), donde se trata al neonato usando el vocabulario de guerra, y donde se compara al neonato con un "ser capturado" (Arnold y Yapita, 1996a: 368) [21].

Si la entrega anual de wawas a la escuela, de parte de la comunidad, es en efecto una especie de sacrificio en tributo al estado, entonces es muy probable que se hallen rasgos de la misma economía simbólica que se encuentra en las tierras bajas. El parto andino, como vimos, siempre ha sido controlado y medido por los intereses estatales en obtener una constante provisión de fuerza laboral. Lo que aún habría que entender es la relación entre el nuevo ingreso de escolares, el dominio de los prisioneros de guerra y la generación mayor de varones contribuyentes en su condición de guerreros.

3.4 Los ritos de guerra: las wawas y la transformación de las cabezas trofeo

Si la wawa, al entrar a la escuela estatal se convierte en un prisionero de guerra con una cabeza aplastada (hablando simbólicamente), por ser un sacrificio de tributo de parte de la comunidad hacia el Estado, entonces, ¿cómo la comunidad

21 Duverger (1979) señala la equivalencia entre un neonato con un ser capturado entre los aztecas (citado en Molinie Fioravanti, 1988: 59), y se encuentran ideas parecidas entre los pano, los cashibo y los matses de la Amazonia (ver Arnold y Yapita, 1996b: 368 n.19).

reconvierte este complejo de relaciones según sus propios intereses?. Expresado de otro modo, ¿cómo logran ellos la reconversión de una cabeza aplastada a una wawa que les servirá de nuevo?. Para contestar, debemos retomar las ideas andinas acerca del trato de la wawa, que no son arbitrarias sino parte de un complejo de ideas vinculadas con la función de la wawa como intermediaria entre el mundo de los muertos y los vivos, lo ajeno y lo propio, lo malo y lo bueno. Un nuevo examen de este complejo nos da pautas hacia el otro extremo del ciclo de metamorfosis en que están inmersas las wawas escolares.

En el ensayo "La papa, el amor y la violencia" en *Madre Melliza y sus crías* (Arnold y Yapita, 1996b: 350-370), examinamos este complejo en el contexto de las guerras interétnicas actuales entre los ayllus de la región, aunque su historia es mucho más larga y profunda. En esencia, se trata de la gradual transformación de lo ajeno en lo propio, específicamente de la cabeza de un enemigo muerto en una wawa propia a través de un extenso proceso ritual [22]. Habría que entender la naturaleza de esta transformación en el contexto escolar estatal, donde ocurre algo parecido. Según el punto de vista estatal, la wawa, como un ser capturado (un prisionero de guerra), se convierte a través de la educación estatal en la cabeza trofeo de un enemigo (siempre en sentido figurativo). Pero según el punto de vista comunal, el mismo complejo tiene otro significado: las cabezas trofeo del enemigo se reconvierten en wawas propias.

Este conjunto de ideas tiene ciertas similitudes con el complejo de las "cabezas trofeo" que se encuentra en otras culturas amerindias, por ejemplo de la cabeza-*tsantsa* reducida de los shuar (jívaro) de la Amazonía. Allí, mediante un complejo de ritos llamado también *tsantsa* que dura más de un año, repleto de su propia coreografía, narraciones, canciones y rezos (todos acompañados por los gruñidos de los hombres en imitación del trueno), la cabeza-*tsantsa*, a través del tiempo, "asume todos los roles de una procreación simbólica: de no-pariente, dador de mujer, tomador de mujer, esposo y finalmente embrión" (citado en Descola, 1993a: 183). De este modo, los shuar, a través de los ritos de la cabeza-*tsantsa*, suelen domar el poder de la cabeza trofeo como enemigo y llegan a convertir las fuerzas del enemigo en el poder ancestral del mismo grupo. Mientras tanto, la cabeza-wawa llora incontrolablemente y las mujeres del lugar tienen que consolarla. Como conclusión de este largo proceso ritual, se convierte la cabeza trofeo en una "wawa-embrión", para luego hacerla renacer como un consanguíneo del mismo grupo. Se trata, entonces, de un rito cargado de "alusiones esotéricas a la muerte y el renacimiento, la fecundidad y el parto, el salvajismo del canibalismo y las reglas inmemoriales de la armonía social" (Descola, 1993b: 303, citado en Arnold y Yapita, 1996b: 363).

En Qaqachaka, un proceso similar ocurría en el pasado. La cabeza, sede del poderoso espíritu (actualmente llamado *ispiritu*, pero cuyo nombre aymara, *ajayu,*

22 Ver también Arnold (1997b).

aún se oye), en especial de un líder enemigo, era muy deseada como trofeo de guerra. Luego, la cabeza trofeo capturada en las batallas por lindes era exhibida primero en un lugar público, sobre un montón de piedras llamado *taqawa* (el mismo lugar que encontraremos luego en el recinto escolar). Posteriormente, el hombre que capturó la cabeza la llevaba a su casa, donde la guardaba en una envoltura de textil negro, dejada a cargo de la mujer de la casa "para hacerla fértil". Igual que una wawa, la cabeza solía llorar y la mujer tenía que consolarla. Después de un período de tres años, y mediante varios ritos en que se ch'allaba y se ofrecía incienso a la cabeza maligna del enemigo, se convertía en una "wawa" propia y benigna de la casa.

A través de este proceso, el espíritu de la wawa-cabeza se trasladaba a la barriga de la mujer de la casa, esposa del vencedor del espíritu enemigo, para luego renacer como wawa propia del hogar. Se hallan ideas parecidas entre otros grupos de guerreros amerindios, por ejemplo en la Amazonía entre los wari [23] y los araweté, un grupo Tupi-Guaraní. En el último caso, Viveiros de Castro (1992: 9) observa una faceta textual de este ciclo, según cual "las canciones de guerra a menudo se usan como arrullos" para wawas.

Todos estos procesos, tal como los ritos andinos actuales del parto y los antiguos ritos de guerra, implican, por una parte, la similitud entre la wawa recién nacida y un ser capturado, y por otra, que la wawa recién nacida en casa es también el resultado de la transformación de un ser capturado, específicamente de una cabeza trofeo.

Otro punto pertinente de este complejo de guerra es la identificación del ánimo (llamado *ispiritu*) que reside en la cabeza trofeo con el espíritu (igualmente llamado *ispiritu*) que caracteriza a la wawa-angelito. Esta identificación nos recuerda la similitud en la iconografía colonial andina entre los angelitos que vuelan en la zona nebulosa del cielo y las cabezas voladoras. Aún otro punto es la asociación muy difundida en la misma región entre la cabeza (*p'iqi*) y la flor (*phaqara*), como una expresión de la teleología de este proceso. Por ejemplo, se compara el animal guía de un rebaño con la flor que guía el crecimiento de una planta.

En resumen, identificamos dos perspectivas acerca del proceso de la depredación ontológica centrada en la wawa, que tendrían vínculos con lo que pasa en el recinto escolar. Según los intereses del Estado, se convierte la wawa, mediante un proceso alienante de "desfamiliarización", en la cabeza machucada de un ser capturado; esto es, que se convierte lo ajeno (para el Estado) en lo propio. Pero, según los intereses comunitarios, se reapropian las fuerzas alienantes que radican en las cabezas del enemigo (sea las wawas escolares transformadas, los trofeos de guerras interétnicas pasadas o las cabezas ancestrales del ayllu), para convertirlas en una nueva cosecha de wawas comunales: lo ajeno (para los comunarios) se reconvierte en lo propio.

---

23 Ver por ejemplo Conklin (1996).

3.5 Las wawas y su papel en la producción y reproducción del ayllu

En el contexto más amplio de las nociones interculturales andinas de lucha y refertilización, hallamos dos tendencias centradas en la escuela y el ingreso anual de los niños. Mediante la incorporación anual de las wawas, su conversión en seres capturados y su reapropiación, ocurre simultáneamente un proceso relacionado con la *reproducción estatal en la comunidad* y otro relacionado con la *reproducción comunal en el Estado*. Cada una de estas tendencias tiene su propia dinámica, según el punto de vista y los intereses de los diferentes actores sociales. Ahora examinemos algunas maneras en que los comunarios se reapropian del poder del enemigo para convertirlo en lo propio, y su vínculo con las propias prácticas textuales comunales.

Como vimos, el mundo andino de las wawas media precisamente entre las relaciones de género en la sociedad, tanto de la división de labor (ritual o cotidiano) por el género, como de la cualidad de diferentes fuerzas, masculinas y femeninas, que apoyan al desarrollo de las wawas.

El lado masculino está centrado en el complejo de la cabeza trofeo, a modo de una semilla que brota, y su gradual transformación en una wawa. Por tanto, la comunidad depende de las fuerzas corporales masculinas en la guerra y de las fuerzas varoniles de la producción para lograr una nueva cosecha de wawas humanas en el hogar, wawas vegetativas en los campos, y wawas animales en los rebaños. En la producción de las tierras, el acceso varonil a la potencialidad de las cabezas trofeo a modo de semillas, impulsa la fertilidad de las mujeres y, de este modo, a todo el ciclo de la producción. Luego, la intervención de la fuerza masculina en el cultivo de las wawa-tubérculos, apoyaría a su crecimiento, florecimiento, y así a la producción de una nueva cosecha de wawa-productos. En términos de la textualidad de sus prácticas, las fuerzas físicas de los hombres son indispensables para conseguir la semilla de base y luego de abrir los surcos de las chacras, a modo de urdimbres en la tierra. En las actividades acompañantes, los hombres llaman las lluvias con su música instrumental, e impulsan la producción mediante su sudor (*jump'i*), energías (*ch'ama*) y *ispiritu*.

Por el lado femenino, las mujeres tienen la tarea productiva de sembrar las wawas-semillas en las chacras y luego de cuidarlas en la rutina diaria de trabajo agrícola, bajo el espíritu tutelar de la tierra, que es la Tierra Virgen (*Tira Wirjina* o *Pachamama*). Las mujeres deben imitar la maternidad de la Tierra Virgen en el cuidado de las chacras, en que las plantas no son cosas inertes, sino que tienen sus espíritus o esencias propias: las vírgenes de cada chacra de la casa. De este modo, la producción agrícola depende también de la habilidad de la mujer; asimismo la condición de la tierra depende de la relación entre la mujer (en su aspecto materno y fecundo) y los espíritus fecundos del lugar. Con este fin, las mujeres cantan wayñus y otros versos dirigidos a las plantas en la estación lluviosa, en tanto que los hombres tocan sus instrumentos musicales, sobre todo el *pinkillu* (Stobart, 1996: 416-7).

La Tierra Virgen, en su condición de espíritu tutelar de los huertos, es de sexo femenino; ella es la creadora y madre de las plantas cultivadas que son sus wawas. A la vez, el cultivo está siempre bajo el peligro de su maldición. Según Elvira Espejo, el mundo de la Tierra Virgen y las diferentes vírgenes bajo su cargo, llama a la existencia no sólo las plantas cultivadas sino también la carne de los animales y la elaboración de los tejidos: es decir, otorgan a la mujer las artes domésticas de la horticultura, la cocina y el tejer. De esta manera, el mundo de la Tierra Virgen se preocupa por el nexo entre las prácticas textuales del lugar y las fuerzas de producción [24].

Por otra serie de analogías, se compara el patrón de desarrollo de las plantas con sus homologías en el cumplimiento de las tareas productivas humanas y las tareas del tejer. Según Elvira Espejo, el grado de éxito de la producción agrícola, depende siempre del desarrollo de las raíces (*saphi*) de las plantas en las chacras. Tal como las raíces de las plantas tienen que crecer largas y enredadas, asimismo tienen que ser largos y entrelazados los caminos de la actividad diaria de sus cultivadores, sea hombre o mujer. Dice ella: "Nuestro camino es igualito que los enredos de la planta, igual que las raíces" [25]. De modo similar, ella compara las hileras de los surcos y el entrelazado de caminos que se transitan en las tareas cotidianas, con la trama del textil (*qipa*). En este caso, las urdimbres (*chinu*) son constituidas por las mismas plantas (*ali*, y el entrecruzado de trama y urdimbre se compara con el enredo del crecimiento de las plantas-wawas. Pues, según otra diferencia textual de género, los hombres impregnan la tierra con semilla y abren los surcos, a modo de urdimbres en la tierra, en tanto que las tareas cotidianas del cultivo (tanto de hombres como mujeres) logran el entrecruzado de las tramas en la tierra mediante el brotar de las semillas en una verdadera red de raíces y caminos. Toda esta red de raíces, a modo textil, es la que genera el mundo de las wawas.

Se recurre a la misma lógica para entender la función escolar de las wawas en la producción y reproducción de los elementos del ayllu. Como vimos, los educandos, mediante sus tareas diarias en el aprendizaje de la lecto-escritura, están surcando las chacras del ayllu como yuntas, y pastando sobre los pastizales del ayllu como ovejas. Mediante estos procesos, las wawas en un mundo en miniatura están plantando las letras, a modo de semillas, y luego tramándolas como parte de la producción del ayllu para crear una nueva cobertura vegetal, según el modo textil. Bajo su cargo, los elementos de la lecto-escritura escolar se están reasimilando, según el pensamiento comunal, en una trama textil bajo su propio control.

---

24 Las ideas en torno a la producción de las wawas en la chacras, son muy parecidas a la "magia de los huertos" bajo el cargo del espíritu Nunkui, de los achuar de Ecuador, según describe Descola (1989).

25 En aymara: *Jiwasan thakhsa ali kikpa ch'ipawa, kikpa saphikä...*

4. La textualidad de las transformaciones wawa-cabeza

Para entender esta secuencia andina de ideas acerca de la producción y reproducción, debemos ir más allá de la serie de postulaciones teóricas, desarraigadas de su contorno, que presentan Bourdieu y Passerón (1977) en sus planteamientos acerca de la "reproducción" del sistema escolar francés. Como alternativa, habría que reubicar las teorías de Bourdieu y Passerón en su propio contexto histórico en torno a la relación comunidad-Estado. En este espíritu, plantearemos una teoría de la "reproducción" andina en base del mismo contorno escolar en que la "reproducción" de los elementos del mundo andino se conecta con la producción agropastoril en sentido ecológico-biológico.

4.1 Los cabellos que brotan y hablan

Una teoría más andina de la reproducción que la de Bourdieu y Passerón surge del examen de la dinámica textual de las transformaciones wawa-cabeza-wawa, a la vez bélicas y fertilizantes. Cuando examinamos la dinámica inherente en las expresiones textuales de este proceso, vemos que el sesgo andino de la "depredación ontológica" amazónica se basa esencialmente en la producción de nuevas personas desde los elementos de la destrucción.

Las prácticas textuales andinas expresan este proceso de transformación en textil, iconografía, cerámica y narrativa. El ejemplo mejor conocido quizás es aquel de Inkarriy, con sus matices mesiánicos, en base del mismo conjunto de cabellos-raíces, para lograr la dinámica de la refertilización. Según el mito del Inkarriy, la cabeza del Inka, a modo de una semilla, está enterrada en la tierra, donde sus cabellos brotarán como raíces. Al brotar los cabellos-raíces-wawas de su semilla-cabeza, se lograría la eventual unión de la cabeza con el cuerpo, para reconstituir así el Inka en algún momento en el futuro [26].

Se halla la misma configuración de ideas en cuanto a las varias wawas, en que la fertilidad de los cabellos de las nuevas plantas, del nuevo pasto o vellón, o de los cabellos de un muerto, es la que provee la dinámica para reconstituir el nuevo ser. Según se dice, son los cabellos más que las otras partes corporales, lo que expresa los poderes de fertilidad, tanto en la vida como en la muerte. Por eso, don Domingo Jiménez compara los cabellos con las lluvias (el dominio de las wawas) que riegan la tierra, haciéndola fértil. Para él, "Los cabellos son la lluvia, eso es lo que riega..." [27]. Además, él compara el sudor que baja de la cabeza por los cabellos, con un riego fértil, en especial cuando los hombres están sudando debido a sus esfuerzos en la labor agrícola o en la guerra: "Hasta en nosotros mismos, el

26 Para una ilustración textil de este mito, ver Silvermann Proust (1994).
27 En aymara: *Ñak'utax jalljamapï, ukay qarptix.* (Domingo Jiménez, 18.10.98.i.).

sudor nos riega, baja de aquí, de la cabeza; de aquí el sudor se va vaciando y, al mismo tiempo, se pone a sudar" [28].

La misma coyuntura de conceptos yace en la idea de que se puede reconstituir el muerto, mediante el tejer, en un nuevo ser vivo (punto que desarrollaremos en los Capítulos 6 y 11). Desde esta perspectiva, postulamos que la construcción original del textil andino se basaba en los mismos elementos primordiales de un muerto, que luego se transformarían en un ser vivo. Mucha iconografía textil recuperada arqueológicamente da a entender que éste es el caso; esto es, se usaban como urdimbres (*chinu*) primordiales los mismos cabellos de una wawa-cabeza (Arnold, 2000).

No sólo en las conjeturas históricas, sino también en la acción contemporánea de urdir el telar antes de tejer, se dice que es como si tendiera una cabeza con sus cabellos. Como observa don Domingo, "puede ser un aguayo o cualquier otra cosa, es como si urdiera con los cabellos" [29]. La joven tejedora, Elvira, confirma esta aserción: al urdir el telar es como si estuviera tendiendo cabellos de diferentes colores; aún más pertinente, al hacerlo, es como si se estuviera haciendo una wawa. Como dice ella: "Al urdir el telar para tejer, es como si la wawa formáramos en persona, así es" [30]. Es como si, al urdir el telar, se reapropriaran las fuerzas ajenas de la wawa-cabeza del enemigo para convertirlas en una nueva persona del propio grupo (*wawa jaqichayasiña*).

4.2 Los ciclos anuales a cargo de las wawas y sus transformaciones

Si es así, entonces en paralelo con las prácticas textuales escolares de machucar las cabezas de las wawas con la letra de la lecto-escritura, y hacerles tragar el lenguaje foráneo del castellano, debe existir otro conjunto de prácticas textuales andinas para refamiliarizar las wawas del ayllu, ya convertidas en enemigos, en wawas más asequibles, que les servirán de nuevo en el refertilizar las tierras y los rebaños comunales.

En esta economía simbólica andina de la niñez, la eficacia de las wawas depende de su función intermedia a todos los niveles: entre comunidad y Estado, en varios ciclos anuales (de las tierras, los rebaños, la suerte, y hasta de la guerra), y entre los modos de producción y reproducción comunal y estatal. En cada caso, el éxito de su intervención depende, en parte, de la apropiación de la subjetividad de "lo ajeno" y su incorporación a "lo propio".

A nivel cotidiano, las wawas desempeñan su función según las necesidades del mundo comunitario, paralelamente con las funciones que desempeñan los hombres y

28 En aymara: *Jiwasanakans qarpasirakiw jump'ixa akat p'iqit saraqixa, akat jump'ix ch'us sarchixay jump'karakï* .

29 En aymara: *....awayüpas kunäpasa, mä lak'utjam tiljaspa...* (Domingo Jiménez, 18.10.98.).

30 En aymara: *Saw tiljasan, waws jaqichayasn, ukhamawa...* (Elvira Espejo, 3.1.99.).

las mujeres del ayllu; sobre todo en la lucha continua por los derechos comunales a las tierras del ayllu y su producción, según las normas del usufructo.

A nivel ritual, la función comunal de las wawas es aún más vital que la de los adultos. Pues, las wawas como intermediarias entre los mundos de muerte y vida, lo propio y lo ajeno, tienen el poder de iniciar nuevos ciclos, sobre todo mediante su habilidad ritual de "llamar las lluvias", "la suerte" y "el aliento" (*sami*) y así provocar el abundante crecimiento de nuevas flores, nuevos cabellos y nuevas wawas.

4.3 El curriculum escolar, las semillas anuales y la cosecha de papel

La función de las wawas en estos ciclos de fertilidad, se incorpora (a modo de transferencias) al conjunto educativo estatal según la eterna lucha de significados, una parte de cuya finalidad es la de aprovechar las fuerzas del Otro.

La misma noción de "curriculum" como una actividad cíclica, debe haber tenido sus orígenes en los mismos ciclos agropecuarios, ahora transferidos al dominio estatal del recinto escolar. Aun los mismos materiales escolares estatales, en su contenido, incorporan la función de las wawas en la producción comunal agropastoril, logrando así la subordinación de sus esfuerzos a la agenda estatal más global. A la luz de estas relaciones de incorporación y subordinación, habría que entender los títulos de los libros de textos clásicos bolivianos: *Semilla, Alborada, Primeras Luces, Surco* (o sus equivalentes aymaras y quechuas, *Muju, Jatha*) que se usan todavía en preferencia a los Módulos de la Reforma Educativa.

No obstante, continúa la lucha fundamental, centrada en la textualidad de las prácticas educativas. Al lado estatal, las wawas deben reproducir el mundo de producción y reproducción agropecuaria, no con el sudor del trabajo en las chacras o en los pastizales, sino con el papel. Asimismo, como ovejas en su nuevo corral, ellos deben balar en coro según las indicaciones verbales del maestro. Con el mismo fin, las wawas educandos tienen que dejar su vestimenta tejida con el vellón (los cabellos) de las ovejas de la tierra del ayllu, y colocar encima una nueva envoltura, los guardapolvos blancos, como la nueva cobertura vegetal que ellos tienen que manejar, el papel blanco que anuncia su parte en la incipiente cosecha anual de la burocracia estatal. Pero al lado comunal, las wawas como yuntas de bueyes, deben sembrar las semillas de letras, ahora en el papel, y reconvertirlas en los medios productivos del ayllu. Asimismo, los coros de las ovejas-educandos apoyarían el llamado a las lluvias para refertilizar las tierras, reforzadas en su empeño por las envolturas de guardapolvo como el medio textual que les daría las fuerzas espirituales necesarias.

CAPÍTULO 6
Guerrero y tejedora: los *thakhis* del aprendizaje comunal

La invención de la niñez va de la mano con la desaparición del género.

Illich, *Deschooling Society* (citando a Ariés) (nuestra traducción).

En los países andinos como Bolivia, la compleja relación comunidad-Estado a través de los siglos también ha sido interpenetrada por dos sistemas educativos: el estatal y el comunal andino, cada uno con sus propias técnicas pedagógicas, teorías de enseñanza y aprendizaje, y prácticas textuales.

1. Hacia un entendimiento de la educación andina

Al conjunto de prácticas educativas que encontramos en las comunidades rurales del estudio llamamos "educación andina" en vez de"educación étnica" o "educación originaria", principalmente por razones históricas (cf. Llanos, 1998; Choque, 1996). También nos apartamos del punto de vista que sostiene que no existe una educación "formal" fuera del contorno institucional escolar (por ejemplo Vygostski, 1979). Percibimos, en cambio, en la educación andina aspectos tanto "formales" como "no-formales" e "informales", muy parecidos al de las instituciones no-formales e informales mejor conocidas de la sociedad boliviana, en la "educación popular" y los varios proyectos de la "educación de adultos" (Alvarado, 1998: 25; cf. Trilla B., 1993).

Por supuesto, con la conquista española y los quinientos años de la colonia, la república y el período moderno, se han borrado muchas de las instituciones andinas anteriores de enseñanza y aprendizaje, tanto en los niveles "formales" (los *aqlla wasi*, casas de aprendizaje para las jóvenes tejedoras, y los *yachay wasi*, para los hijos de los caciques) como los niveles "no formales" e "informales". Pero, por los criterios de la auto-defensa de las culturas andinas (en la República India de la colonia), quizás se encuentran todavía, si bien en una forma cambiada y adaptada, muchos aspectos de la "educación formal andina" con sus raíces históricas en las instituciones originarias de los períodos anteriores.

Como derivaciones del sistema formal andino, este otro conjunto educativo (de actividades, procesos, actores, agentes e instituciones), funciona a partir de sus

propias bases textuales. En tanto que el sistema educativo estatal y la misma Reforma Educativa se vincula con los criterios de la lecto-escritura alfabética, cada paso en la educación de la población andina está vinculado estrechamente con las propias prácticas textuales andinas (sobre todo el textil y el trenzado, el canto y el diálogo). Al mismo tiempo, a partir de su interpretación del sistema escolar, los comunarios manejan también, hasta cierto grado, la lecto-escritura.

En este contexto, la preocupación a nivel oficial con las altas cifras del "analfabetismo femenino" oculta este otro sistema educativo en el que, tradicionalmente, la labor de las jóvenes en el manejo de los rebaños era tan valorada por la comunidad que les eximía de la obligación de ir a la escuela (Arnold, 1996a). Al contrario, se consideraba que su función en la reproducción de las propias prácticas textuales andinas era más importante que su aprendizaje de la lecto-escritura, conocimiento que era reservado para los jóvenes.

1.1 La noción andina de "camino" y el "hacerse persona"

En todo lo desarrollado anteriormente, insistimos que el pensamiento amerindio da más importancia a la producción de personas que a la de las cosas materiales. Según los criterios del multinaturalismo, se presta más atención a la socialización del niño mediante las intervenciones sociales en el desarrollo y la madurez de su corporalidad que a su vida intelectual. Según los criterios de la depredación ontológica, se resalta la importancia de apropiar la subjetividad de otros para incorporarla en lo propio.

Ahora veremos el desarrollo de las mismas ideas en la educación andina, desde la niñez hasta que "se llegue a ser persona", en dos conjuntos de ideas relacionadas. Uno de estos trata de las "nociones ontológicas" del ser, saber y la persona, en tanto que el otro trata de los "caminos" del aprendizaje. Cada conjunto tiene en común un marco de límites espaciales y conceptuales, a modo textil, que se alcanza en una etapa, para luego romperlos y proceder a otra etapa. De este modo, la primera etapa es más "interna" y la secunda más "externa".

1.1.1 La ontología andina y las bases textuales de la persona (*jaqi*)

A diferencia de los Módulos actuales de la Reforma en lenguas nativas, que replantea la noción de "ser persona" según los criterios de la lecto-escritura y un nuevo paradigma del ser y saber, la educación andina centra las nociones de "persona", el "ser" y el "saber", en el cuerpo y en la expresión plástica de esta corporalidad en el textil.

Este énfasis en la corporalidad como vehículo de la adquisición del conocimiento es muy difundido en el pensamiento amerindio. McCallum (1996), al hablar de la epistemología de los cashinahua (*hini Kuin*) de la selva brasileña y

peruana, resalta la función del cuerpo en la construcción social y cultural del ser. Entre los cashinahua, como en los Andes, mientras el feto está aún en útero, se desarrolla mediante la contribución de las substancias corporales de sus padres, por cuya vía se llega a absorber plantas medicinales en mates, comidas especiales del embarazo, templado por varias acciones específicas; esto es por procesos "internos" respecto a su desarrollo. Luego, cuando nace, comienza una serie de procesos "externos" en la construcción corporal, mediante la acción de los padres quienes apoyan al endurecimiento del cuerpo de la criatura. En síntesis, la construcción del conocimiento del individuo cashinahua, como la del individuo andino, se cumple en relación con otras personas y en el contorno de su ecosistema, logrando paulatinamente su propia identidad en un territorio determinado.

De este modo, McCallum diferencia entre la construcción inicial de la "persona natural" y luego la de la "persona social". La primera etapa ocurre en el ambiente familiar, cuando se "modela" la persona inicialmente por las intervenciones de parte de los familiares, y se orienta su educación al espacio de la vivencia familiar. Es un período en que se internaliza el conocimiento. En cambio, se llega a ser una "persona social" más tarde, cuando se exterioriza el conocimiento en forma de la acción física, discursos y canciones. En esta etapa, las "personas que conocen" transmiten sus conocimientos a otros según las prácticas textuales del lugar. Encontramos la misma diferenciación en Livichuco, por ejemplo en el esquema que hicieron los comunarios de los contornos de influencia sobre el niño (ver FIG. 17, p. 173).

La noción cashinahua del cuerpo, igual que la andina, no es única sino constituida por una serie de distintos espíritus o almas que se desarrollan en diferentes etapas y vías. Uno de los espíritus del cuerpo cashinahua es la piel secundaria invisible. En esta piel, se plasman los fenómenos naturales del ecosistema; por tanto, el conocimiento relacionado con la piel es muy importante. De modo parecido, en la región del estudio, el término *janchi* (piel) es intercambiable con *kurpu* (cuerpo) [1]. No existe en aymara un término para "cuerpo" como tal, pues no se considera a las personas como si fueran separadas del contorno, como hace el pensamiento europeo. Más bien, como observa Elvira Espejo, la piel es un mediador entre lo interno y lo externo, un "cernidor" (*suysuña*) con poros abiertos (*sit'artata*) que se debe proteger. De este modo, la condición de la piel, y las envolturas de pieles adicionales en textil, definen la condición de ser persona y, todavía, la del cuerpo social.

La noción amerindia de la piel, como del cuerpo mismo, en su calidad de mediador poroso entre los órganos internos y el mundo externo, nos da pautas acerca del pensamiento andino sobre los diferentes espíritus del cuerpo (*ajayu, janayu, animu*, *suti,* etc.). Según los estudios que hicimos anteriormente en Qaqachaka, se piensa de los espíritus o almas en términos de "envolturas" o "capas",

1 Ver también Arnold y Yapita con Tito (1999: 28-9).

a modo textil, una sobre otra [2]. A la vez, este abultamiento de almas no es estático. En el transcurso de la vida, desde la niñez hasta la ancianidad, existe una dinámica entre las capas de espíritus en que las capas interiores gradualmente se externalizan, la misma dinámica que produce el desarrollo corporal, crecimiento y maduración, hasta llegar a la decadencia final (cf. Stobart, 1998: 592-3).

Las ideas andinas acerca del cuerpo, del ser y del saber, hasta del crecimiento y el desarrollo, todas tienen homologías textuales, que se basan primariamente en el textil y no en el papel (aunque se puede transferir estas mismas ideas al papel en el contorno escolar o el contorno burocrático del Estado).

Igualmente, las nociones andinas de "persona" (*jaqi*) tienen homologías textiles. En el contorno andino, como es sabido, se llega a "ser persona" sólo con el matrimonio; pues "casarse" en aymara es *jaqichaña* [3]. Se usan los mismos verbos en el contexto textil. Como vimos en el Capítulo 5, la tejedora Elvira Espejo comparó la acción de urdir el telar con el "hacer una persona de una wawa", *waws jaqichayaña*. De modo parecido, Cipriana Apaza, tejedora de la región de Santiago de Huata (en el departamento de La Paz), compara la acción de tejer con la de "convertir en persona", en aymara *jaqiptayaña* (Arnold y Yapita con Apaza, 1996: 376-7). Ella recordaba los siguientes dichos acerca del textil, basados en verbo *jaqiptäña* [4]:

«Janiw jank'as jaqiptarapkituti».	"No se me convierte tan rápido en persona", (por decir, "no se convierte en forma de persona tan rápido [para mi beneficio]").
« Saw jaqiptayxä, sasaw, yanaskta».	"Estoy tratando de convertir el tejido (*sawu*) en persona", diciendo.
«Isi jaqiptayañax ch'amawa».	"Convertir la ropa en gente es difícil".

Según Cipriana Apaza, se usan los mismos verbos relacionados con el "hacer persona" no sólo cuando se urde el telar sino cuando se terminan los bordes textiles. En este caso, se diría *jaqichthapiña* (en que el sufijo adicional *-thapi*, indica la acción de "recoger" las hebras). Se compara esta acción textil directamente con la acción agrícola de "terminar bien los surcos de una chacra" (*suka jaqichthapiña)*. En otra acción agrícola, la de "sacar piedras y malas hierbas de la superficie", y así "escoger bien" a los productos que se están cultivando, se usa el verbo *jaqichsuña* (más el sufijo direccional *-su*, sacar hacia afuera) (Arnold y Yapita con Apaza, 1996: 378-9). En Qaqachaka, los verbos equivalentes son *jaqichayaña* para "urdir el telar" y *jaqiptayaña* para "terminar el borde textil", por ejemplo de un aguayo.

2 Ver Arnold (1992b), Jiménez y Yapita con Arnold (1996: 143-7), Arnold y Yapita (1998a: 71-2), etc. En aymara, se llama a la acción de "abultar" estas varias envolturas *q'ipichkipaña*.

3 "Hacer persona", un verbo compuesto de la raíz *jaqi* = "persona" + el sufijo causativo *-cha* + la terminación del infinitivo *-ña*), y "casarse" es *jaqichasiña* (*jaqi* + *-cha* + el sufijo reflexivo *-si* + *-ña*.

4 "Convertirse en persona", + el sufijo verbalizador *-pta* + el sufijo causativo *–ya*.

Para Elvira Espejo de Qaqachaka, todo este conjunto de verbos, basados en la idea de "hacer persona", tiene otras dimensiones más metafóricas. Éstas expresan la acción de llenar un espacio determinado, en todas las direcciones, con las cosas que pertenecen ahí, y que su dueño(a) quiere y desea para lograr su estado de "ser persona". El llenar el espacio del telar es "hacer persona", como es también el llenar la casa con bienes, paulatinamente, después de casarse. Por eso, se diría: "Llenamos la casa con bienes, poco a poco..." (*Sumat sumat jaqichashñani...)*. Al contrario, si en la chacra hay cosas que no pertenecen ahí, como malas hierbas y piedras, hay que sacarlas, dejando allí solamente lo que pertenece y que le "hace persona". Igualmente, en el caso de una wawa malcriada, hay que arrancar las malas actitudes de su carácter y, de este modo, permitirle llegar a "ser persona".

De este modo, la noción andina de "hacer persona", vinculada con el matrimonio y con el tejer, abre un dominio semántico que trata, por una parte, del "deseo" como una motivación impulsora y, por otra, de llenar a todos los lados un espacio determinado con una multitud de elementos y luego afinar sus bordes.

1.1.2 Las nociones andinas del "saber" (*yatiña* y *yachay*)

Las nociones andinas del "saber", en base del verbo quechua *yachay* o el verbo aymara *yatiña*, se centran en la misma morfología, en el sentido orgánico del desarrollo para ocupar un espacio determinado. Valga reconsiderar aquí su significado más metafísico, puesto que el concepto andino del "saber" se ha tornado sujeto de debate en el contexto de la Reforma Educativa y, en especial, en el diseño de los Módulos con su nuevo marco textual del conocimiento en el papel. Por tanto, a pesar de los peligros de comparar el léxico del presente con el de un contexto histórico lejano, nos parece apropiado remontar los debates actuales hacia el proceso de la evangelización cristiana en el comienzo del período colonial, cuando había intentos parecidos de tergiversar las nociones andinas del "saber", por ejemplo, para traducir a las lenguas nativas los conceptos del Dios creador cristiano, dentro de un marco de origen indígena. Como veremos, los conceptos andinos del saber son distintos.

El lingüista francés Itier, en un resumen del debate acerca del significado prehispano de "saber" en el contexto misionero, concluye que se puede reducir los derivados del verbo quechua *yachay*, no a "crear" en el sentido cristiano, sino a una unidad de significado: el movimiento de "adecuarse a un límite" o de "ocupar todo un espacio" (Itier, 1992: 101). Para Itier, esta noción expresa además una homología botánica, del crecimiento de una semilla o una planta de un estado embrionario a su pleno desarrollo ("multiplicar como sementera" como se define *yachacuni* en el vocabulario de G. Holguín, 1560), igual que se desarrollan otras cosas: el maíz, la coca, la comida, los manantiales, las acequias, las "pircas" (paredes), etc. (Itier, ibid.: 102, 105). Itier arguye que, debido a estas glosas,

yachay fue identificado como el concepto quechua más cercano al de "crear" del Dios cristiano.

La idea andina del "saber", con su nexo a la noción de "adecuarse a un límite", nos lleva al mismo dominio semántico que la noción aymara de "ser" (*jaqi*) que examinamos anteriormente. Esto es de esperar si la noción andina de persona alude, a la vez, al conjunto de sus aspectos corporales y espirituales, como también a su misma sede de conocimiento. Según la misma lógica, cuando escudriñamos las ideas andinas acerca del "saber" encontramos las mismas tendencias de enfocar la dinámica de procesos seminales, multiplicadores y fértiles, vinculados con el mundo textil.

Nos lleva también a considerar los significados de las posibles raíces en común de ambos verbos para "saber", el quechua *yachay* y el aymara *yatiña*, es decir los términos *yä* o *yäna* [5]. Se usa *yäna* todavía en la región aymara hablante de la orilla del lago Titicaca para significar "bienes o cosas" con el sentido específico de los "bienes del varón" (*chachan yänanakapa*) o de la mujer (*warmin yänananakapa*) que se acumulan en el matrimonio, o los "bienes de los padres" ya acumulados que, a su muerte, se deben dividir entre sus descendientes (*Maman yänakapasti*: ¿Y las cosas de la Mamá?). Igualmente *yänasiña* quiere decir "negociar o vender para poder aumentar el dinero", con la misma tendencia hacia la multiplicación de las cosas.

El filósofo argentino Kusch, en su libro *El pensamiento indígena* (1973), también explora los conceptos andinos del saber en los vocabularios coloniales en su intento de identificar diferencias en torno a esta noción entre el pensamiento occidental-ciudadano y el pensamiento indígena andino. En la manifestación de estas diferencias, él nota una oposición entre dos tendencias: la una, hacia la fragmentación de la realidad (en el pensamiento occidental) y la otra, hacia su unidad y multiplicación (en el pensamiento indígena). Según Kusch, la primera se caracteriza por un pensamiento causal en que el sujeto "ve" el mundo y lo delimita en sus detalles para afrontarlo con eficiencia. Para entenderlo, se pregunta "por qué" en un análisis de la realidad que busca divisiones articuladas y que ve estas divisiones en forma independiente. En cambio, la segunda se caracteriza por el pensamiento conectivo en que el sujeto "siente" el mundo y, en vez de preguntar "por qué", pregunta "cómo". Para Kusch (1973: 83), el "cómo" hace referencia a la modalidad y trata de una visión orgánica de la realidad ligada con los sentimientos que se expresa mediante el dominio semántico orgánico y seminal del verbo quechua *yachay*, "saber". Él da como ejemplos las definiciones de *yachacuni*: "acrecentar" según Molina (ca. 1575) [6] y "multiplicar como sementera" según Santo Tomás (1560), y del equivalente aymara, *yatayaña* (o *yatiyaña*): "Hazer o adereçar, o componer alguna cosa, y criar que es propio de Dios" según Bertonio (1612: I, 304).

---

5 Itier alude a esta suposición en su ensayo de 1992: 98 y sig.
6 Para más detalles, ver Rowe (1953).

1.1.3 Corazón (*chuyma*) y cabeza (*p'iqi*) como sedes del conocimiento

En aymara, la transmisión y recepción del saber se expresan al agregar diferentes sufijos al verbo básico para "saber", *yatiña*. La dinámica orgánica de la transmisión y recepción del saber se relaciona además con el procesamiento corporal del saber y su interacción con la memoria, en las dos sedes principales del cuerpo, el corazón (*chuyma*) y la cabeza (*p'iqi*). Se logra este procesamiento mediante el movimiento de los flujos corporales, sobre todo la sangre (*wila*) y el aliento (*sami*), que transmiten el conocimiento entre el corazón y la cabeza y, finalmente, la voz. De este modo, se cumple la genealogía de la transmisión textual de la oralidad andina según el mismo marco de alcanzar los límites corporales y luego traspasarlos.

En Qaqachaka es común el diferenciar entre el "corazón" y la "cabeza" como las sedes principales de la memoria según el género; se dice que el corazón es la sede principal de las mujeres y la cabeza la del varón. En la construcción inicial del género del niño, existen diferencias en la comida que se debe dar: como norma, se da la cabeza y las partes duras en general al varón, y a la chica se dan el corazón y las partes más suaves [7]. Enfocaremos ahora en las funciones de cada órgano.

Comenzaremos con el corazón. Los varios estudios sobre la noción de *chuyma*, recalcan su aspecto más metafísico; no se trata del "corazón físico" que hace circular la sangre (que es más bien *lluqu*). *Chuyma*, como la sede de las emociones, la razón, la memoria y la inspiración, quizás sería mejor traducida al castellano como "conciencia", o más idiomáticamente como "bofes" o "redaños" (Hardman, 1988: 203; Arnold y Yapita, 1998a: 80, 112-3, etc. [8]). Aun así, según la gente mayor de la región, existe otro sentido en que *chuyma* es también una parte íntegra de la etnofisiología, y se incluyen en esta instancia el corazón físico (*lluqu*, percibido como una masa sanguínea concentrada), y además los pulmones (*sama sama*), el hígado (*k'iwcha*) y la traquea (*jach'a wina*). De este modo, se relaciona *chuyma* con la circulación sanguínea y también del aliento (*sami*).

En este contexto, *chuyma* parece aludir a una sede más generalizada de una de las almas vitales del cuerpo, en el sentido que señala McCallum. Si, entre los cashinahua, se encuentra el "alma del cuerpo" en la conciencia, la memoria, el pensamiento y el sentimiento, entonces, en el lugar del presente estudio, se encuentra allí el alma llamada *ajayu* (vinculada con el estado de la sangre y la piel), juntamente con el flujo del *ispiritu* (más vinculado con el aliento y la voz). Por extensión, el término *chuyma*, como el vehículo dinámico que entrelaza estos

---

7 Sobre *chuyma*, ver también Arnold y Yapita (1996a: 321-4, 1998a: 80, 112-3) y Arnold y Yapita con Tito (1999: 77-8).

8 Ver Dedenbach (1984) y Golte (1973), para descripciones del equivalente quechua, *sunqu*.

elementos, parece describir nociones más generalizadas relacionadas con el "carácter", la "aptitud", el "pensamiento", el "sentimiento" y la "inteligencia" de una persona. El cuadro, basado en Hardman (1988: 203) muestra este uso de *chuyma* en la región del estudio:

Derivaciones de *chuyma*	**Significado**
Chuymani	Anciano/a
Chuymani	Con entendimiento; quien tiene entendimiento
Jan chuymani	Sin conciencia, ni corazón, ni iniciativa. Desobediente
Chuymas chuymaw	Contento/a, cumplido/a
Taqi chuyma	De todo corazón, con todo cariño
Qhana chuyma	Sincero/a, honesto/a, persona franca, extrovertida
Jach'a chuyma	Lit. 'de gran corazón', de buena memoria
Jisk'a chuyma	Sentimental, que se resiente de todo
Qala chuyma	Duro de corazón, de corazón frío
Patxa chuyma	Superficial, persona que sólo habla y no realiza
Altu chuyma	Que piensa en alto
Pasinsyan chuymani	Que tiene paciencia
Chuyma chhaqata	Olvidadizo/a, perdido/a
Alax chuyma (arax chuyma)	Lit. "corazón en alto", inteligente, que aprende rápido
Manqha chuyma	No tan inteligente, introvertido/a
Pisi chuyma	Zonzo, que no aprende rápido
Chuymanixtaw	Que tiene pensamiento
Luqit chuyma	Persona precipitada en sus actos

Desde estas bases metafísicas, procederemos ahora hacia las prácticas educativas.

En el contexto de la sociabilidad del conocimiento en la educación andina, poco se usa la idea de "enseñar" a alguien, menos la definición de un profesor como "la persona que sabe" como se usa actualmente en el aymara de los Módulos. Pero sí, se reconoce que el conocimiento de la "persona que sabe" (*yatiri*) o la "persona que hace saber" (*yatichiri*) está depositado en su corazón (*chuyma*). De modo similar, se considera que tal persona tiene depositado el conocimiento en su cabeza (*p'iqi*), y se considera como un buen profesor(a) a "él o ella que tiene buena cabeza" (*jupax suma p'iqiniwa*).

En cuanto a la recepción del saber por el educando, según se dice, éste recibe ("agarra") el conocimiento en el corazón (*chuymar katuqaña*). A los niños que "agarran rápido" los conocimientos, se les dice *amta chuyma*, "corazón de conocimiento/memoria". Se piensa que estos niños "agarran" el conocimiento en el corazón (*chuymar katuqiya*). Al recurrir a una expresión textil, se dice que ellos "amarran" los conocimientos en el corazón (*chuymar chinuntaña*). Es como si el conocimiento fuera otra hebra más que se amarrara al ovillo de hebras (*muruq'u*)

que constituye el corazón. Para la tejedora Elvira Espejo, el corazón es como un "bulto de hebras" (*ch'ipa chinu*) y, a la vez, una masa de venas en un movimiento constante a modo de tijeras (*kachi winarara*) [9]. Primero se incorpora el conocimiento a este ovillo de hebras sanguíneas, luego se lo pasa al sistema sanguíneo del corazón, por esta vía hacia la cabeza y finalmente hacia la voz, el medio oral por el cual se transmite este conocimiento a otro.

Es así que las teorías y prácticas andinas de enseñanza-aprendizaje enfatizan la circulación y el estado de la sangre en diferentes momentos de la vida. Se piensa que la gente joven tiene mucha sangre, que su sangre es fuerte, espesa y caliente, que su corazón es grande y lleno de sangre y, además, que la sangre está hirviendo allí. Empero, con la edad (y especialmente en el caso de las mujeres), se va perdiendo la sangre y además se vuelve más rala; el corazón también se seca y se achica [10]. El proceso de secar y achicar el corazón, da como resultado la concentración del conocimiento; por tanto, la persona mayor es considerada *chuymani*: "de mucho corazón" y "de mucho pensamiento". Este enfoque andino acerca de la gente mayor es muy distinto al enfoque bio-psicológico en que se fundan muchas ideas del sistema estatal actual. Según el enfoque bio-psicológico, el avance de la edad lleva a la disminución de las facultades, pero según el enfoque andino de la misma etapa significa la concentración de la sabiduría. De esta manera, la educación andina da importancia a la transmisión de los conocimientos y la experiencia de la gente mayor a la gente joven, en tanto que en el sistema estatal se los ignora.

En la educación andina, se incorpora el conocimiento de otra persona a través de un proceso de intercambio social, por ejemplo el educando "baja" una porción del conocimiento de su profesor(a) mediante la voz. En aymara se expresa este sentido de "bajar el conocimiento" de otro al usar el verbo *yatiqaña*: "bajar una parte del conocimiento de alguna persona", en que el sufijo *-qa* significa "bajar una parte de algo". En la otra dirección, la persona que "hace saber", transmite el conocimiento de su cuerpo a otro, transmisión que se expresa mediante el uso de la derivación verbal *yatichaña*, en que el sufijo *-cha* indica esta acción. Tal uso de los verbos *yatichaña* y *yatiqaña*, indica que la relación personal entre profesor(a) y alumno(a) es un modo de "transmisión textual de la autoridad" mediante la voz en el medio oral [11]. A menudo se dice que la genealogía de esta transmisión se remonta a los antepasados incaicos.

A diferencia de esto, cuando el niño o la niña ya contempla y comienza a practicar una tarea independientemente de otra persona, se usa más el préstamo *isturyaña* ("estudiar"). El equivalente en aymara es *yatintaña*, en que el sufijo

---

9 *Muruq' chuymar chinuntapxta... amta ch'ankha chuyma...* (Elvira Espejo, 4.1.98).
Amarramos un ovillo al corazón... el pensamiento es como un caito del corazón...

10 Ver también Arnold y Yapita (1996a: 319, 352-3).

11 Para más detalles sobre el uso del verbo *yatiña* y sus derivaciones, ver Garcia (1917: 42, 237), Huanca (1989: 42), Alvarado (1998: 56 y sig.), etc.

direccional -*nta*, indica que el conocimiento ha entrado ya "dentro" del cuerpo de la persona.

	Verbo	Significado
1	*Yatiña*	Saber, verbo fundamental de todos los que siguen.
2	*Yatichaña*	Hacer saber, enseñar entre personas
3	*Yatiqaña*	Aprender de otra persona
4	*Yatintaña*	Interiorizar el conocimiento
5	*Isturyaña*	Estudiar experimentando por su propia cuenta

El uso en Livichuco de los verbos basados en *yatiña* alude al sentido de fertilidad y multiplicación que inspira al saber a través de las generaciones, "haciendo gente" de las personas que lo reciben. Como observa doña Sabina Mamani:

> Hasta mi padre y mi madre saben enseñarme (*yatichiri*), 'bien vas a pastear" y recién los animales se multiplican [12].

En este ejemplo, la genealogía de la transmisión oral está vinculada con la generación de la vida, mediante el pastar bien los animales del lugar, tal que la transmisión textual, aun a nivel oral, está vinculada con la producción de las tierras y de los rebaños. En este sentido, la evidencia por la transmisión textual de enseñanza y aprendizaje no depende del papel, ni de un sistema de documentos ni licencias formales, como en la educación estatal, sino en la recitación fertilizante del mismo conocimiento, incluso de los nombres y vínculos entre profesor(a) y alumno(a), o padres e hijos, a través de las generaciones.

Al respecto, "piel" (*janchi*), "sangre" (*wila*) y voz (*aru*), los elementos corporales principales en la dinámica del conocimiento y su transmisión, como también "corazón" (*chuyma*) y "cabeza" (*p'iqi*), las partes corporales principales en la acumulación del conocimiento y la organización de la memoria, todos funcionan dentro de una teoría fisiológica andina de la textualidad. A nivel oral, la piel funciona como el límite permeable de la persona y su conocimiento que le vincula con su ambiente, la sangre como el medio fluido de la transmisión de este conocimiento, y la voz como el medio de su diseminación entre las personas.

Si comparamos esta textualidad oral con la práctica textil, entonces, la piel actúa como la superficie textil, la sangre como una hebra, el corazón y la cabeza como los depósitos del conocimiento (cuyos equivalentes textiles veremos luego), y la voz como el espíritu textil que dirige el discurso. A nivel generalizado, la relación operativa corporal-oral con el ambiente local, es, en algún sentido, equivalente a la relación operativa textil con las tierras y los rebaños del lugar. De esta manera, existe una continuidad textual desde su despliegue oral hasta su despliegue textil, y así

12 En aymara: *Ast, tat mama yatichiri, «sum awatisita», ukaw uywas miri.*

sucesivamente. Por eso, las ideas etnofisiológicas andinas incorporan su propia textualidad, no sólo en sentido figurativo, sino en la constitución de un "campo andino de conocimiento" (en el sentido que usa Bourdieu).

Otras funciones más del corazón y la cabeza, a nivel textual, son diferenciadas según el género. Para doña Sabina Mamani de Livichuco, se bajan los conocimientos de otra persona al "agarrarlos" (*katuqaña*) en el corazón, que actúa como un depósito (*pirwa,* troje) de granos o productos, en que éstos son los conocimientos. Como dice ella, "Eso recibimos pues al corazón, es como si escribiéramos ahí, escribiéramos, así es..." [13]. Al igual que de un depósito de productos agrícolas, habría que bajar los conocimientos-productos y entregarlos a otro, como si fuera comida para una persona necesitada, ella compara la acción de agarrar ahí los producto-pensamientos con la acción de escribir con letras, como si las letras también fueran productos: "Es como si fuera un depósito (*pirwa*), y quitando de eso sacáramos [los productos] y ésos diéramos, invitáramos, regaláramos, así es, así es pues; en este momento no es letra ni está escrita, es pensamiento pues..." [14].

En su opinión, una mujer mayor tiene más pensamientos depositados en su corazón, y por tanto es más valorada como profesora comunal. Como dice ella: "Esa persona mayor, esa anciana, tiene buen corazón, está bien llenada pues [de pensamientos] como en un depósito" [15].

En cambio, don Domingo Jiménez, hombre y apoderado, compara el corazón, en su condición de un depósito, no con la *pirwa* de productos y comida bajo el cargo de la mujer, sino con un documento jurídico escrito, el "testamento", como parte del aparato jurídico estatal que tenían que manejar los hombres apoderados de las comunidades desde la colonia. Según él: "El corazón es el testamento (*tistamintu*) y el testamento agarra bien; la persona que no tiene buen corazón no puede pensar nada..." [16]. Es así que él interpreta la cabeza como "arancel" (*aransila*). Como hombre mayor, él tendrá un depósito de conocimientos de tipo jurídico, en tanto que doña Sabina tendrá un depósito de productos agrícolas.

1.1.4 El aprendizaje a través de los sentidos

Por medio de los sentidos, el conocimiento llega a ser depositado en el corazón y en la cabeza a través de la constante dinámica de exteriorizar e interiorizar el conocimiento. Se da mucha importancia al aprendizaje del niño por la vista,

---

13 En aymara: *...chuymarupï uk katuqtanx ukaru mä qillqantasnas... iskriwrants jall ukhamapï...*

14 En aymara: *Pirwas, pirwatakaspa, ukat apaqasan apssn ukay chursna waxt'snas, waxt'sna, jall ukhamay, ukhamapï janï achhita uka litrakitix, ni kuna iskriwitakiti, amuyutay...*

15 En aymara: *Uka chuymaniy, juk'anti tayka, suma chuymanisji, suma phuqhantaskiy, mä pirwantantaskiy*.

16 En aymara: *Chuyma tistamintu, tistamintu wal katjix yasta, jan wali chuymanïkax jani kuns pinsasiñ puyrkiti...*

simplemente al mirar (*iñaqaña*), especialmente en el tejido. Como señaló don Juan Maraza, en el Taller de Livichuco:

> Las chicas tejen igual nomás que sus mamás, copian sólo mirando los diseños (*salta*), miran de un lado a otro y después van a tejer nomás, no encabezan como los profesores que enseñan, fácil nomás aprenden, mirando todos los días, así nomás aprenden [17].

Primero se observa, luego se interioriza este conocimiento, y nuevamente se lo exterioriza en la acción de tejer. De modo parecido, con referencia a la lecto-escritura, se dice que "la letra es la vista" y que la persona que no sabe leer letras "tienen ojos pero es ciega" (*iñnaqkir juykhu*).

El oído es otro de los sentidos que permite la transmisión de los conocimientos. En especial, es imperativo saber escuchar (*isapt'aña*) los consejos de la gente mayor para "hacerse persona". Sus consejos se dan muchas veces en contextos formales, por ejemplo en una fiesta de bodas, cuando ellos refuerzan el oír con algún gesto táctil, al tocar la cabeza y los hombros de la pareja. En estos momentos, según Alvarado (1998), es como si se transmitiera el conjunto de encargos a modo de una envoltura externa que la pareja tendría que interiorizar.

Doña Sabina realza la recepción del conocimiento a través del oído, el corazón y la cabeza, y distingue este modo de aprender de la lectura, en que no se recibe bien: "Tenemos pensamientos, estamos recibiéndolos, no estamos recibiendo leyendo en este momento, de nada, sólo escuchando, escuchando con el oído, y luego está entrando al corazón e igualmente a la cabeza, y en la cabeza los sujetamos" [18]. La perspectiva de las personas mayores, como doña Sabina, de favorecer la transmisión oral sobre la escritura por su mayor corporalidad y espiritualidad (vinculado con *ajayu* e *ispiritu*) es algo parecida a la perspectiva de Sócrates en su diálogo con Platón en el *Fedrus* (o de Derrida en la actualidad). Recordemos que Sócrates, que favorecía la oralidad, arguye en contra de Platón (el escritor) de la inferioridad de la escritura como artificio de la memoria y el aprendizaje. Para Sócrates, la escritura sólo puede despertar reminiscencias sin reemplazar el discurso verdadero que se ubica en el *psyche* de la persona sabia, y que sólo se puede transmitir a través de la interacción oral.

1.1.5 Cabeza y corazón a nivel comunal

Ambos, "corazón" y "cabeza", se encuentran no sólo a nivel del cuerpo sino también a nivel comunal, en el "cuerpo político" del ayllu. A este nivel, estas

17 En aymara: *Warmi wawanakas mamalpat khuskaki sawxi, iñjatasakï salta warañanakaps iñjat maysat maysat ukhamat sawntxakiw, jani kawistkiti ak profesoranaka yatichi ukhama, ukahama phasilaki yatiqapxi auru khuskaki iñaski ukataki yatiqapxi .*

18 En aymara: *Amtanisktanpï, katuqasktanay, jani anchhit liyt'asan katuqktanti, ni kunat, isapt'asana, jinchunt isapt'tan ukat chuymaru mantasjiw, p'iqirus ukhamaraki, p'iqicht'asiskaraktan...*

partes corporales, en su condición de ser los depósitos comunales del ayllu, están relacionadas con los "caminos" comunales, en particular con el cumplimiento de los cargos [19].

En el dominio masculino de la política, se habla más de la cabeza, cuya condición seminal desenvuelve todo lo demás. Es así que se llama "buena cabeza" (*wali p'iqiwa)* a la persona inteligente que representa a su comunidad. Para don Donato Inka, su abuelo, el gran apoderado de Qaqachaka don Feliciano Inka Maraza, era "una buena cabeza" (*mä suma p'iqi*) que levantó en alto a toda la comunidad con sus conocimientos y razón (*amayu*). Se recuerdan a estas "cabezas grandes" de la comunidad en la serie de ch'allas que dirige el jefe del ayllu, el *jilanqu*, la autoridad originaria que se llama en otras partes "cabeza", *p'iqi* (Astvaldsson, 1998: 232-6). Por tanto, en las ch'allas comunales de Livichuco, se nombra primero al abuelo Inka Maraza y luego a su hijo, "el que hace entender bien a la comunidad" y "que levanta bien los ánimos" (*suma aptir p'iqi*) a modo de una genealogía del saber.

El *jilanqu* o "cabeza" (*p'iqi*), en su condición de jefe de cada ayllu de Qaqachaka, sirve en el sistema de turnos anuales de los ayllus menores. Al mismo tiempo, cada "jefe" de los ayllus menores sirve en los ciclos de cargos dentro del ayllu mayor, en que los ayllus menores constituyentes toman turnos también como "cabeza", "barriga", "manos" y "pies", en las divisiones somáticas del cuerpo político.

Dentro de esta jerarquía política, ciertas diferencias según el género dan un paralelismo a la división de la labor ritual, al sexo alocado a los sitios rituales y a las prácticas asociadas con estos sitios. En realidad, los jefes del ayllu son parejas, hombre y mujer. En la labor ritual, según la jerarquía de sitios rituales aparejados como "cerro guardián" (*uywiri*) y "esquina" (*iskina*), sean a nivel de casa, comunidad o ayllu, el sesgo de género hace que los hombres se cuiden del *uywiri* y las mujeres de la *iskina*. En las prácticas rituales dedicadas a estos sitios, el cerro guardián, al ser la parte masculina a nivel territorial, recibe las "cabezas" y huesos duros de los sacrificios, en tanto que la *iskina*, al ser la contraparte femenina, recibe las partes suaves.

2. Los caminos (*thakhi*)

En el cuerpo político del ayllu, el "camino", *thakhi,* es el modo institucional formal que estructura las relaciones de enseñanza y aprendizaje, de género y edad, y que facilita la socialización e integración del individuo. Los *thakhi* actuales de Qaqachaka, como modos educativos institucionales, tienen muchas similitudes con la descripción que hizo Guaman Poma (sic) en su *Nueva Corónica y Buen Gobierno*

19 Sobre la noción andina de "camino" ver Abercrombie (1986, 1998), Albó (1991), Astvaldsson (1995), Rivière (1995), etc.

(1613) de las "calles" o "visitas" incaicas. Se notan, en cada instancia, una división por sexo y edad, un sentido de obligación comunitaria, y un enfoque femenino hacia el tejer fino y uno masculino hacia la expresión de la fuerza física [20].

Medina (1993), en su examen del modelo pedagógico incaico, denomina a cada calle de Guaman Poma una "casta subalterna", y sugiere que cada una tenía su propio sistema educativo a partir del sistema productivo incaico, pero no relaciona este modelo incaico con la educación andina actual. El historiador Roberto Choque (1996), basándose en la misma obra, interpreta las calles incaicas como una forma de "educación originaria" centrada en los conocimientos socio-culturales de la vida diaria, a nivel familiar y comunitaria. Pero él tampoco vincula estas calles incaicas con sus contrapartes actuales.

Entonces, desplegamos aquí las diferentes etapas de estos "caminos" actuales.

2.1 El "camino del desarrollo" de los niños

Debido a sus vínculos con la sede corporal del *ajayu* y la transmisión del conocimiento, la sicología andina (al igual que la fisiología) presta mucha atención a las etapas tempranas de desarrollo del niño, en especial a la maduración del sistema sanguíneo del cuerpo y la condición de la piel. A lo largo de estos procesos, se exterioriza el conocimiento desde adentro hacia afuera. En aymara, estos procesos forman parte del "camino de desarrollo" del niño, *jaqiptañ thakhi*: literalmente, "el camino para hacerse persona".

En el desarrollo de este camino, se da importancia a la separación inicial de la sangre entre madre y neonato, y luego la propia circulación sistémica de la sangre de la wawa (especialmente si el flujo va bien en dirección al corazón), prestando atención al pulso, la cantidad de sangre, su temperatura y color, y si es espesa o rala. Una vez separada de la madre, la wawa debe deshacerse de la sangre materna, y se piensa que su piel se va cerrando en tanto que se forman las "venas" de su propio sistema sanguíneo.

Se supone que la wawa recién nacida está bien alimentada, puesto que estaba alimentándose en útero con la sangre materna; por eso no se da pecho inmediatamente después del parto. Más bien, se espera que salga primero la sangre materna en las primeras deposiciones, y en las filtraciones del ombligo y de la superficie de la piel. Luego, la piel de la wawa se endurece (*turüxaña* o *thurt'xaña)* y cierra para que no escape más sangre. Por estas razones, cuando nace la wawa, la piel es suave y tierna (*llullu janchi*) pero luego debe endurecerse hasta llegar a ser "piel dura" (*turu janchi*) y "completa" (*puquta*). Comenta don Domingo Jiménez:

---

20 Cf. Rivière (1995: 111) y López G. (1998).

> Cuando son pequeñitos, [la sangre] sigue saliendo de ahí [su piel y ombligo], pues su piel es suave... Luego, año tras año tras año se va a endurecer; y cuando ya va a terminar de crecer pues se endurece, nada le afecta... [21].

Al inicio, la "piel de wawa" (*wawa janchi*) es característicamente "cuero grueso" (*lip'ich pathuki*), pero cuando termina de crecer su piel es ya "cuero delgado" (*juch'us lip'ichi*) y se levanta fácilmente. Por el nexo entre estos dos elementos, piel y sangre, se considera que el endurecimiento y adelgazamiento de la piel es la condición necesaria para la formación y endurecimiento de las venas, después de uno o dos meses. Don Domingo lo explica así:

> Esta vena pues sabe. Las pequeñas wawas no tienen nada [de venas]. [Las venas] se endurecen, éstas de aquí van a aparecer, las venas, pues apenas corren las venas se vuelven duras, diciendo, y siendo así ya, se va a terminar [de crecer], ya está; de aquí surge tres [venas], pues cuando no ha corrido todavía, la wawa no tiene nada, nada, ni en el pie ni en la mano, nada... [22].

La sangre de la wawa ya no sale de su piel ni de su ombligo, pues "la sangre ya ha llenado la piel/el cuerpo" (*wila yast puqhtata janchiruw)*. Se piensa que la nueva sangre que llena las venas, viene de la leche materna; después de destetar, se considera que la wawa tiene su porción de sangre completa para toda la vida. Este momento de "llenar el cuerpo con sangre" marca el inicio de otros procesos en el desarrollo.

Existe aquí una diferenciación de género, puesto que, después de la menarquía, las jóvenes pierden algo de su porción total de sangre con cada menstruación; por eso, se dice que ellas tienen menos fuerza física que los varones, que retienen toda la sangre corporal.

2.1.1 El "camino de la infancia" (*wawanakan thakhipa*) y el desarrollo descontrolado, fuera de los límites

Según las personas mayores en el taller de Livichuco, la siguiente etapa es el "camino de la infancia" (*wawanakan thakhipa*). A un año, la wawa comienza a gatear y hablar (*parlxiy mult'iña*), y de dos años ya entiende y ayuda. Luego, a los tres y cuatro años, aprenden a hablar bien, y se van completando las palabras (*aru phuqhanti*), al imitar a sus padres.

21 En aymara: *Jisk'a wawitat ukan jawiskakchixay, llullu janchi... Marätam marätam marätam ast turt'xanix yasta turxanixa thurt'chixay janiw kunas kamachkitixa* (Domingo Jiménez, 18.10.98.iii.).

22 En aymara: *Aka winaxay yatixa. Jisk'a wawitanxa janiw kunas utjiti. Thurt'xiw aka akat iñstunix winax, yasta, sartarak thurt'kxiw sasa, ukat yasta ukhamakipan maya akan yasta tukxanix yasta akat kimspaw sartxi... ukat jan sartkix wawan janiw kunas utjiti, nada, ni kayun ni amparana, nada...* (Domingo Jiménez, 18.10.98.).

En todo este período existe la misma atención al crecimiento dentro de ciertos límites corporales, tal que el conocimiento también debe funcionar dentro de estos límites. Pero a veces, el desarrollo del niño incluye una etapa, algo temida, en que el niño "se estira" (*jilatatxi*) exageradamente de la noche a la mañana. Como se puede esperar, esta ocurrencia es motivo de preocupación para sus padres, puesto que en tal etapa algunos niños "suelen morir".

A otros "el suelo escucha ya" (*akax pampa isapxi*) y éstos suelen morir también. En estos casos, es como si el desarrollo estuviera fuera de control, traspasando los límites determinados hasta provocar la muerte. El traspasar los límites así, parece soltar fuerzas malas e incontrolables, tal que sólo los de una "buena vida" (*sum wira*) no pasan por estas etapas.

2.1.2 El acumular la conciencia (*chuymani)* y el deseo *(munaña)*

Con el endurecimiento de la piel y el pleno funcionamiento del sistema sanguíneo centrado en el corazón, de ahora en adelante se va acumulando la "conciencia", una medida de la extensión de la responsabilidad de la wawa en su contorno más allá del recinto familiar.

Se considera que las más pequeñitas todavía no tienen conciencia, pero llegan a tener una buena conciencia (*suma amuyunixa*) aproximadamente con sus doce años, aunque algunas tendrían menos conciencia (*pisi amta*) hasta sus veinticinco años o más. Con las primeras indicaciones, los padres comentan que el niño/a "casi agarra [la conciencia]" (*ña chuymaniw* o *ña katxiw*). Ya tiene conciencia cuando "levanta las cosas que tienen que levantar y no hurga cualquier cosa arbitrariamente", a más o menos los nueve o diez años: se le dice "de mucha conciencia" (*wali chuymani*) o "de mucho pensamiento" (*wali amtani*). El uso de *amta,* en este contexto, significaría una amplia gama semántica desde el pensamiento a la idea o conciencia, en el sentido de "darse cuenta" (*amuyasiña*). Puesto que la raíz en común *amu-* se refiere a un "botón de flor" y también al estado de "ser callado" con la contemplación, es como si el niño, al llegar a tener conciencia, hubiera aprendido a interiorizar y darse cuenta de sus acciones, y sentir por primera vez el flujo del *ispiritu* en su corazón.

A los niños que muestran conciencia e inteligencia desde temprana edad, se les dice "muy vivísimos" (*wali ch'iki* o *wali wiwu*, "muy vivo") puesto que hacen las cosas "de por sí nomás" (*amtpatax kun luri*). Igual que en quechua, el término *ch'iki* indica la vivacidad que viene con la conciencia (cf. Romero, 1994).

En el desarrollo del niño, se da mucha importancia también a su deseo de hacer algo. Este sentido de motivación ha recibido poca atención en los Andes hasta la fecha, en relación con la etnografía amazónica [23]. Se expresa el deseo de

---

23 Ver por ejemplo los trabajos de J. Overing y sus estudiantes, Peter Gow, Cecilia McCallum, Elvira Belaunde, etc.

parte del niño o la niña de hacer una cosa que ha visto, sin mayor instrucción, con el uso del verbo *munaña*, "querer, desear", y la mamá siente orgullo cuando la wawa le muestra lo que ha hecho. Este deseo de parte del niño es evidente cuando mira fijamente a algo, cuando estira sus manos o quiere levantar algo, o cuando pide directamente "Quiero esto...", y "se debe dar también". Para describir este momento se dice *chuymapapiniw muni*: "desea siempre su corazón", relacionando así el deseo con su sede corporal sanguínea en el corazón. Los padres no imponen sus propios deseos sobre la actividad del niño como se hace en la escuela, sino esperan el momento determinado cuando la iniciativa viene de la misma wawa.

Como parte de las cuestiones culturales y lingüísticas de reconocer siempre la "fuente de información" según el conocimiento personal, los padres reconocen que "no es posible saber qué piensa la wawa en su corazón o su cabeza", y aceptan que hay que respetarla y dejarla ir a su propio paso. Por estas razones, los padres a menudo se muestran renuentes a intervenir en las actividades del aula o las técnicas de enseñanza del profesor, pensando que el niño, como en su propia casa, va a ir adelante a su propio paso. En general, se dice que no se debe "enseñar" a la wawa, puesto que "aprende viendo nomás hacer a las personas mayores" [24].

Con la gradual expansión del contorno del niño hacia afuera, comienzan otros modos informales de enseñanza y aprendizaje. En el Taller de Livichuco, se mencionó el aprendizaje entre grupos de diferentes edades o entre niños, cuando los mayores enseñan a nivel cotidiano a los más pequeños cómo saludar, por ejemplo. Se aprende, de esta manera, hasta los diez años y luego "está en el corazón, y los niños tienen vergüenza ya". Otra vez, se alude al corazón como la sede de memoria y juicio.

Aun así, se reconoce que las wawas más "vivas" aprenden por sí, con sólo mirar, por ejemplo en el tejer, en tanto que a otras hay que enseñarles e indicarles cada paso (*yatichataw yatiqi*). En estos momentos, se debe enseñar a los niños con paciencia, de buenas y no con riñas, porque, como afirma doña Antonia, "cuando se le riñe, algunas no saben poder hacer nada...":

> No hay que reñirle, le enseña despacio y de a buenas. Pues no le riñe. Cuando se le riñe peor no pueden aprender, no hay que reñirle. Aunque le enseñemos, algunos son zonzos siempre. Aunque se le enseñe, no aprende, su mano es dura siempre, sufre y no puede. Algunos no les enseña tampoco. Nos ve y hace igualito de por sí, rápido [25].

El problema es que, cuando se les regaña, "se hacen perder el corazón" (*juk'ant chuym chhaqtayasi*) y "nunca van a aprender después". Existen momentos en que

---

24 En aymara: *Jach'a jaqinak lurkix uñjasa, ukatak yatiqasi* (Antonia Espejo, 13.11.98).

25 En aymara: *Jani tuqiñajiti, sumat k'achatak yatichi. Uka jani tuqiti, tuqitat juk'ant yaqhipa jan atiriti, janiw tuqiñakiti uka, ukat yatichtan ukat ukat yaqhipax sunsuranapiniw utji. Jani yatichatas yatiqiti, amparpapiniw turu, pinasi janiw atiti. Yaqhipasti jani yatichañajarakisa. Iñjistu yast kikp ratukiw luri*.

hay que disciplinar al niño; a veces hay que disciplinar la mano de la niña, al aprender a tejer con un golpecito del hueso que se usa para ajustar el textil, pero esto "se hace una vez en la vida". Por esta razón, muchos padres, al percatar el atraso escolar de sus hijos, culpan a los modos más bruscos de enseñar en la escuela a diferencia de la manera tradicional de enseñar en la comunidad.

2.2 El camino de aprendizaje de los niños

2.2.1 El conocimiento, la madurez y las nociones andinas de la fertilidad

Vimos que el conocimiento está ligado con diferentes sedes corporales, según el género, tal que la inspiración y memoria de la mujer está más ligada con el corazón, en tanto que el del hombre lo está más con la cabeza. Según la metafísica andina de almas sobrepuestas a modo de envolturas, se concibe el corazón (*chuyma*) en términos del alma central de la persona (el *ajayu* o "conciencia"). A la vez, la vitalidad del *ajayu* vincula el *chuyma* (el sistema sanguíneo y la piel), en una interacción e intercambio dinámico de envolturas internas y externas. Vimos también el nexo entre el conocimiento y la parte espiritual de la persona (*ispiritu, animu, ajayu*) más relacionado con el aliento (*sami*) y el sistema respiratorio.

El corazón, en su calidad de sede de la memoria, depende de la sangre (*wila*) que pulsa en las venas de los vivos, y se contrasta esta memoria viva con la desaparición de la memoria con la muerte. Se dice que un niño no debe mirar un cadáver: "te va a chupar el corazón (*chuym ch'amsütam*) dejándote sin memoria" (*janiw kuns amtakstati*). Parece que el alma del muerto todavía busca renovar los lazos sanguíneos con sus familiares.

Para pensar de la madurez femenina y masculina, se recurre a las mismas sedes de conocimiento, y las ideas de cerrar una envoltura de límites corporales, antes de iniciar otra etapa. Por el nexo entre la piel y la sangre que mencionamos, se piensa que la chica llega a la menarquía sólo cuando tiene una "piel dura" (*turu janchi*). Tiene que endurecerse primero (*turt'chixaya*) y recién, en los años posteriores, puede tener su wawa. Si ella es todavía tierna (*llullu*), su cuerpo puede "deshacerse" (*ch'iyanuqaña*) al tener la wawa.

De modo parecido, se piensa que la chica crece primero, y sólo cuando termina de crecer (*jil tukxi*), recién aparece su sangre. Dicen que "se purgan" (*purgasxiw siw)* con la menstruación. "Si aún no termina [de crecer], no puede venir la sangre, nada". El momento preciso de la primera menstruación "depende de su casta" (en sentido de su talle y disposición), si ella tiene once o doce años, o hasta dieciséis. Su madre tiene que enseñarle y explicar por qué ha llegado ya la sangre. El momento de terminar de crecer se llama el "descanso" y es una medida también de la edad apropiada para el matrimonio; idealmente desde los veinte años, pues si se casan más antes, "torcejea" (*q'iwjasiw*).

De esta manera, la mujer llega a su madurez después de definir su límite de crecimiento, literalmente "subir hasta su punto" (*puntpar yasta irsjiyaña*). Desde este momento, "la sangre se enfría" (*wila thayt'xi*) y "se externaliza" con la primera menstruación; si llega en la oscuridad de la luna, se dice que la sangre es "débil" (*lala*), en tanto que si llega en la luna llena, es "fuerte". Paralelamente con la externalización del primer flujo de la sangre menstrual, la chica exterioriza a nivel textil su reconocimiento de este cambio fisiológico, al manejar en sus tejidos una estética basada en la expresión visual y táctil del color rojo (Arnold y Yapita, 1998a: 115).

En cambio, el varón llega a su madurez cuando se engrosa su voz (*mallq'pa lankpji*) y, de este modo, se exterioriza el *ispiritu*-aliento. Característicamente, este cambio de voz marca su madurez sexual; por eso, en este momento, las chicas le bromean: "¡Ya sabe ir donde las jóvenes! Las vacas hacen, los perros hacen, los gallos hacen, ¡hasta tú también haces!" [26]

Se recurre a estas indicaciones de la madurez y fertilidad incipiente, según el género, a través de los cambios en la sangre (*wila*), y en el flujo del espíritu (*ispiritu*) y aliento (*sami*), no sólo para describir la transmisión del conocimiento por el textil de la mujer o por la voz del varón; se recurre a los mismos ingredientes para describir el aprendizaje de la lecto-escritura. Por ejemplo, es común comentar sobre los medios usados en la preparación de los documentos antiguos, en términos de las plumas de gallina que se relacionan con el mundo de "espíritu" (*ispiritu*) y la tinta que se relaciona con la "sangre" (*wila*).

A nivel cotidiano, se describe el aprendizaje de los varones en la escuela en términos de gallinas picando las semillas del *ispiritu* (las letras) en la tierra (Arnold, 1994a, 1997c: 101). En cuanto al aprendizaje escolar de las chicas, se dice que ellas deben tener *ispiritu* en su corazón. A las chicas que no pueden aprender a leer, se les dice *pisi chuyma* ("de menos corazón"), pero a las que aprenden rápido y bien, según don Domingo, se les dice *suma rispitüs chuyma* ("corazón muy respetuoso"), pues su corazón "tiene espíritu", igual que la gallina, un ave del mundo espiritual. Para él, tal como la gallina recoge los granos de trigo que se esparcen en el suelo, asimismo las niñas deben escoger las letras con la fuerza de espíritu que está en su corazón: "Por ejemplo, hasta las gallinas, si echamos trigo, rápido van a recoger; asimismo 'las que escogen las letras, ésas tienen fuerzas (*ch'ama*)', decimos nosotros" [27].

Por la misma asociación de ideas, se dan claras de huevo de gallina a los niños escolares para "hacerles agarrar las letras". Tienen que ser apenas hervidos, para "hacer templar el cuerpo" (*janch timplayi*) y así facilitar el aprendizaje.

---

26 En aymara: *¡Qachur sarataji! Wakax salisi, anuqara chinusi, wallpa ch'itantasi... jumas anisim...* (Antonia Espejo, 13.11.98.)

27 En aymara: *Ya kunjamatix wallpas anchichhax tirij qhallarpayta ratu palltix, ukhama yasta, «uka litr pallirisa ukax ch'amaniw» sapxtw nanakax* (Domingo Jiménez, 22.9.98.).

2.3 El camino de la gente joven

2.3.1 El camino de la inspiración: *jaynu*

El camino de inspiración de la gente joven se llama *jaynu* (o *jayñu*), un término textil, puesto que este camino se caracteriza por la enseñanza y el aprendizaje del tejido y el canto para la chica, y por el trenzado y la música instrumental para el chico. El aprendizaje de la lógica textil luego formará la base para el aprendizaje de otras prácticas textuales. Por eso, los pasos en el aprendizaje textil, a nivel práctico, conceptual y numérico, tienen sus etapas equivalentes en las otras prácticas andinas; asimismo en la lecto-escritura alfabética y la aritmética occidental [28].

Si bien la educación andina presta atención a las continuidades entre generaciones en el seguimiento del "camino de los abuelos", existe también una dinámica de cambio, inspiración e interpretación. Esta dinámica tiene que ver con el aprendizaje de los límites de las normas (por ejemplo de los géneros tejidos, musicales, literarios y discursivos), y de dónde ocurren los espacios de expansión de la expresión y creatividad individuales. Se logra este aprendizaje mediante una serie de homologías entre las estructuras textiles y las de otras prácticas textuales. Por una serie de etapas, primero se acumula los conocimientos dentro de ciertos límites, y luego se rompe estos límites para exteriorizarlos.

Doña Antonia Espejo, de Livichuco, nos narró su experiencia del aprendizaje en el tejido, cuando niña, y después, como mamá de dos niñas y tres varones, al ver el progreso de ellos en el textil. Según su experiencia, la chica comienza a observar a su mamá tejer desde sus tres o cuatro años, e intenta hacer pequeños pasos con la golpeadora de hueso, en su etapa de mirar, jugar e imitar, cuando su mamá va por un momento a la cocina. Las chicas pequeñas, por sus destrezas manuales, son consideradas las mejores hilanderas; sólo las muy ancianas les igualan.

A los cuatro y cinco años, se procede según una serie de prendas de menor a mayor complejidad, y con una mezcla de figuras (*salta*), de tipo "llano" (*inaki*) y "escogido" (*apsu*); el último es más complejo, pero, una vez aprendido, "ya teje bien". Luego, a los seis años, pasa a hacer los cintillos de sombrero muy complicados (que se llama *irsipila)*; a los siete, hace su primera talega (*qhañi*); y a los ocho, su primer paño para coca (*inkuña*). A los diez y hasta doce años, ya teje toda una gama de tejidos con figuras de 2 y más urdimbres (*chinu*), y a los trece, pasa a hacer figuras con 4 urdimbres (*pusi chin link'u*) y más. De esta manera, el aprendizaje de las homologías entre estos diferentes conjuntos de hebras y prendas, constituye una etapa de aprender e "interiorizar" las diferentes unidades y sus variantes, además de aprender las características de diferentes géneros textiles (*t'isnu*, *irsipila*, *inkuña*, etc.), a la par con los géneros literarios. A la vez, ella debe aprender las normas de

28 Ver también Arnold y Yapita (1996a: 327-8, 1998a, Capítulo 2) y Alvarado (1998).

combinación de colores (*must'aña*) y configuraciones textiles que distinguen los tejidos de Qaqachaka de los de otros ayllus (hasta de Livichuco dentro de Qaqachaka), según las características del territorio y su producción de alimentos y rebaños, y según la inspiración en los colores del sol y del arco iris. Ver FIG.19.

Edad (Años)	**Técnica**	**Complejidad**
4	Trencillas (*chhichhill tirinsa*).	Aprende "escojido" (*apsu*) y comienza a contar hebras.
5	Diseño de 'ojo de liendre' (*ch'iñi layra*) diseño de 'llano' (*ina ulpiskitu*) diseño de 'escojido' (*apsu ulpiskitu*).	"llano" (*inaki*) "llano" , pero de dos colores "escojidos" (*apsu*), y progresa en el contar.
6	Cintillos de sombrero (*irsipila*).	Aprende un nuevo género textil de "escogido" (*apsu*).
7	La primera talega (*qhañi*).	Aprende a urdir el telar, a tejer un nuevo género textil y a contar de 1 a 10.
8	El primer paño de coca (*unkuña*).	Aprende otro género nuevo textil, y a contar más, por agrupaciones de 5.
10-12	Diseños varios.	Aprende 2 urdimbres (*chinu*) y más.
13	Diseños varios, p.ej. zigzag de 4 urdimbres (*pusi chin link'u*).	Aprende 4 urdimbres y más, y las normas de combinación de color.
14	Diseños y géneros varios.	Procede a más complejidad de diseños y a contar 10, 20, 30, 40, 50 urdimbres y más.
15-16	El primer aguayo.	La prenda más compleja, con diseños que pueden llegar hasta 200 urdimbres.

FIG. 19. El aprendizaje en el textil

Según estos pasos didácticos, la joven ya entra a la adolescencia capacitada para "exteriorizar" visualmente esta etapa de su vida en el textil, al tejer las figuras más difíciles y vistosas de su vida, juntamente con toda una gama de colores, especialmente el rojo. De este modo, ella señala su grado de inteligencia, a nivel visual, expresivo y social. Aunque la gran mayoría de las jóvenes llega a tejer figuras de 10, 15 y 20 urdimbres (*chinu)*, sólo las "más vivaces" llegan a tejer figuras de 60, de 100, hasta de 120 o más. A éstas se llama "mujeres que van adelante" (*tilantir warmi*), son las que guían a las demás (*irptix*). Las demás, de menos memoria (*pisi rimuyra*) "suelen ir por su detrás" (*qhippar qhippar qhippar sarantiri*), como los animales del rebaño que siguen su delantero.

Comparativamente, con la adolescencia, estas tejedoras ya son "como tituladas", y de ahora en adelante avanzan en las técnicas al superar otros niveles

de complejidad en el textil para llegar a las figuras más grandes (hasta de 200 urdimbres); una secuencia de complejidad que se puede comparar con los pasos paralelos en el escribir la tesis de Licenciatura. De este modo, se aumenta el repertorio y complejidad de figuras de cada tejedora, sea de su propia inspiración o de pequeñas muestras (*waraqa*) que ella copia (literalmente "bajar como agua", *waraqaña*) de las obras de otras tejedoras, con los arreglos necesarios entre ellas para llegar a un acuerdo.

Paralelamente, la joven tejedora aprende a desarrollar la complejidad de su propio discurso acerca del textil, más su habilidad en las canciones, narraciones y otros géneros literarios (cf. Rodríguez 1994). A semejanza con los diseños textiles, se desarrolla el arte verbal oral a través del aprendizaje de las unidades llamadas "fórmulas", muchas veces constituidas por los versos andinos, para luego pasar a aprender las unidades más complejas de secciones, estrofas, etc. Simultáneamente, aprenderá a trenzar juntas las diferentes unidades en el orden determinado, con las partes conectivas, según las normas de la prosodia y el ritmo. A la vez, cada mujer aprende a introducir sus propias características del estilo, y de fundar el canto en el territorio y los sitios rituales que ella conoce en su vida como pastora. Por tanto, hay cambios marcados, tanto en sus tejidos como en sus cantos, cuando ella se casa y aprende otro vocabulario de normas de su suegra y de las otras mujeres de su casa matrimonial (cf. Arnold y Yapita, 1998a: 98-9).

De inicio, el tejer es una actividad tanto contemplativa como social. El urdir el telar horizontal es difícil, y la mayoría de las tejedoras jóvenes aprenden esta técnica de sus mamás. Es una actividad social, puesto que siempre deben participar dos personas, una a cada extremo del telar. No sólo habría que conversar acerca del urdir sino también de la estructuración de los lizos y de la ubicación y técnica de amarrar el tejido al telar con hebras gruesas. Además, habría que conversar acerca de la estética de la combinación de colores (*must'aña*), otra etapa de aprendizaje en el tejido que las jóvenes deben aprender en diálogo con una tejedora mayor. Después de unas demostraciones de estas técnicas, las tejedoras más listas (a sus doce y hasta los catorce años) ya pueden armar su propio telar. De la comunicación necesaria en urdir el telar surge el mundo del "diálogo" que caracteriza el textil. Afirma doña Antonia:

> Dialogando preparamos el telar... y para combinar los colores nos ponemos de acuerdo de ambas partes,
> —Ahora ¿cuál estaría bien, cuál estaría bien?, diciendo [29].

---

29 En aymara: *Parlt'asisan uk tilaptha... musaña purapata amuyt'aphta,*
—«Jichha kuna walïspa, kuna walispa» sas (Antonia Espejo, 13.11.98.).

El mundo de diálogo se desarrolla aún más cuando la tejedora comienza a acullicar coca, el medio de comunicación con las santas del tejer (*Mama Waralupi* y *Mama Kantilayra*), que les dan buen pulso, buena mano y buena vista. Se expresa a nivel textil también, puesto que, al tejer, se está creando otro ser viviente con quien se comunica.

No sólo la técnica específica de tejer, sino también las varias tareas prácticas asociadas con el tejer (el pastoreo, el trasquilar, etc.), dan un impulso cotidiano a la vida tradicional muy distinto al de la escuela. Doña Antonia recuerda esta experiencia de querer tejer "en su corazón", otra ilustración de la importancia del "deseo" en el aprendizaje andino:

> Sé levantarme muy temprano, sé hilar nomás siempre, había que buscar lana para hilar, para tejer también. Era una pena no poder terminar rápido, sé querer aguayos, "quisiera tejer nomás", sé decir, y con ese corazón nomás siempre sé estar.

En otros momentos claves de la vida comunal, el aprendizaje del textil toma prioridad, por ejemplo en las fiestas patronales, cuando el corpus textil íntegro del ayllu con todo su repertorio de estructuras y diseños, está a la vista de todos, para sus comentarios, reflexiones, apreciaciones y aprendizaje:

> Sé decir "Ese es bonito, quisiera tejer igual" se dice. En las fiestas hay que observar muy bien esos tejidos... después hay que tejer igual. Las figuras (*saltas*) también hay que observar bien, todos los mejores, para tejer igual...

Ni los recursos de un museo local, ni los de una biblioteca escolar pueden alcanzar esta gama de posibilidades de la observación y dinámica de reflexión cultural.

Se llama *jaynu* a toda la etapa de la vida cuando se desarrollan las habilidades en el textil y el trenzado, música y canto, aritmética y arte visual. En la práctica, *jaynu* es el nombre para las hebras o palillos que se usan para resaltar la parte figurativa del textil. Tal como el *jaynu* da el "camino del textil", igualmente da el "camino" (*thakhi*) de esta etapa de la vida, avisando a la tejedora cuando su camino está equivocado y cómo debe arreglarlo. Doña Antonia explica:

> Hasta para cantar así siempre es, el *jaynu* nos avisa bien, de las equivocaciones, algunas cuando entramos adentro...
>
> — Eso falta, diciendo, bien va a avisar ese, "pero aquí también falta, aquí no está bien", se dice, cuando falta, y luego recién nos damos cuenta. Ese bien siempre avisa, para eso pasa formalmente, cuando se sale, eso. El *jaynu*, nos hace dar cuenta. Y luego, para el *jaynu*, para escoger aquí, ya está perdido, en ese *jaynu*. Pues ya está.

— Esto no está bien, diciendo, entonces sacándolo hay que arreglarlo. El *jaynu* es su camino siempre, es su buen camino... Es pues su camino. Sin el *jaynu* no podríamos, no suele poder avisarse... [30].

2.3.2 Los trenzados corporales de los varones

Mientras las chicas aprenden a tejer basándose en la estética corporal y sanguínea del color rojo, los varones aprenden a trenzar, basándose en su propia experiencia de la corporalidad. En el caso masculino, ésta tiene que ver con la fuerza física que necesitan en sus tareas pastoriles y agrícolas, y su expresión textil en los elementos corporales que "agarran" al hueso, la sede de la fuerza varonil. De este modo, los varones aprenden a exteriorizar su experiencia corporal en el trenzado.

Don Domingo Jiménez describió la vida de los jóvenes trenzadores que él conoce. Al igual que las chicas, los varones comienzan trenzando los pequeños *watus* para la cintura (*chichilla*, *ulupiku* y *mullit'imu*), y se dice que éstos "manejan la caja del Tata Riy Inka" por el hecho de que envuelven la barriga.

En seguida, trenzan hondas (*q'urawa*) de 4 ramales (*misminta*), para el uso diario en manejar las ovejas. Luego, se hacen de 6, 8, 10 y 12, hasta de 24 en el caso de las hondas más duras (*chuxru*) y bonitas (*alaja*) que se usan para bailar y otros actos rituales. La honda de 6 ramales es todavía "llana" (*llanu*), pero la de 8 ó más, se llama *apsu* ("escogido"). Característicamente algunos ramales desaparecen dentro de la trama del trenzado para formar las figuras de ojos (*layra*) en estas hondas que parecen víboras. Trenzan también las pequeñas soguillas de 3 ramales, sin mucha fuerza (que se llaman *waskhilla)*, y las sogas (*waska* o *wiska*) más grandes y fuertes de 6 ó 7, que se llama *allqhamari* (cara cara).

Hacen además trenzados (*tirinsaru*) de 4 ramales (*mat'a* o *khariña*) de los cuales sale un lazo (*lasu*) muy fuerte para sujetar hasta mulas. Otro lazo, de mucho prestigio para los varones, sale de un solo cuero de res; esto se trenza de doce brazadas (*parasara*) que luego se doblan (*milkurantt'ix*) para que salgan seis.

Los varones también aprenden a hacer bayeta de la tierra, y corte o cordillate, aunque ahora, "como están en la escuela, ya no saben bien". De hecho, es una queja común entre la gente mayor que la escuela "enseña a jugar nomás" y no a hacer cosas prácticas. La bayeta era vehículo para el aprendizaje de otras técnicas

---

30 En aymara: *Kirkintakis ukhampinisjiw, jaynu sum awisistu uka pantjatanakatsa, yasta, yaqhip ayrarxtan manqharu...*

—*«Uka phaltiw» sas, suma awisan uka... «akar pir phaltaraki, akham janiw walikitik» sañaw phaltasan, yasta risin amuyañaw, uka sumpin awis. Uka ukatak phast phurmala ukhamapiniskiw ukax... ayraltxi uka yasta jaynu aka sum amuyi ukar ukat jaynuntataki akaru ukat palltañataki chhaqataxiw uka jaynuna. Uka yasta.*

—*«Janipï aka walikiti» sas, kutsiyasan walicht'aña uka jaynu thakhpapiniskiw, suma thakhpaw uka... thakhpaxay... jan jaynun janiw atkxsnati, janiw awisañs atkirikiti...* (Antonia Espejo, 13.11.98.).

de contar, por "portadas" (*purtära*), llegando hasta 32 portadas de anchura, y por separado en la técnica llamada "hacer mojones" (*mujunchaña)*, que requiere anudar (*chinkatasa*). Doña Antonia, a los catorce años, aprendió de su papá a hacer bayeta, manejando así todas las 32 portadas.

Para la mujer, el aguayo, relacionado con su fertilidad y poder reproductor, es la prenda que le da más prestigio frente a la comunidad y los jóvenes en sus años de cortejar, y no es una casualidad que esta prenda envuelva su corazón. Para el hombre, el equivalente sería el gorro tejido, dada la importancia de la cabeza. Aparte del énfasis de la fuerza física necesaria para domar los animales grandes, los adolescentes comienzan a desarrollar su habilidad textil y estética en los gorros (*ch'ulu*), en los que ellos llegan a manejar centenares de hebras en la estructuración de *apsu*, casi igual en complejidad a la tela de las jóvenes.

El conocimiento de estas bases textiles dan a los varones la lógica de las unidades básicas y su modo de expandir luego a otras prácticas textuales. De este modo, se aplica la misma lógica textil de estructura y conteo a la práctica musical, la coreografía y el canto.

En toda esta gama de trenzados y telas, la honda de muchos ramales, a la vez bonita y dura, da aún más prestigio al varón; por tanto en las fiestas suele usar dos hondas de esta clase, cruzadas sobre el pecho. A nivel corporal, el hombre espera que esta clase de honda "le diera fuerzas", puesto que cada ramal "tiene *ispiritu*" y "le dará mucho *ispiritu* al cuerpo" [31]. Cuando se cruzan las hondas sobre el pecho, el espíritu da fuerzas a todos los órganos del cuerpo; incluso las figuras de ojos "dan espíritu" a éstos. Comenta don Domingo:

> Por eso da al cuerpo, a los huesos, tendones, cartílagos, todos, a los riñones, al corazón [la parte dura], hasta al hígado, al corazón [la parte suave]. Y esos que son "ojos", dan [fuerzas] a los ojos [32].

Específicamente, él compara cada ramal del trenzado con los tendones cartilaginosos o "nervios" (*anku*) que "agarran" al hueso, la sede de la fuerza varonil.

> *Aka mismita ch'ankhax ukax ankujipï.* Este ramal de caito es pues ya nervio cartilaginoso.

Por estas razones, don Domingo compara la honda con una costilla (*jaraphi*) que tiene su parte cartilaginosa (*k'apha*) en el extremo. Como lo expresa él, "Si no fuese por el nervio, podemos desarmarnos, ¿no es así?". Al otro extremo, con la gaza para el dedo meñique, está su "arco de cerrar" (*jist'añ arku*), nombre de una constelación de estrellas en las cercanías de las Llamas Negras Celestiales.

31 En aymara: *Walja ispirits kurpurux churkaspa.*
32 En aymara: *Taqi kunanakam, ch'akhanaka, ankaru, k'apharu, k'apharu, taqi kunaru, riñunaru, lluquru, asta k'iwcha asta chuyma ast, ukat churix. Uka layra akaxa, layraru churi.*

2.3.3 El conflicto entre los dos caminos

Cuando los niños y las niñas entran a la escuela, ya encuentran una serie de conflictos centrados en las diferentes prácticas textuales que ellos tienen que manejar, las de la comunidad y las de la escuela. Muchas personas comentaron de este conflicto en términos de una lucha textual entre "dos caminos" (*pä thakhi*). Según se dice, el conflicto es aún más intenso para las chicas, puesto que en el aula, ellas tienen que dejar el tejido a un plano secundario y ponerse a estudiar la lecto-escritura, aunque, si logran practicar ambos lenguajes, "ellas pueden vencer a los varones".

Según don Feliciano, el conflicto comienza cuando los niños van a la escuela por primera vez y, al mismo tiempo, tienen que seguir aprendiendo las cosas de la comunidad. Se intensifica cuando llegan a tener los doce años, ya que "deben saber todo": hilar (*qapuña*) y tejer (*sawuña*), como también leer (*liyiña*). Y se intensifica aún más entre los doce y dieciséis, a medida que las chicas vayan aprendiendo las dos prácticas textuales. De esta manera "las costumbres que tenemos no están olvidadas; tienen que tejer ya aguayos, *t'isnus, irsipila, qhañi...* ". Son parte del "camino de las abuelas y los abuelos" (*awil achach thakhi*) de las costumbres y leyes que se pasan oralmente, pues "estamos siguiendo a lo que escuchamos de los abuelos..."

En este conflicto entre los "dos caminos", don Feliciano, como otros comunarios, denomina al tejer como "nuestro camino" (*thakhsa*) y la lecto-escritura como el "saber de la escuela" (*iskuyl yatiña)*. Actualmente, con la introducción de "corte y confección", es como tener ya "tres caminos" y, como consecuencia, los niños tienen que aprender los tres. Pero luego habría que olvidar el camino que se aprende en la escuela si realmente quiere continuar con los caminos comunales en los años siguientes.

Por una parte, don Feliciano observa que los niños "crecen" con estos conocimientos y, por eso, "no se confunden fácilmente el tejer con la lecto-escritura", pues "esos dos caminos se pueden seguir nomás". A la vez, muestra la preocupación que, cuando se entra a la escuela, "se olvida el otro camino, lo que llamamos 'cultura', que es de nosotros". Esto es causa de preocupación en un lugar como Livichuco, donde el Proyecto APSU (Artesanías Para Seguir Unidos) que ellos mismos iniciaron, no sólo realza la importancia cultural de los tejidos locales, también su venta ha traído un ingreso sustancial en los últimos dos años a más de 30 familias. Si la gente joven no recupera estas prácticas cuando son adultos, y se quedan con lo que les enseñan en la escuela, entonces la tendencia es "irse lejos de la comunidad".

Por tanto, para don Feliciano, la dirección del futuro debe exigir un cambio de actitud de parte de los maestros:

> Aquí ahora, el maestro pide siempre eso de tejer, dicen que tejan como "trabajo manual", que tiene que responder a su trabajo... en tanto que antes esos otros trabajos eran vistos como "museos"...

Como dice él, hasta los hombres "tienen que responder a las nuevas demandas". Como parte de su lucha para lograr un entendimiento mutuo entre los practicantes de diferentes disciplinas textuales, mediante un diálogo con el profesor, los comunarios han logrado una especie de conciliación entre los "dos caminos": el "trabajo manual" y el "trabajo de cabeza". Hasta don Feliciano espera un futuro en que la gente de Livichuco pueda "guiar a las escuelas de acuerdo con su propio camino". Como resultado inmediato, el profesor Samuel está por iniciar la enseñaza de la textilería y carpintería en la escuela misma.

Los testimonios de las jóvenes de Qaqachaka resaltan este conflicto, aún más, a nivel personal. Elvira recuerda su propia experiencia de este conflicto de valores, cuando era niña:

> Nosotras sentíamos como que estuviésemos mal (*jan walimak amayusipxiritjay*). ¿Para qué sirve esto? Nosotras estamos queriendo tejer. "Nos atrasa y nos enseña a ser flojas", decíamos. En ese momento no entendíamos la importancia de escribir (*qillqaña*), sólo después hemos sabido apreciar que valía también aprender a escribir y leer...
>
> Estamos queriendo aprender a tejer. "No sabemos ni tejer", estamos diciendo, las pequeñas, "tenemos flojera ir a la escuela. Estamos queriendo jugar nada más".

Ahora ella está estudiando en un colegio secundario en Challapata, y se queja de todas las materias escritas que tiene que aprender y las dificultades de entender en ambas prácticas, el textil y la lecto-escritura:

> No se puede alcanzar... Como campesina sabemos hilar y tejer, y aprendemos a trabajar. Después hay que aprender a leer también y no se puede. No podemos tejer ni podemos leer tampoco. Vamos a aprender doce *saltas*... y hay que aprender también a leer. No se puede entenderse en ambos. Aun pensar en esas cosas nos hace marear grave...

Además, en su opinión, los niños no tienen interés en la lectura, "saben un poco leer, un poco escribir y dicen'—Ya, sé todo' ".

Frente a la realidad de estar en colegio en Challapata, ella ve muy agudamente el conflicto de valores y textos que afronta. A sus diez años, ella quería combinar las dos prácticas textuales, el tejer de la comunidad y la escritura de la escuela (Espejo, 1994). Ahora a sus dieciséis años, ella experimenta una realidad en la que, en el tejido, ella está en su auge. Ya puede tejer las estructuras textiles más complejas de la zona (usando hasta 4 lizos) y su repertorio ya incluye las técnicas textiles más difíciles, principalmente en el aguayo. Por tanto, en la práctica textil, ella ha logrado un alto nivel de autoexpresión. Puede expresar plenamente la estética basada en el color corporal femenino del rojo, y atrae la atención en las fiestas de muchos jóvenes que todavía valoran los textos andinos. Sin embargo, en la lecto-escritura, ella aún está luchando en los niveles más básicos, antes de llegar a la posibilidad de la comprensión y nada que ver con la autoexpresión.

Este problema se debe en parte a la diferencia de edad en que se practica inicialmente ambos conjuntos de prácticas, otro punto de preocupación de los padres de familia que surgió en el Taller de Livichuco. En Qaqachaka, se aprende primero la lengua materna (L1) y muy pronto (entre los 3 y 5 años) las prácticas textuales maternas (PT1, tejido, canto, etc.); pero no entran a la escuela hasta los 6 años o más, para practicar el segundo idioma (L2), y todavía más tarde las prácticas textuales de la lecto-escritura (PT2). Es más, en la escuela, a diferencia de la comunidad, el progreso en el aprendizaje de la lecto-escritura es muy lento (y a veces el alumno retrocede). Con la aplicación de los Módulos de la Reforma, es todavía más lento (Alavi, 1999: 451). En esta situación, un niño(a) de 12 años ya está manejando estructuras complejas en lo textil, pero aún no ha logrado la lectura fluida y comprensiva. Ver la FIG. 20. A la luz de estas diferencias, Alavi (1998c) plantea una reconsideración urgente de las teorías y prácticas acerca de la edad del aprendizaje inicial de la lecto-escritura que se aplica en Bolivia.

Edad en años	**Etapa en el tejer de la chica**	**Etapa en el tejer del varón**	**Actividad en la escuela**
3	Observa a su mamá tejer.		
4-5	Comienza a hilar (*qapuña*). Comienza a torcelar en la rueca grande (*k'antiña*).	Comienza a torcelar en palito (*mismiña*).	
6-7	Comienza a tejer trencillas con diseños (*salt sawuña*) de 2 *chinus* (p.ej. cuchara) hasta 4 *chinus (*p. ej. *link'u)*.		Ya entra a la escuela Comieza a leer y escribir.
7-8		Ya teje gorros (*ch'ulu*)	
8-9			
10-12		Ya trenza hondas decoradas (*apsu q'urawa*).	
13-14			
15-16	Ya teje aguayos, y va a las fiestas para lucirse.		Apenas lee y cuando lee, lo hace sin comprensión y sin entendimiento en términos occidentales.

FIG. 20. Comparación de las edades de aprendizaje en la lecto-escritura y el tejido

Además, es imposible exagerar la importancia de la pedagogía andina fundada en la lógica textil. La wawa abre los ojos con el tejido en vez de la lecto-escritura. Luego el aprendizaje inicial en el tejer se basa en las unidades menores de lo textil, a las cuales se agregan otros elementos para formar las unidades mayores. Por esta razón, encontramos en las áreas rurales como Livichuco, otra

razón por el rechazo a los Módulos y otros textos de la Reforma, por su falta de organización y precisión didáctica.

Por supuesto, lo ideal es que se llegue a combinar, en la práctica, el manejo de las dos prácticas textuales, tejer y lecto-escritura, pero eso no es fácil para las chicas del campo. Como dijo un padre de familia, "Es trabajo para ellas ir a la escuela donde se tiene que aprender de todo". Sólo las más inteligentes y más privilegiadas por razones familiares, logran esto.

La esperanza de los comunarios de Livichuco es que los aspectos positivos de la Educación Intercultural Bilingüe puedan dar la conciliación entre los diferentes caminos de las prácticas textuales y además de las lenguas habladas. En cuanto a las lenguas, don Feliciano insiste que tal como los niños tienen que aprender los *tres* caminos textuales, sería bueno también que ellos aprendan en *tres* lenguas (*kinsa palawra yatiña*): aymara, quechua y castellano, y no sólo el castellano. Para él, es importante saber las tres lenguas para los viajes, "pues cada lugar tiene su propio lenguaje". Entonces, como un padre consciente de estas diferencias, él enseña el trenzado en casa a sus hijos y les apoya con el aprendizaje de la lecto-escritura; asimismo con las lenguas. Su experiencia es que los niños "de por sí aprenden aymara, por el ambiente del lugar". Además, él sabe jugar con sus hijos en quechua, y "ellos rápido han aprendido el quechua también". En la casa hablan quechua y en la calle, con sus amigos, hablan aymara. Luego, cuando tienen que entrar a la escuela, él les habla en castellano, y "aprenden fácilmente".

Notamos la misma conciencia comunal en otras comunidades del estudio. Recientemente se ha introducido un conjunto de telares verticales para hacer alfombras en el núcleo central de Qaqachaka, lo que ha fomentado interés de parte de los profesores de las seccionales. En otros lugares, los profesores ya están enseñando a los alumnos a tejer en telares tradicionales. Ciertamente, esta especie de diálogo intercultural e "intertextual" puede ayudar a reconciliar las diferencias actuales.

2.4 El "llegar a ser persona" con el matrimonio

Se "llega a ser persona" (*jaqichasiña*) con el matrimonio. Esto marca la transición vital entre el camino (*jaynu*) de la gente joven y el otro camino (*thakhi*) de la persona plenamente adulta, y muestra las mismas características que las demás etapas en el camino: las de definir ciertos límites del desarrollo interno para luego exteriorizar el conocimiento acumulado en otra etapa de desarrollo. De este modo, la "persona natural", construida socialmente mediante la acción de otros, llega a exteriorizar sus conocimientos para el beneficio de otros; aprende a "desenvolverse" (*llawuraña*) para llegar a ser una "persona social" en un sentido activo, en la familia, en la comunidad y, hasta cierto nivel, en el Estado.

En particular, el desenvolvimiento de la persona casada exige no sólo el exteriorizar sus conocimientos, sino también el florecimiento de su vida familiar

en la acumulación de bienes y la multiplicación de sus varias wawas (humanas, animales y productos), que comparte con otros. Debido a eso planteamos que, en el pasado, el "matrimonio" andino se fundaba en un momento clave del ciclo de la depredación ontológica, cuando se apropiaban de las fuerzas del enemigo derrotado, para reconvertirlas en lo propio. En su desenvolvimiento, el matrimonio aún se basa en el mundo de la pareja ideal, "tejedora y guerrero", expertos en la creación de una nueva cosecha de wawas de los despojos de los muertos.

2.4.1 La primera calle de Guaman Poma

La primera calle de Guaman Poma, nos indica las raíces históricas de esta idea, centradas en la pareja ideal del matrimonio incaico y su vínculo con el textil, la guerra y la fertilidad inminente de las cabezas-trofeos.

En *Los tejidos y el poder... y el poder de los tejidos* (1988), Ruth Moya enfoca la misma descripción de Guaman Poma, para resaltar el rol de las mujeres de 30 a 33 años, sean éstas viudas, casadas o mujeres de los guerreros, como las principales tejedoras de los textiles más finos. De este modo, Moya vincula la condición de ser mujer casada con la actividad femenina de tejer, y esta tarea con el desempeño de las obligaciones de trabajo de las calles incaicas.

Por su parte, Dean (1996) ve en las calles incaicas de Guaman Poma, constructores formales del género, con su punto de referencia y partida en la primera calle. En esta primera calle, Dean resalta la posición de la pareja ideal guerrero-tejedora, y señala sus tareas características en los dibujos pertinentes, en que la mujer teje y el hombre como guerrero muestra su adquisición de una cabeza-trofeo. Ver la FIG. 21. En el caso del hombre ideal, se trataba de un guerrero de rango (*auca camayoc*) de 33 años de edad, al servicio del Estado incaico, a quien se llamaba para luchar en las guerras del Inka, y luego éste le mandaba a poblar a otras provincias, "dándole tierras, pastos y sementeras de sobra para toda su generación, dándole mujer de la misma tierra" (Guaman Poma, [1613] 1988: f195).

Si Guaman Poma leía la información acerca de las "calles" (como de toda su crónica) de un *kipu* (o de varios *kipus*), evidentemente esta pareja ideal de la primera calle constituiría el medio *(taypi)*, su punto de referencia, puesto que las otras "calles" se leían comenzando desde la pareja casada, para pasar después a las personas mayores, luego se regresa a la primera "calle" para completar la lista con los niños menores de las demás "calles".

Pero es también posible que "calle" en el sentido que usa Guaman Poma, no sólo sea castellano, sino un juego con la palabra andina, *kalli*, vinculada con el textil. Torrico (1993: 51-2) encuentra este uso del término en el ayllu de Macha (vecino a Qaqachaka), con referencia a una dinámica textil del entrelazado constante, por ejemplo en el movimiento icónico de las banderas blancas rituales que se llaman

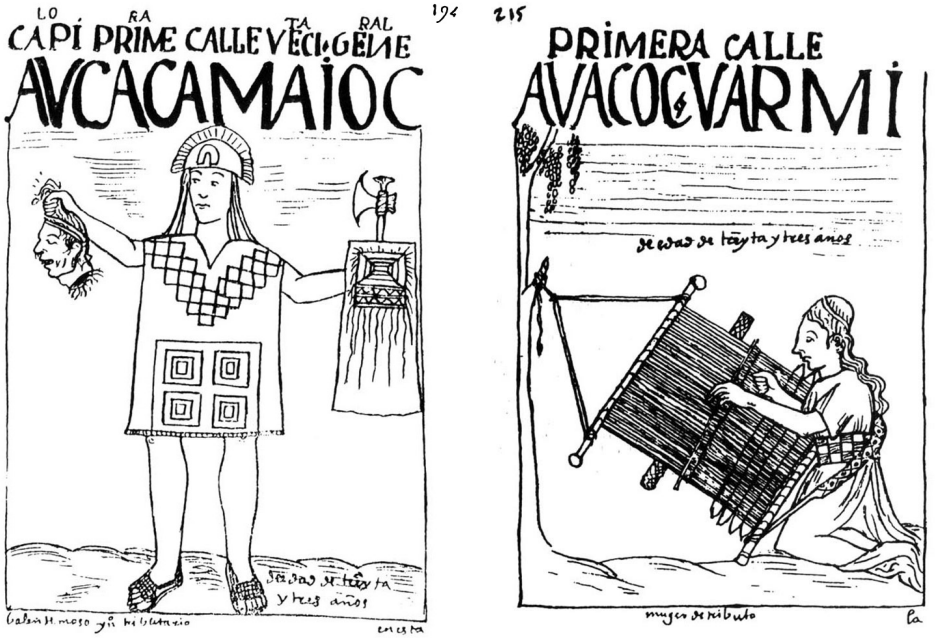


FIG. 21. La pareja ideal de la tejedora y el guerrero
(Guaman Poma, [1613] 1988: f. 194, f.215).

Supay Kalli (la calle del Diablo), que incidentalmente es el nombre de la calle principal de Qaqachaka. Para Torrico, la "calle del Diablo" es un espacio interior que media entre el cielo y la pampa, siendo quizás un ícono para el mundo de los muertos, otra indicación que las "calles" incaicas pueden fundarse sobre los restos de los muertos.

En aymara también, el verbo *kallaña* quiere decir "llevar algo pesado" en dos palos, entre dos, por ejemplo un cadáver. Entonces, ¿es posible que las "calles" de Guaman Poma también conformen un nexo entre el mundo textil, el mundo de los muertos y los cargos comunarios, en sentido de las obligaciones a nivel estatal?

2.4.2 El guerrero y la tejedora

En su condición de yerno, el esposo en la primera "calle" de Guaman Poma es un guerrero incaico; asimismo un yerno en Qaqachaka, como en otras comunidades rurales de la región, debe mostrar su valentía hasta estos días. Se considera que él es un "cóndor sentado" (*kuntur chuku*), pues "el cóndor como

mallku tenía que vencer a todos los demás" [33]. Es más, el valor del yerno no sólo estaba en su fuerza y valentía sino también en su mano de obra; por tanto, los dichos acerca de la cualidad ideal de un marido tratan de estas características. Como dice Elvira Espejo:

Chachma yän luririni,	Si tu marido va a ser un buen trabajador,
ukay walinixa.	pues eso va a ser bueno.

Nótase que ella se refiere a la habilidad del marido de ser un buen trabajador con el término *yän(a)*, indicación de que él está acumulando bienes en todas la direcciones.

En algún sentido, se piensa del yerno como si fuese el Cóndor sentado sobre el hielo, en el cuento común y corriente, y que, por su mayor valentía y coraje, vence al Zorro. No debe tener miedo. En la realidad como en el cuento, el yerno "guerrero" (*jiriru*), en su condición de cóndor, tiene que vencer al zorro (en efecto a los varones llamados "zorro", *larita*, del lado femenino de la familia) "como en la guerra" y, de veras, atajar a los zorros que acechan a las ovejas, con palos y flechas. Como afirma don Domingo: "Ahí es donde vence al zorro en la guerra, después ganan a los pumas, hasta los pumas a éstos también pues, y ya es llamado guerrero. El yerno guerrero, ése es un buen yerno, ése es gente, diciendo" [34].

Se suele narrar el cuento del Zorro y el Cóndor el primero de junio de cada año. Primero, el Cóndor vence al Zorro sobre el hielo (para tener a su hermana) y luego tiene que cargar al Zorro moribundo al cielo para encontrarse ante Dios, Tata Inti. Es así que este cuento, como el del *Jukumari el Osito* que mencionamos en el Capítulo 5, no es simplemente "para niños". Narra de otros asuntos más, por ejemplo de las relaciones de matrimonio entre grupos, y de la construcción social y cultural andina de la masculinidad: de cómo llegar a ser un "hombre" (*chacha*) valorado por la sociedad.

Igualmente, la nuera tenía que ser una buena tejedora, pues sólo la que sabe tejer es realmente "mujer" (*warmi*) y la que no sabe es "inútil" (*yajiru)* e "improductiva" (*ch'ilima,* cf. Arnold, 1994a: 84) [35]. Don Domingo describe cómo los jóvenes escogen una mujer tejedora:

> La que es *ch'ilima* teje apenas de 10 ó 20 nomás. ¡No sirve para mujer, ni para joven! Puede ser una joven gorda, pero no tiene buenos diseños. La que teje de varios caitos desde pequeña es buena. Cuando se viste, se viste elegantemente, miramos y comentamos:
> —Ah, ¡de tantos caitos sabe tejer! Es buena para esposa, diciendo, los jóvenes comentan.

---

33 En aymara: *Kunturixay atipxirix taqi mallkuta*.

34 En aymara: *Yasta ukat ukan atux jiran atipxi, yasta, ukat jichha pumanak yanantapxi, pumanaks yasta istirurakipï, asta jiriru satay... Jirir tullqaw ukax suma tullqa, jaqi ukax sas.*

35 El caso equivalente del varón, *yaja* o *yaja jaqi* (*yaja haque*), "mal condicionado", alude a un "terrón duro" que no ha sido trabajado (Bertonio, 1984 [1612]: II, 350).

En todo el período de cortejar, los jóvenes comentan entre ellos quién sería un buen marido o una buena esposa. Los géneros musicales, como el wayñu, da la máxima oportunidad para expresar estas habilidades, en la cantidad de prendas tejidas, en especial el aguayo que visten.

Después de la boda, la nueva pareja tiene que hacer una especie de "servicio del novio", para ponerse a prueba ante los suegros. En Qaqachaka todavía es costumbre dar este servicio por un período de dos semanas, aunque es posible que antaño duraba mucho más tiempo. Según los estudios de Astvaldsson en la región de Jesús de Machaqa, la gente mayor recuerda un período de servicio (llamado *chhiphiña*) con características muy similares, que duraba tradicionalmente tres años. Es pertinente aquí que los significados arcaicos de *chhiphiña* que rescató Astvaldsson, aludan a dominios semánticos entrelazados: el construir la nueva casa, el abrir la tierra, aplastando los terrones con la fuerza física y el mostrar la habilidad en la pelea, sobre todo con golpes de puño en la cara del enemigo (Astvaldsson, 1995, Capítulo 6).

En Qaqachaka, durante este período, el yerno aún tiene que trabajar la tierra (*yap luraña*) de sus futuros suegros, cargar leña, construir paredes (*pirq luraña*), y mostrar su capacidad como "hombre" por la rapidez con la que él puede cortar las cabezas de los animales de sacrificio en la ceremonia llamada "cortar cabezas" (*p'iq kachiyaña*). Mientras tanto, la nuera debe mostrar su habilidad de tejer telas tan finas y tupidas "que ni el agua puede traspasar" y que puede doblar hasta un *yawri*, condición por excelencia de los tejidos de guerra; además debe mostrar sus destrezas en preparar la comida, cocinar, traer agua, y pastar los animales.

2.4.3 Los consejos de la boda (*ixwa*)

A nivel textual, se transmiten estas exigencias sociales a la generación joven, mediante los consejos, llamados *ixwa*, de la gente mayor en la fiesta de bodas. Sólo al recibir estos consejos, "se vuelve gente" (*ixwa jaqichasiñana*). Una vez más, la naturaleza de esta transformación depende de una definición de límites para interiorizar los conocimientos. En esta etapa, la pareja se identifica con el espíritu de la wawa-cabeza (el "par de palomas"), y luego se pasa a la etapa de exteriorizar estos conocimientos, con la expansión del dominio del hogar matrimonial.

Por su mayor experiencia en la vida, las personas mayores en parejas (padres, padrinos y autoridades del ayllu), transmiten los encargos para ayudar a la joven pareja en su transición hacia el nuevo "camino" (*thakhi*) del matrimonio. Cada pareja mayor desarrolla su propio repertorio de encargos, y debe alcanzar idealmente a doce en esta ocasión, en cierto orden de actuación. Se debe comenzar con las cualidades ideales del joven yerno (o nuera), las tareas que ambos tienen que cumplir, los cambios materiales y espirituales que ellos deben experimentar al cambiar su status al de casados (para llegar a ser "par de palomas", *paris paluma*)

y, por último, sus nuevas obligaciones a sus suegros, su ayllu y sus dioses. En su conjunto, las normas y el orden de realización sugieren otras memorias de las "calles" incaicas de hace 400 años.

La base textual de estos cambios alude a la mujer como la trama textil y al hombre como la urdimbre, pues, al llegar a casarse, se completa el repertorio textil del ayllu al combinar urdimbre con trama; se hace esto no solamente en el tejido sino figurativamente en todas las dimensiones de la vida social. En otra variante de la misma idea, la persona soltera es considerada una "hebra suelta" (*ch'ulla ch'ankha*) en tanto que la persona casada ya es una "hebra doblada" (*k'anthita*) [36]. Tales referencias forman la base textual de una parte de los consejos. Como recomienda doña Agustina Mamani, de Livichuco:

> Primero, somos un solo caito (*ch'ulla ch'anka*), y en el momento cuando ya tenemos marido, ya somos "un par de palomas", y ese par de caitos (*paris ch'ankhax*) tiene que ir iguales, ¿no es así? Ésos no tienen que dividirse, ésos que no saben escuchar, esas dos palomas se vuelven solas [37].

Y doña Lucía Quispe de Qaqachaka:

> Así, se dice que un caito es convertido en dos. Les llaman "un par de palomas" [38].

El proceso de volverse "una hebra doble" (doble *ch'ankha*) tiene otros aspectos textuales, pues se dice que después de un tiempito, los cónyuges ya son "dos palabras trenzadas" (*khiwi ch'ankha*) y después de un tiempo más, un "medio ovillo" (*miryu kisana*). Se dice también que, después de casarse, la pareja ya es una "rueca doblada" (*k'anthikipchi*), que es muy ajustada (*suma t'ullku*) y dura (*turu*), porque "tiene fuerza" (*ch'amanijchixaya*). En cambio, la hebra de soltero es suelto (*lawchhu*) y de menos fuerza (*pisi ch'ama*).

De este modo, se puede reconocer la pareja que es simplemente "juntada" (*irpt'apita*) sin casarse, porque la hebra "sabe"; es "así nomás" y no bien doblado. En vano la mujer va a doblar sus hebras porque "va a retroceder nomás" (*kutirchixay*).

2.4.4 La vida carnal, la vida espiritual

La transición de los dos jóvenes solteros para "llegar a ser personas" (*jaqichasiña*) al casarse, se centra en un nacimiento "espiritual". Según las

36 Sobre estas ideas ver también Arnold y Yapita (1998a: 109-10).

37 En aymara: *Pirmirux ch'ulla ch'ankhakisktanay, anchhita chachastan ukhax, paris palumaxiy, uka paris ch'ankhax inwalay sarnaqañapax utxix, janicha, jani ukax ch'ulljtaspatix, uka jani isapirikax ukatx paris palumax ch'ulljthiy*.

38 En aymara: *Akham mä ch'ankhar tukutäkiw siw, pä ch'ankat, Paris paluma sapxiw.*

condiciones de este nuevo nacimiento, los dos jóvenes tienen que dejar a sus padres de carne y hueso y, como wawa-cabezas, aceptar la nueva autoridad de sus padrinos espirituales. De este modo, ellos entran ya en la "vida clara" (*qhana wira*), dejando su "camino" de soltero para pasar al "otro camino" de la "otra vida" (*mä wira*) de los padrinos. Nos parece que esta transición forma parte de la metamorfosis de la cabeza trofeo que antaño el yerno tenía que conseguir para demostrar su valentía y fuerza como guerrero. En esta parte del ciclo de metamorfosis, es como si la cabeza que el yerno capturó se convirtiera en "wawa", y la misma pareja, desde este momento en adelante, seguirá el camino de esa wawa.

Por tanto, cuando los padrinos del matrimonio dan su regalo de prendas a la pareja de nuevas wawas, es como si ellos estuvieran definiendo, con estas envolturas, los límites de su nueva condición. Según una serie de analogías lepidópteras, muy apropiada para la incipiente transformación espiritual, es como si ellos estuvieran dotando "alas" (*chiqa*) a las nuevas "ninfas", para facilitar su posterior transición en mariposas que vuelan (cf. López G., 1998).

De esta manera, al interiorizar las fuerzas del *ispiritu* de la cabeza trofeo, la nueva pareja deja su condición de ser "personas naturales" solteras, de carne y hueso, para llegar a ser "personas sociales" y espirituales. Luego, al desenvolverse (*llawuraña*) como personas en los años posteriores de la vida de casados, gradualmente exteriorizan las fuerzas de la wawa-cabeza bajo su cargo, sobre todo al entrar en el nuevo "camino" social en que ellos cumplirán sus obligaciones comunales de "cargar cabezas". A la vez, el poder espiritual de la cabeza-trofeo-wawa impulsa un período fértil que les apoya a desenvolverse en todas las direcciones del territorio del ayllu y más allá, como personas, juntamente con su contingente de nuevas wawas (humanas, animales y vegetales) y, en el mundo moderno, de objetos materiales.

Quizás el "deseo" a cual los comentarios acerca del desenvolvimiento de los diferentes caminos a menudo aludían, es parte del mismo proceso de exteriorizar las fuerzas capturadas, una señal de la inquietud en las manos y en la vista para expandir el dominio personal a la vez que se cumple esta expansión al imitar el camino anterior de otros.

Ciertamente una parte práctica de este proceso se logra a nivel textil. La joven primero interioriza el aprendizaje para luego desenvolverlo en sus tejidos y en las otras prácticas textuales femeninas en base del textil (canto, narrativa, etc.), como la propia expresión de su corporalidad y sabiduría. Asimismo el varón primero internaliza el aprendizaje para luego exteriorizarlo en sus trenzados y en las otras prácticas textuales masculinas en base de éstos (la música, oratoria, etc.). En otra etapa, ambos, como pareja, interiorizan los consejos del matrimonio en el momento vital de la transición hacia lo espiritual de ser un "par de palomas" para luego exteriorizarlos en la expansión del conocimiento acumulado (*yatiña*, a modo de la expansión del saber en general, en base de la raíz *yä* o *yäna*) y la expansión en

paralelo de las diferentes wawas y bienes familiares, a través del ayllu. En esta misma etapa, centrándose en las fuerzas ganadas por la cabeza trofeo capturado, ellos comienzan a desenvolverlas, a modo de la trama femenina y urdimbre masculina del tejido de la vida.

A nivel oral, mediante el poder de la voz (y música) varonil y el discurso textil (y canto) femenino, se llega a desenvolver los conocimientos para el bienestar de otras generaciones. En las ch'allas del nuevo camino, la pareja debe recordar los orígenes textuales de su nueva condición, la mujer en sus ch'allas (*warmi ch'alla*), recordando los colores de los textiles, y el varón en sus ch'allas (*chacha ch'alla*), recordando el *ispiritu* y su fuerza física (*chacha jayruri*).

2.5 El Camino Grande (*Jach'a thakhi*) de la gente mayor

Finalmente, con la acumulación de experiencia y conocimientos, ganada a través de su aprendizaje en el camino (*jaynu*) de su juventud y luego en el camino (*thakhi*) de casadas, las personas mayores pasan, como profesores comunales, a manejar el "camino grande" (*jach'a thakhi*) de la educación andina. El "camino grande" tiene diferentes aspectos: como el "camino de las abuelas y los abuelos" (*awila achach thakhi*) tiene dimensiones socio-culturales; como el "camino de los dioses" (*yusa thakhi*) y el "camino de la memoria" (*amtañ thakhi*) de las *ch'allas,* tiene dimensiones espirituales; y, finalmente, como el camino de la "ley consuetudinaria" (*thakhi*) o "costumbre" (*kustumri*), dimensiones políticas que aún funcionan paralelamente con la ley estatal nacional.

Al comenzar este camino, las personas mayores entran formalmente a los cargos de autoridad de la comunidad, en que tienen que pasar otra serie de pruebas a modo de "exámenes", comenzando como alcaldes escolares o postillones, para luego entrar como jefes del ayllu (*jilanqu*) y, finalmente, como alcalde mayor de todo Qaqachaka.

A nivel formal también, algunos hombres escogidos pasan a la "otra vida" al servir a su comunidad como "sabios" (*yatiri*), en tanto que algunas mujeres escogidas sirven en la comunidad como "masajistas" (*qaquri-yatiris)*, mientras la mayoría de las mujeres, después de la menopausia, ayudan como parteras (*qaquris*).

A nivel semi-formal, todas las personas mayores sirven a la familia y la comunidad aconsejando no sólo en la boda sino también a los entrantes a los cargos de autoridad comunal y los pasantes-entrantes en las fiestas, a quienes hay que enseñar el camino de las *ch'allas*, y también a los dolientes en los velorios, a quienes hay que enseñar la aceptación de su nueva condición. En su capacidad de profesores comunales que guían a los demás, se llaman "guías de camino" (*thakhichiri*) o "líderes" (*irptiri*).

A nivel informal y cotidiano, las personas mayores guían a la gente joven y los niños, en la casa y en las tareas cotidianas de la agricultura y el pastoreo.

Según Juan Maraza, el pensamiento de las personas mayores tiene una importancia especial: "está bien trenzado con los caminos de los ancestros" y el "camino de su suerte", y, de este modo, ellos saben cómo cumplir con los ritos a los sitios comunales (de *uywiri* e *iskina*) y con sus obligaciones en la escuela. Pero ahora, con la modernización, él nota un cambio, en que, si bien continúa haciendo estas cosas, "ya es menos, y cada uno lo hace por su propia cuenta y dentro de su propia casa, y ya no por el bien comunal y con un solo corazón".

Debido a este conjunto de lazos entre las dimensiones cotidianas, informales y formales, materiales y espirituales, de los caminos comunales, y el entrelazado del pensamiento y camino que tienen todas las personas mayores, Rivière (1995) sostiene que el camino chamánico del "sabio" no es simplemente la prerrogativa de especialistas. Es más bien un "camino en común" entre todas las personas mayores de la comunidad, particularmente cuando ellos deben cumplir los cargos religiosos y político-rituales juntamente con los especialistas, y así cuidar la naturaleza del lugar para garantizar la buena producción, la suerte y la salud comunal.

Para Rivière (Ibid.: 112), como para los comunarios de Livichuco, son los poderes chamánicos y espirituales (sobre todo del rayo) que "fundan su legitimidad" al permitir a la comunidad recordar sus mitos fundadores y, de este modo, establecer una mediación social y simbólica con los dioses y ancestros que garantizan un buen desarrollo en el ciclo agrícola. Además, la fuerza del conocimiento (*qamasa*) centrada en los "caminos" viene ulteriormente del mundo de los dioses y los antepasados y por tanto, al manejarla, las personas mayores, igual que los especialistas, llegan a manejar la suerte del grupo social (Ibid.: 112).

El centro simbólico de esta fuerza comunal es el cerro guardián, el *uywiri* del lugar, la "cabeza" comunal a donde convergen todos los diferentes caminos rituales "en un incesante vaivén", tanto caminos inscritos en la tierra cuanto caminos en la memoria. A partir de este centro simbólico, se genera el espacio político y simbólico de la comunidad. La estructura hueca, profunda y abierta de los lugares de ofrendas ubicadas en su cima, el *uywiri,* igual que el textil, comunica entre el "mundo de arriba" y el "de abajo", el presente y el pasado, los vivos y los ancestros. Al mismo tiempo, se articularía el lazo necesario entre los sitios de ofrecer cabezas (el *uywiri*) y el corazón comunal (de que habló Juan Maraza), y de este modo lograría el poder necesario para soltar las lluvias (cf. Rivière, ibid.: 113).

***

Como autoridades en el sistema ético de la educación andina, las personas mayores y los especialistas locales valoran la importancia de sus propias prácticas textuales en el contexto de sus obligaciones históricas a los estados andinos anteriores. Como corolario, son muy conscientes de la falla del sistema estatal escolar tradicional de considerar y respetar estas nociones.

Su propio sistema educativo funciona dentro del contexto de un sistema de "caminos" (*thakhi)* que constituyen la cultura, leyes y costumbres del lugar. Mediante estos caminos, la educación andina se inserta en un sistema estatal más amplio, desde la localidad con sus tierras y rebaños hasta las memorias históricas de las "calles" incaicas, con su organización de grupos según género y edad. Se ubican además en un sistema ético y moral, con su propia deontología de necesidades familiares, obligaciones comunales, estatales y espirituales.

Para recuperar esta otra base histórica de la educación andina, oímos las voces de la gente mayor para postular una teoría acerca de las costumbres andinas arcaicas que explicaría las coincidencias entre las nociones de la ontología andina (especialmente el "llegar a ser persona" en el matrimonio), el "saber" y los "caminos", todas ligadas a una noción del desarrollo dentro de límites definidos, para luego generar una multiplicación fertilizante de las varias wawas.

Esta teoría se centra en la pareja ideal de guerrero y tejedora, y su posesión inicial de un ser capturado. Sugerimos que, para los aymaras como para otros grupos amerindios, el desarrollo de las capacidades personales depende, en algún sentido, de la captura de un excedente de las fuerzas exógenas que existen en diferentes grados en el mundo. Por tanto, la cosmología andina parece organizar a los seres humanos y no-humanos según los criterios de su grado de actividad subjetiva que se manifiesta en su capacidad depredadora, en la que el guerrero es prototípico de los seres poderosos. Por estas razones, se encuentra en la educación andina una dinámica más corporal que intelectual.

La aplicación actual de la Reforma Educativa es un momento histórico ideal para reducir el conflicto entre los diferentes sistemas educativos y las diferentes prácticas textuales. Pero, según nuestras investigaciones, la planificación y ejecución de la reforma, hasta el presente, no ha tomado en cuenta la problemática de la lucha educativa y textual que sienten comunarios y niños en las áreas rurales. Sólo los diálogos locales iniciados por los propios comunarios tocan el fondo del problema y buscan nuevos caminos.

CAPÍTULO 7
Los ciclos de ch'allas en los ritos escolares

> [L]os soldados, así como la historia y las actividades militares, son regularmente glorificados en los contextos escolares.
>
> Luykx, "Discriminación sexual...", p. 193.

> De inicio, el principio del nacionalismo estuvo casi indisolublemente vinculado, tanto en la teoría como en la práctica, con la idea de guerra.
>
> Howard, *The Lessons of History*, p. 39 (nuestra traducción).

Si las teorías y prácticas educativas comunales, centradas en el cuerpo, se relacionan con las memorias históricas de los estados andinos, basándose en la producción y reproducción de sus propios recursos, en tanto que las del estado actual, centradas en la actividad intelectual, se basan en la producción y reproducción de la industria de la imprenta del aparato burocrático, entonces ¿qué pasa en los intersticios entre los dos sistemas? En particular, ¿qué pasa en el recinto escolar, espacio mediador entre comunidad y Estado? Dicho de otro modo, ¿cuántos estratos de "interculturalidad" encontramos allí?

1. Luchas textuales, luchas corporales

1.1 Memoria y las prácticas corporales

Se encuentran allí en los intersticios, por lo menos, cuatro niveles de encuentro. En primer lugar, está el encuentro actual entre la educación formal estatal y la educación comunitaria andina que examinamos en el Capítulo 6. En segundo lugar, está el encuentro entre las teorías y prácticas estatales y comunitarias que manejan los profesores, como intermediarios entre ambos sistemas. En tercer lugar, está otro encuentro entre las prácticas andinas locales actuales y las memorias de lo que eran otrora los sistemas andinos estatales. Y, finalmente, en cuarto lugar, emergen paulatinamente los rasgos del encuentro nuevo entre el marco de la globalización y el del sistema educativo boliviano, templado por los planteamientos de la Interculturalidad de la Reforma Educativa actual.

Ahora bien, en esta estratificación arqueológica de varios encuentros "interculturales", con todas sus posibilidades para los diferentes niveles de

transferencia, ¿que pasa en las realizaciones ceremoniales estatales? En especial, ¿cómo las interpretan los comunarios, los niños escolares y los profesores, con sus diferentes perspectivas según su grado de inserción en los diferentes estratos de la realidad estatal boliviana?

En *Imagined Communities*, Anderson analiza situaciones similares en otras partes del mundo y concluye que una parte vital de la formación de la nación, que se desarrolló en el Siglo XIX, se centra en los procesos de unificación. Una parte de estos procesos de unificación, exigía la intercambiabilidad entre hombres y documentos en el aparato burocrático estatal (Anderson, 1995: 55). Se cumplía esta intercambiabilidad humana al reclutar *homines novi* (nuevos hombres), funcionarios del Estado que implementaban a la letra las intenciones del Estado, todo según un lenguaje compartido a nivel estatal. La intercambiabilidad documental exigía, de modo paralelo, la estandarización del lenguaje y formas documentales, sobre todo en el lenguaje escrito.

Evidentemente, en países como Bolivia, por su larga historia de analfabetismo masivo, la industria de la imprenta no ha podido controlar sistemática-mente el aparato burocrático estatal, ni se ha desarrollado el aparato del sistema educativo estatal para cumplir la misma tarea. En situaciones como esas, Anderson (1995: 54) señala la importancia histórica de la formación de docentes bilingües como intérpretes de los ritos de unificación en la génesis de los movimientos nacionalistas, frente a los campesinos analfabetos.

Anderson (1995: 54 y sig.) realza también la ritualidad de su desempeño al plantear un modelo de un escenario ceremonial en que el Estado escoge (anualmente) un regimiento de posibles funcionarios estatales. A modo de un rito de peregrinación, los nuevos reclutas van a los centros del Estado para encontrarse con otros colegas funcionarios para ascender en el escalafón del sistema estatal. Allí les forman en el lenguaje y aparato ritual-ceremonial estatal. Después de haber cumplido las duras exigencias de este rito de transición, los nuevos funcionarios regresan a la periferia para formar otra generación de nuevos reclutas en el mismo sistema. De este modo, se reproduce el sistema estatal en la formación de la nación.

Pero el modelo de Anderson, si bien resalta el aspecto ritual-ceremonial de la reproducción del sistema estatal a nivel local mediante el liderazgo de sus funcionarios (los maestros rurales), no nos da las pautas teóricas para entender la naturaleza de estos ritos desde el punto de vista de los comunarios. Para cualquier observador, los ritos escolares son eminentemente ritos "bélicos", sean éstos los ritos de la Nación o del nivel diario. Cada mañana, al final del rito diario escolar de Livichuco, oímos las notas de la marcha oficial de la infantería de marina norteamericana del Siglo XIX: "*From the halls of Montezuma to the shores of Tripoli...*", y otra marcha norteamericana de la primera Guerra Mundial, "*Stars and Stripes Forever*". Preguntamos al profesor de dónde vino su inspiración y él contestó que no estaba seguro, pero prefería la *Marseillaisa*... Entonces, ¿cómo podemos entender estos ritos bélicos en el contexto de la formación de la Nación?

En *Blood Rites. Origins and History of the Passions of War* (1997: 196), Ehrenreich critica el enfoque de Anderson (igual que en el de Hobsbawm) por haber considerado el forjar la nación como un empeño puramente cognitivo de la imaginación, sin prestar ninguna atención a la función de la guerra como un factor vital en el forjar las sociedades humanas. En la opinión de Ehrenreich, esta omisión se debe al mismo Marx, quien pasó por alto el nexo crítico entre la economía y la guerra, poniendo todo su énfasis en la economía del mercado en un momento histórico curiosamente excepcional en que la clase militar estaba en una crisis de confianza de sí misma.

En realidad, todo el Siglo XIX fue una época de experimentos en la sublimación del Mismo a las nuevas exigencias de la comunidad nacional mayor. Los hombres de las nuevas naciones conocieron esta totalidad mayor en el entorno del cuartel, en la que se celebraba la nación a través de su "pasado imaginado"; la nación expresaba la unidad de un linaje guerrero, tal que una parte vital del proceso de la democratización era "el derecho de portar armas".

1.2 La escuela como un centro militar

En muchos países del mundo [1], pero especialmente en los países andinos, los ritos educativos estatales enfatizan la incorporación del niño como un nuevo ciudadano de modo militar. Además, en los Andes, desde pocos años después de la Independencia del país, la condición de ciudadano depende del cumplimiento del servicio militar (Pariamo, 1994; Quintana, 1998).

Luykx (1997, 1999, etc.), Gill (1997) y otros, señalan ciertos aspectos de la historia de las técnicas de militarización que se usan actualmente en la escuela fiscal boliviana. Como una política introducida al comienzo del Siglo XX relacionada con el servicio militar obligatorio (SMO) de los jóvenes rurales en el cuartel (introducido en 1907), los ejercicios militares eran parte del proceso de convertir a los campesinos en "nuevos ciudadanos" (Luykx, 1999: 45; Quintana, 1998: 35). Debido a eso, un aspecto importante de la vida del cuartel es la instrucción cívica. En muchos casos también, la función primaria del cuartel es la creación, para los jóvenes rurales, de la conciencia nacionalista que no tenían anteriormente (Luykx, 1999: 113). Como vimos, estas políticas fueron reforzadas con la Guerra del Chaco y luego, con el auge del partido MNR en los años 50, con la formación de las milicias campesinas.

Es así que la historia militar boliviana va entrelazada con la historia de la educación rural y la formación de la Nación, por lo menos para los varones (Luykx, 1999: 128). Luykx percibe en los institutos normales del altiplano un modo institucional para la producción de ciudadanos: centros estatales encargados de

1 Ver, por ejemplo, Oury y Pain (1975) y Messick (1993: 108-9).

transmitir esta historia militar-educativa a cada nueva generación de normalistas y, por esta vía, a las mismas escuelas rurales.

1.3 La casa de lucha: *ch'axwa uta*

Pero para entender el punto de vista comunitario acerca de los ritos en el recinto escolar, habría que remontar hasta las propias raíces de la otra historia sumergida. Los estereotipos andinos de la Nación están fundados, más bien, en el tiempo monumental del estado incaico (para usar un término de Hertzfeld), tal que las ceremonias de los ejércitos indígenas, las memorias de aquel estado andino y las luchas por las tierras de entonces, actúan todavía como prototipos para las luchas por tierras más recientes.

De hecho, hay indicios que todavía existían ejércitos indígenas en la República. Aún en 1829, en los primeros años de la República, el Mariscal Santa Cruz tuvo que crear *dos* fuerzas militares paralelas, quizás por su conciencia que aún existía una tendencia militar andina subyacente (Quintana, 1998: 17). Luego, en la Guerra del Pacífico (1870), había comandantes de alto rango que comandaban ejércitos indígenas, al modo incaico. Dos décadas después, hubo lo mismo bajo el liderazgo de Zárate Willka (1899) en defensa de las tierras comunales contra el latifundismo (cf. Rivera, 1983: 28).

Esta dualidad de percepción y experiencia en la historia militar-escolar de la Nación yace en los comentarios de los docentes actuales del Instituto Normal de Caracollo, donde se forman los maestros para trabajar en la zona rural de Oruro, aunque, como se puede esperar, sus ideas se fundan más en la nueva lucha educativa del Siglo XX. Para ellos, las tradiciones militares de la escuela vienen de "afuera", de Europa (con las influencias de la época de Georges Rouma), y tienen sus raíces inmediatas en la Primera Guerra Mundial. Sólo como un eco de un pasado muy lejano, se refieren a los fundamentos en una tradición militar europea del período medieval. Según el profesor Gabriel Colque:

> Ha venido de la Primera Guerra Mundial, antes de que aparezca nuestras escuelas y —por qué no decirlo— del Medioevo, ¿no? Es una situación que nos trajo la imposición militarizada. Mire, con la llegada de Georges Rouma, como director de la primera Escuela Normal boliviana, la imposición vino desde Francia, por qué no decir, desde Europa, y esas tradiciones nos lo han transmitido a nosotros también.

Al mismo tiempo, él admite otro vínculo más andino con la militarización escolar, a través del famoso Núcleo Indigenal de Warisata. Desde ahí, según el profesor Colque, los aspectos militares, el uniforme del guardapolvo blanco, y el obligar a los alumnos a marchar al paso, se han difundido a todas partes como "una tradición":

> Eso mismo ingresó —por qué no decir— con Elizardo Pérez, en la escuela de Warisata, el Núcleo Indigenal de Warisata que hemos tenido como experiencia. No se ha podido cortar esa tradición de exigir los uniformes, pero lamentablemente aquí también las instituciones, ahora en las Normales, peor en los colegios, ¡creo que hay más uniformes que otra cosa!... Es una tradición. El marchar igual...

Es más, por ser una combinación entre una imposición desde fuera y una "tradición" desde adentro, será más difícil de romper, puesto que ya es parte de la práctica andina:

> Entonces, esa tradición, creo que ha de ser difícil de romper. El de hacer marchar todo profesor, sea urbano o rural... lo primero que hacían es hacer formar a los alumnos, marcar el paso —izquierda, dos, tres, cuatro— así. Se las saben de memoria. Alinear, cubrir que si estará alineando bien o estará cubriendo mal, nadie sabe... pero de todas maneras, ¡esta tradición es totalmente europea! Nos han impuesto. Es una imposición hacia los pueblos latinos. En este caso... yo creo que no ha de ser posible todavía romper.

Es igual con el izar la bandera. En este caso, se nota además en los comentarios del profesor Colque cierta ambigüedad entre la cuestión patriótica y la cuestión andina, esta vez centrada en la cuestión de la bandera; ¿cuál de las banderas habría que izar: la nacional o la *wiphala* andina?

> En cuanto a la izada de la bandera, también es una norma. Tal vez bien, como cuestión patriótica, ¿no? Pero, por el otro lado, nosotros como andinos no estuvimos acostumbrados a izar, ¿no? Sino, nuestra enseña o nuestra *wiphala* manejábamos de otra manera...

En la transmisión de esta tendencia militar al sistema escolar, habría que tomar en cuenta otra fuente de influencia. Según Luykx (1999: 113), casi dos tercios de los estudiantes de las Normales han pasado un año de servicio militar y en el caso de los varones rurales, casi todos. Hasta la libreta de servicio militar completado es un requisito para la aceptación en los Institutos Normales para todos los postulantes jóvenes que no son inhábiles físicamente. Pues las Normales del altiplano constituyen una parte integral de la misma tendencia militar.

Luykx admite, hasta cierto punto, las raíces andinas de esta tradición militar. Como dice ella, a pesar de los muchos sufrimientos en el servicio militar, el completarlo es todavía "una condición necesaria" para llegar a ser un adulto varón. Además, entre los aymaras, los padres no aceptan fácilmente a un yerno que no haya prestado su obligación militar y, desde que el matrimonio es el paso más importante hacia el mundo de la responsabilidad e identidad adulta, hay que cumplirlo [2]. Por tanto, el significado del cuartel en la vida de los jóvenes es tan

2 Carter (1980), citado en Luykx (1999: 114).

simbólico como pragmático, "Es donde se realiza la terminación de la niñez y la iniciación de la hombría; es un sitio de vinculación [*bonding*] y diferenciación, de la separación de lo femenino y la consolidación de lo masculino" (Luykx, 1999: 114, nuestra traducción). Por estas razones, Luykx compara la vida del internado de la Normal con la vida de cuartel, y reconoce que da a los jóvenes una mejor preparación de antemano que la de las chicas para sobrellevar la vida institucionalizada (Ibid. : 118).

Entonces, ¿cómo se debe entender estos vínculos entre los ritos bélicos y el sistema escolar estatal? El enfoque foucaultiano, de Luykx y otros, ve en los estudiantes normalistas "sujetos regulados", parecidos a internos en una institución total, un "panóptico" de cuerpos "desposeídos de sus roles" (en los términos de Goffman, 1961). Luykx percibe en las prácticas de la Normal la producción de cuerpos dóciles, el sitio corporal de la socialización, de disciplinar y castigar para producir cuerpos controlados, un "campo político" en que el cuerpo está encajonado y suspendido entre relaciones de poder (Foucault, [1977] 1980). Por otro lado, con referencia a Bourdieu, ella percibe en el sistema escolar un "habitus" con las mismas metas, un sistema de disposiciones durables y que integran las experiencias pasadas funcionando en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, para así lograr la reproducción local de los objetivos estatales (Luykx, 1999; cf. Bourdieu, 1977: 82-3).

Pero estas interpretaciones teóricas no ubican esta lucha por el poder en un contexto histórico más profundo, y tampoco nos hacen sentir las motivaciones de los actores sociales, ni su percepción del "enemigo" contra quien habría que luchar. Quizás algo más cercano a la realidad vivida de esta lucha es su percepción del entorno escolar como un sitio de "reacción y resistencia", en que se experimenta la memoria social de la lucha indígena por la educación, como una brecha histórica de sacrificio comunal, una memoria popular marcada por la violencia del Estado y la creación de mártires indígenas para la educación (cf. Luykx, 1993: 90). Pero además habría que tomar en cuenta que la militarización de la educación varonil siempre ha sido una parte fundamental del sistema educativo andino, mucho antes del Siglo XIX y la fundación de las repúblicas, como vimos en las "calles" incaicas de Guaman Poma y los *thakhis* actuales de Qaqachaka [3].

Desde esta perspectiva, nos parece más probable que el sistema escolar estatal haya incorporado aspectos de esta otra historia andina como una parte vital de la memoria popular de lucha y resistencia. En su condición de una "casa de lucha", *ch'axwa uta*, la escuela misma parece impulsar las "guerras internas" del estado (como una consecuencia de la conquista) para constituir la propia dinámica del cuerpo político de una soberanía fragmentada y sin cabeza de una nación como Bolivia. ¿No es precisamente este conjunto de memorias sociales, fundado en el

3 Ver también Ziólkowski (1984: 54 y sig.; 1996: 102 y sig.).

tiempo monumental andino y un modelo alternativo del estado, lo que sentimos con tanta emoción en el rito del 2 de agosto, Día del Campesino, y luego el 6 de agosto, Día de la Patria, en el pueblo de Livichuco?

2. Los ritos escolares

Todo lo anterior nos obliga a acercarnos a la interpretación local de la escuela mediante los propios ritos escolares; sin embargo, existe muy poca bibliografía para poder entender estos ritos en profundidad.

El ensayo corto de Ortíz Rescaniere (1973) que mencionamos antes, describe un mito de la escuela de la región del Cusco, el cual muestra un fondo histórico centrado en una lucha textual entre los inkas y los nuevos evangelizadores de la letra de Dios, al inicio de la colonia. David Llanos (1992, 1998) describe, de modo breve, un rito escolar de la región de Chari (prov. Bautista Saavedra) para iniciar las actividades anuales. Algunos atisbos más vienen de los estudios históricos, por ejemplo de Platt (1993), que señalan ciertas continuidades entre los símbolos del Estado incaico con los de las primeras décadas de la República, sobre todo aquellos centrados en la interpretación de la figura de Bolívar. Pero existe poco más a nivel de lo escrito.

En la ausencia de una clara dirección teórica para continuar, hemos recurrido a la historia oral de la comunidad de Livichuco, con algunos comentarios comparativos más del Norte de Potosí y Carangas, para poder entender las ideas locales al fondo de los ritos escolares fundadas en una teoría textual andina. Sobre todo, en la práctica (diaria y ceremonial) de los ritos escolares, encontramos los aspectos más concretos, fundados en los elementos de la misma construcción escolar (mástil y pirámide, plataforma y proscenio), todo en su propio contexto anual. En todo eso, tuvimos que examinar además al papel intermediario del maestro.

De modo estacional, comenzaremos con los "ritos de posición" de la escuela y el inicio de las actividades escolares en Febrero, cuando terminan las lluvias. Mencionaremos de paso los "ritos en Pentecostés" en Mayo, en el período de la nueva cosecha, y luego examinaremos los "ritos patrióticos" de Agosto, cuando comienza la nueva siembra. Terminaremos con los "ritos del fin del año escolar", cuando comienzan de nuevo las lluvias.

2.1 El acto de posición en Febrero

La recepción de un nuevo maestro en cualquier escuela de Qaqachaka, al comienzo del año escolar, exige un "rito de posición", término militar que se usa cuando un soldado se posiciona para afrontar al adversario. En este acto, las autoridades del lugar deben instruirle en las obligaciones que debe cumplir y, mediante las ch'allas, en la historia del lugar: de la escuela y de los orígenes de

todos sus elementos, incluyendo el nuevo maestro. Después, el maestro debe confirmar el cumplimiento de este rito, al ir ante el Director Distrital para formalizar su presencia en la comunidad.

En la práctica, el acto de posición, además de sus aspectos históricos, vincula la escuela con la jerarquía militar-escolar estatal. Adicionalmente, según los comunarios de las tierras bajas del ayllu, en la zona de guerra, se entrega un fusil Mauser al maestro para señalar su status como jefe militar escolar local en el mismo acto de posición. Según sus comentarios, se entregaría este fusil al maestro en el acto de posición "porque él tiene que tener coraje y no tiene que tener miedo".

2.2 *Iskuyl anxata:* el "rito del inicio del año escolar" en Febrero

Comiezan las clases en todas las escuelas de la zona con el *iskuyl anxata,* "rito de inicio". Según don Feliciano, este rito se ha practicado "desde antes" por los achachilas del lugar "para que los niños lean bien y, asimismo, agarren bien la enseñanza" [4]. Por eso habría que recordar estas costumbres de antes.

Como vimos en el Capítulo 5, el término *Anxata* significa la acción de "poner los animales sobre el pasto"; en el contexto del rito de iniciar las clases, es como si los alumnos, como corderitos, estuvieran puestos "sobre las letras" a modo de pasto. Según los comunarios, los niños deben "desligarse de sus propios animales e ir a la escuela" donde los padres de familia les dejaron sobre el nuevo pasto de papel (la nueva cobertura vegetal) y la letra (las semillas que van a brotar al año siguiente). El nombre *Anxata*, relaciona el recinto escolar con el cerro guardián local (*uywiri*) de la comunidad de Livichuco, llamado igualmente *Anxata*, en tanto que el sitio ritual principal del recinto escolar formaría su par (*iskina)*, a modo de macho (el *uywiri*) y hembra (la *iskina*). Por este nexo entre los sitios rituales escolares y el cerro *uywiri*, el rito se inserta en un complejo de lugares de ofrenda, y un ciclo hemodinámico de ofrendas sanguíneas relacionado con la "salud" de la comunidad.

Las autoridades escolares deben acompañar la *Anxata* con una larga serie de brindis dirigidos a la escuela. Con este propósito, el Alcalde Escolar (juntamente con el Presidente de la Junta de Auxilio Escolar, el Vocal, el Tesorero, el Corregidor y el Agente) están encargados de hacer las ch'allas para los alumnos durante toda la noche.

No se hace este rito en cualquier día, sino un día miércoles o jueves, que son considerados "días buenos". Los ritos preparatorios ocurren el miércoles al atardecer, cuando "se tiene que preparar". Luego, al día siguiente, más o menos a las siete de la noche, se inicia el rito, al sacrificar una oveja macho y una llama macho (un "delantero"), si no dos corderos o dos llamas machos, "carneándolos y luego haciendo una ofrenda de sangre (*wilan*cha)" [5]. Todo a nombre de la escuela. Se debe encerrar estos dos animales en la escuela de antemano, "éstos son las wawas", diciendo (otra implicación

4 En aymara: *Suma liyt'iñapataki, suma ukham rat katuqt'añapañataki*.
5 En aymara: *Pay khart'asipxi ukanti wilancht'apxi*.

de la naturaleza del sacrificio que hacen los padres de familia al entregar sus wawas a la escuela). Esta parte del rito se llama *iskuyl apxata*: "regalo a la escuela".

Este rito a la escuela, como otros, tiene la función en la percepción de los comunarios como Juan Maraza, de "acomodar la escuela a la cultura del lugar". Esto es: se incorpora el Estado dentro de las prácticas de la comunidad o, dicho de otro modo, se reproduce la comunidad en la escuela. De lo contrario, "si dejaran sus ritos o costumbres comunales, pueden morir los alumnos o las autoridades escolares; si no, el maestro no enseñaría bien y todo el año escolar fracasaría".

Para cumplir el rito en Livichuco, en lo ideal, el Alcalde Escolar debe entregar la ofrenda de un carnero blanco con cuernos (*turu* en aymara) o una cría de llama que representa a los alumnos; el Corregidor debe obsequiar una llama delantero (*tilantiru*) que representa a la comunidad. En el pueblo principal de Qaqachaka, como variante, el Alcalde obsequia el carnero y la Alcaldesa, una oveja hembra. Ver la FIG. 22.

Entregado por	**ESCUELA ALUMNOS Y PROFESOR**	**PEQUEÑA COMUNA bajo cargo de los nombrados**	**Entregado por**
ALCALDE ESCOLAR de Livichuco	Oveja macho con cuernos (*turu*) o cría de llama	Llama macho delantero (*tilantiru*)	CORREGIDOR de Livichuco
	Corderito (oveja)	Cordero (oveja)	
	Corderito (llama)	Cordero (llama)	
WARMI ALKALTI de Qaqachaka (pueblo)	Hembra de oveja	Cordero macho	CHACHA ALKALTI de Qaqachaka (pueblo)
	representa a LOS ALUMNOS	**representa a la PEQUEÑA COMUNA**	

FIG. 22. Variantes de las ofrendas

En el desenvolvimiento del rito, las autoridades escolares deben llevar estos animales al patio de la escuela, cerca al sitio ritual llamado *iskina*. Ver FIG. 23. En este lugar, ellos primero agarran a la llama y la levantan en alto por sus patas. Dan tres vueltas a la *iskina*, cargando a la llama, y luego tienen que dar la misma vuelta tres veces, pasando bajo la barriga de la llama, siempre en dirección a la salida del sol. Después sacrifican a la llama para una *wilancha* en la misma dirección, hacia la salida del sol. Todo este conjunto de acciones se llama *salur aptaña*: "levantar la salud".

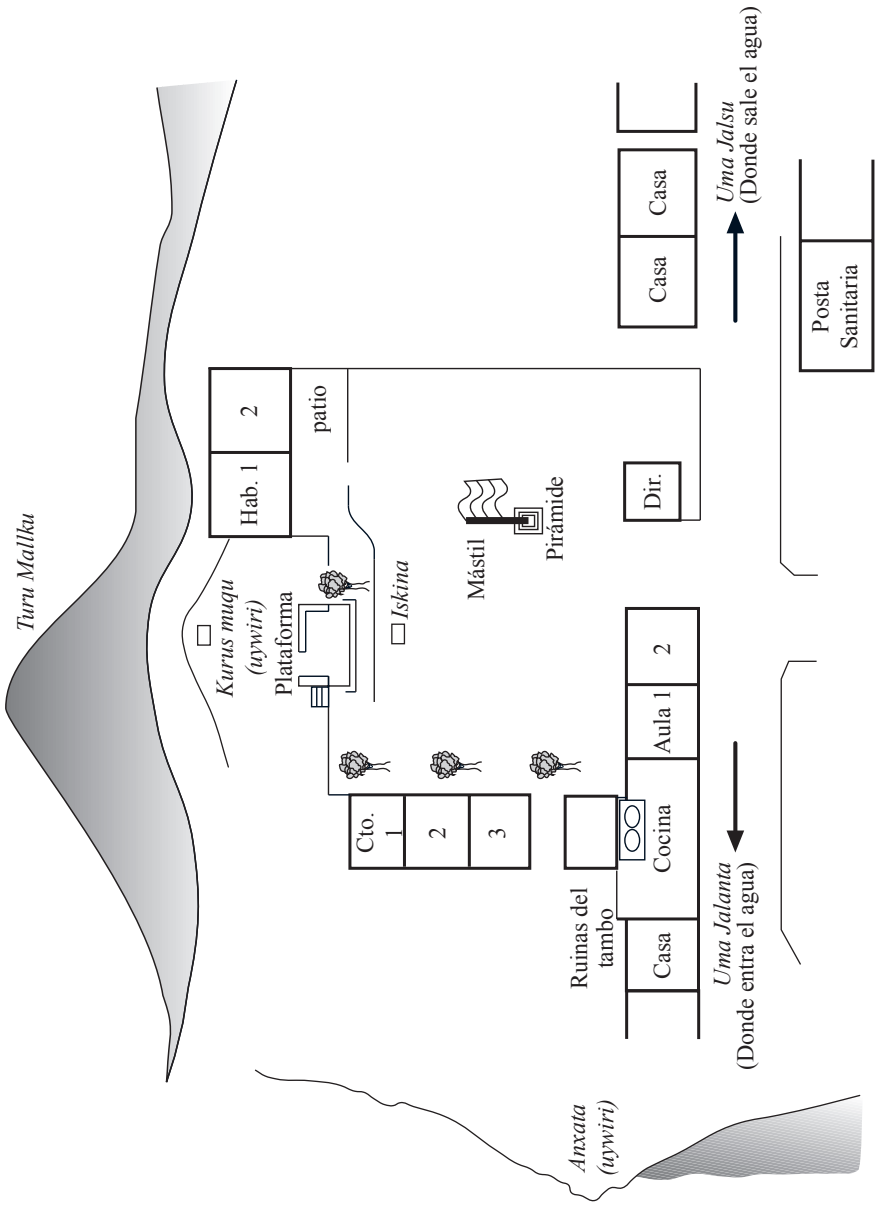


FIG. 23. Los sitios rituales de la escuela

En una segunda etapa, las autoridades repiten la acción, esta vez con el carnero, levantándolo en alto y dando tres vueltas a la *iskina*, seguidas por todos los alumnos de la escuela, quienes tienen que pasar bajo la barriga del carnero en una larga fila, dando tres vuelas a la *iskina* (en una acción llamada *sut'suña*), siempre hacia el amanecer. Son dirigidos en este rito por el maestro, quien tiene que hacerlo "con todo su corazón". Ver la FIG. 24.

Luego, en otra etapa, todos los alumnos tienen que topar con la frente al carnero, en una especie de competencia entre ellos, "para poder medir sus fuerzas y agarrar el estudio en sus cabezas", especialmente la tarea principal de aprender la lecto-escritura. Ver la FIG. 25.

Doña Antonia Espejo, con su marido don Cirilo, han cumplido los cargos de Postillones y Alcaldes Escolares en Livichuco y, por tanto, han visto este rito de cerca dos veces. Según ella, los alumnos deben topar con el carnero para dos cosas: "para levantar la salud y para que tengan buena cabeza, diciendo" [6]. Para cumplir la parte relacionada con el "levantar la salud", se debe llamar un *yatiri* del campo para preparar las medicinas necesarias. Pues los alumnos tienen que topar no sólo con el carnero sino también con estas medicinas, a modo de defensa contra los males del lugar y para tener buena cabeza.

Doña Antonia aclaró más acerca de las motivaciones de estas acciones rituales. Para ella, el topar con el carnero es "como vencer al enemigo", "vamos a dar cabeza, diciendo". Al hacer topar a las wawas, les da "ánimo" y "espíritu" *(jañiyu)* contra sus adversarios:

> Es así pues, es como para vencer al enemigo (*inimiju*), así "le daremos la cabeza" diciendo, pues así hacemos topar a las wawas, "le haremos llegar el ánimo, le haremos llegar el espíritu", diciendo... [7].

Todavía no se aclaró quién es el enemigo.

Como costumbre en la cena que se celebra después, el profesor come las partes de la cabeza del cordero "para que enseñe bien a los niños", y los niños comen el cuerpo.

> El profesor come la cabeza, él come la cabeza y las partes del cuerpo comen las wawas. La cabeza come siempre el profesor... "Ya se le ha dado la cabeza", se dice, "para que el profesor enseñe bien a los niños, a ése le daremos la cabeza", diciendo... se dan la cabeza... Eso es así siempre... [8].

---

6 En aymara: *Salur aptañani, sum p'iqt'iñinpataki, sas*.

7 En aymara: *Jay ukhama, inimijur atipañatakjama... «p'iqi churañan» sas, ukham ast tupayapxirita, wawanakaru, «animu irpxatañani, jañiy irpxatañani» sas...* (Antonia Espejo, 13.11.98).

8 En aymara: *Profesora p'iq maq'i, ukaw p'iq maq'i, kurpunakäka wawanaka maq'i... P'iqïka profesorapiniw maq'i... «Ukar p'iq churataw» satakiwa, «profesora sum yatichañapatak wawanakaru, ukar p'iq churañani» sasa... p'iqi churataji... ukhampinisjiwa...* (Antonia Espejo, 13.11.98).

FIG. 24. Foto de un rito de *Anxata* en una estancia de Livichuco.

FIG. 25. Foto de un niño topando con un cordero.

En este sentido, es como si hubiera una lucha sangrienta, en que los niños escolares, como soldaditos, vencieran al enemigo y luego entregaran su cabeza-trofeo al maestro como a su líder, para que la coma. Doña Antonia nos aclaró un poco más acerca de la naturaleza del enemigo, al explicar que algunas wawas no pueden aprender y hay que darles fuerzas, asimismo al profesor para que les enseñe bien:

> Algunas wawas no saben poder aprender, y para que ésas aprendan, diciendo, se hace topar ésa [la oveja], y luego se da la cabeza al maestro igualmente, pues "le daremos buena cabeza al maestro", diciendo, se hace comer la cabeza... "y con buena cabeza, va a enseñar bien..." [9].

En su opinión, "Es como si las wawas que recogen las letras, comieran al enemigo" [10] con el apoyo del profesor.

Ella explicó que, en los sacrificios, el delantero se relaciona con la comuna y la oveja con la escuela; por eso la escuela (niños y maestro) come a la oveja y los nombrados de la "pequeña comuna" (*jisk'a kumuna*), al delantero, todo cocido por el Alcalde. (Ver la FIG. 22., p. 247).

Después de comer, se reúnen todos los huesos y se entregan a un *yatiri*, que prepara dos conjuntos de ofrendas: uno destinado al *uywiri* de la escuela y otra a su *iskina*. El *uywiri* escolar se ubica un poco más arriba en la cuesta, detrás de la plataforma. Esto "reemplaza" al cerro guardián (*uywiri*) de toda la comunidad, llamado Anxata. La *iskina* ("esquina") escolar se ubica en el patio de la escuela, delante de la plataforma. Al *uywiri* (considerado masculino) se ofrece las cabezas (*p'iqi*) y las partes duras (huesos y patas) del cordero y de la llama, y a la *iskina* (considerada femenina) se ofrece las partes más suaves [11]. Con este propósito, el *yatiri* lleva los huesos "todos contados" para colocar "al lado de las plantitas" en un lugar señalado en el cerro. "No hay que perder los huesos, hay que entregárselos todo completo".

A través de las diferentes etapas del rito escolar, se incorpora al animal sacrificado en un ciclo hemodinámico (de ofrendas de sangre) más amplio. En este ciclo, los sitios rituales escolares (*iskina* y *uywiri*) de Livichuco no sólo están incorporados en la jerarquía ritual local en que el gran *uywiri Anxata* y las *iskinas* del lugar dominan, sino también en todo el sistema ritual estatal andino en que los sitios locales, a la vez, están bajo el dominio del control estatal centrado en el Cusco, por lo menos en la memoria de los participantes.

---

9 En aymara: *Yaqhip jan jank'wawanakas yatiqiri, uka yatiqañapataki, sasaw uka tupayaña ukat, «maestroru p'iq churañaraki, asta sum p'iqinchañani maestruro» sas... p'iq maq'ayaña... «suma p'iqini ast suma yatichani...»* (Antonia Espejo, 13.11.98).

10 En aymara: *Wawanakaxa uka litra pallix, ukaxa inimijs manq'ant ukhamaspas...*

11 Se ofrece a la *iskina* un plato compuesto de una mezcla de maíz molido, del blanco y del amarillo (llamado *llumpaxa*), con azúcar, canela y llamitas hechas de unto de llama.

En el pueblo principal de Qaqachaka, según Elvira Espejo, se realza aún más el nexo entre el rito escolar de topar a la oveja y el aprendizaje de la lecto-escritura. Pues tenía que "sonar a las dos ovejas blancas con libros, con papeles cubierto con letras, o con algo relacionado con la escuela... para que agarren la lectura". Sólo "al sonarles", aprenderían los alumnos:

> Con papeles como esos. Con eso dicen que saben sonar a las ovejas para que agarren la lectura (*liy katuqañpataki...*), así dicen que es.
> —Ya está, los niños de la escuela ya están pisados (*takirayata*). Ahora van a aprender rápido a leer, dicen.
> Las wawas aprenden la lectura sólo al sonar [al cordero] (*jawq'arisä*), ¿No ve?

Luego, la persona que va a carnear al animal previamente hace acullicar coca, "para que descanse" y después ofrece humo de copal en un plato. Según Elvira, se hace acullicar la coca a la oveja "para que las letras no se mueran":

> "Por eso, pueda que se muera", diciendo, entonces "para que descanse", para que esas letras (*litra*) no se mueran hace acullicar coca, y parece que fuera así [12].

En este breve comentario, Elvira hace un nexo directo entre el papel blanco escrito con letras, que se usa para "sonar" a los animales, la coca que éstos acullican antes de ser sacrificados, y la "eternidad" de las letras.

De este modo, Elvira nos da pautas de cómo entender el lazo cognitivo entre los ciclos productivos escolares y otros ciclos locales y estatales, en los que los niños actúan como intermediarios entre comunidad y Estado. Se basa en el conocido simbolismo ritual andino entre las hojas verdes de la coca y la cobertura vegetal de la tierra, o la cobertura de vellón de los animales [13]. Ella nos explicó cómo, al ingerir la coca, los corderos sacrificados (como substitutos de las wawas comunales), en vez de morir sólo "descansan", para luego poder brotar de nuevo al año siguiente. Ella relaciona este descanso de las ovejas-wawas con el período de descanso de las tierras en la época seca, cuando el pasto verde desaparece, para luego brotar de nuevo con pasto-vellón-letras en el próximo período de cultivo. Como confirma ella, "no se pierden las escrituras... siguen. Así saben hablar".

Entonces, según el pensamiento comunitario, es como si el simbolismo del ciclo escolar, ubicado en los meses secos del año, surgiera del significado de "comer las letras" como enemigos de guerra, para luego digerirlas con más tranquilidad en una especie de "descanso", y luego "brotarlas de nuevo" en la estación lluviosa venidera, o si no "trasbocarlas" en los exámenes al final del año escolar. En este

12 En aymara: *«Ukat jiwxarakispacha» sas, ukat «samanuqxañapataki», uka litr jan jiwañapataki kuk akullt'ayi, ukhamjamaspaw*.

13 Ver también Tomoeda (1985) y Arnold y Yapita (1998a: 311).

sentido, encontramos otra prueba más hacia una teoría textual andina, en el marco de la depredación ontológica en que los niños están apropiándose de las fuerzas del Otro (la letra alfabética) para convertirlas, en la gestión del año escolar, a lo Propio. Otra vez, encontramos un ciclo de internalizar las letras, antes de exteriorizarlas en la producción de la nueva cosecha de wawas con las lluvias venideras.

En el pueblo de Qaqachaka, según Elvira, se llevan los restos de los animales sacrificados más lejos que de Livichuco: los huesos, al *uywiri* llamado Qarqari, y las partes suaves a la ladera del cerro Qhata Qhata, equivalente de la *iskina*. Para Elvira, al enterrar los huesos en el *uywiri*, se convierten en una fortaleza (*pukara*) que protege a la comunidad; a la vez, las ofrendas del sacrificio sirven como una "alerta" a eso de leer, la lectura "está enterrada ahí" y "para eso, saben ya los niños". Pues las "letras", como enemigos, no son digeridas solamente por los niños escolares sino por los principales sitios rituales comunales. De este modo, se incorpora el entorno escolar estatal al entorno ritual más extenso del ayllu, dentro de cuyos límites ocurrirá la transformación deseada.

Todo el conjunto de ritos, especialmente los del *uywiri* Qarqari, sirven además para la "salud" de los niños. Como dice ella, "Es para que aprendan... ahí está su salud. Para su salud pues, para la salud de los niños, dan para la salud de todas las wawas".

Después de hacer las ofrendas, tanto en Livichuco como en el pueblo de Qaqachaka, el grupo de autoridades escolares, hombres y mujeres, adoptan sus lugares respectivos para brindar las ch'allas necesarias. Los hombres están sentados en un lugar que sobresale, más arriba de la *iskina*, con una mesa ritual e *inkuña* de coca, y las mujeres en el suelo, en el lugar de la *iskina*, con su *inkuña* de coca. Ambos grupos deben estar sentados mirando hacia la salida del sol [14]. Comienzan ambos grupos con sus ch'allas para la *iskina* y *uywiri*, y luego para los alumnos bajo el cargo de estos sitios rituales. Como siempre, "tienen que ch'allar bien", no sólo para la comunidad sino para que el maestro no sea retirado, para que enseñe bien y así sucesivamente.

Para las ch'allas en el pueblo principal, se sientan en un lugar ahondado cerca al patio de la escuela, que sirve como la *iskina,* y de ahí "sirven la chicha en ronda"; Elvira misma llama a este lugar "hoyo de leer" (*liyiñ phuju*). En las ch'allas que se hacen allí, ella ha aprendido toda la historia de las escuelas de Qaqachaka, comenzando desde Sucre, donde se nombra a quienes trajeron al primer maestro y los sucesivos, y todos los elementos de las construcciones "desde los propios cimientos".

Para los comunarios, es importante hacer un rito de este tipo antes de iniciar cualquier actividad escolar o de construir cualquier elemento en el recinto escolar. Hay que hacerlo, por ejemplo, en el caso de las nuevas construcciones escolares (según el diseño de la Reforma) en Livichuco, antes de comenzar las clases. En este caso, aunque se puede continuar usando el sitio anterior del *uywiri*, no obstante

14 En aymara: *Inti jals ukary chukt'apxi*.

un sabio tiene que escoger y luego abrir un nuevo sitio ritual para la *iskina*, y cerrar el sitio de la *iskina* anterior con una "llave ritual" [15]. De lo contrario, según doña Antonia, "las wawas son como animalitos" y puede pasar cualquier desgracia a ellos, a las autoridades escolares o a las clases.

De esta manera, se llega a entender la importancia para los comunarios de cumplir este rito de iniciación escolar debido a su parte en los ciclos de producción y reproducción locales y estatales. Si no lo hacen, su temor es que fracasarían ambos ciclos.

2.3 El rito para que los niños no tengan pena

De paso, mencionamos dos otros ritos en el comienzo de cada año escolar. El primero es para que los niños "no tengan pena" (*jan llakisiñataki*) y "no se lastimen" (*jan usuchjasiñapataki*). Asegura que ellos tienen las fuerzas físicas suficientes para luchar contra las letras-enemigas. En este rito, se presta atención a "protegerles contra cualquier desgracia o accidente" y "se les da ánimo" mediante una mezcla de hierbas medicinales que incluye un "sebario de ánimo" (*anim siwaryu*) diluido en agua. Se les deben dar estas medicinas a los niños para que "agarren las letras" (*litr katuni*) pues, reforzados con el ánimo en la sangre, ellos aprenden más rápido.

2.4 Las ch'allas para *Ispiritu*, en el Día de Pentecostés en Mayo

El segundo se celebra en el Día del Espíritu en Pentecostés, en Mayo, en la época de la cosecha, acompañado por ch'allas para los alumnos. El desempeño de este rito, al otro extremo del año agrícola, evidencia el éxito de los esfuerzos escolares durante el año anterior: de haber digerido bien las letras para luego haberlas brotado con la nueva cosecha de "letra-wawas". En esta ocasión se ch'alla "para el Tata Espíritu" (*Tata Ispiritutaki*), que les da el *ispiritu* necesario "para que aprendan las letras".

2.5 Las ch'allas del 6 de agosto, Día de la Patria

Ahora pasaremos al conjunto de brindis en torno a los ritos del 6 de agosto, Día de la Patria, fecha "cuando la tierra está abierta" al inicio de la siembra. En el transcurso de estas ch'allas, fuimos testigos de todo un juego de discursos en que los comunarios interpretan el recinto escolar como parte de "lo propio" al incorporar "lo ajeno" del enemigo, encarnado en las letras.

Esto se debe, en parte, a la integración de la escuela dentro de la textualidad del lugar mediante la etnopoética de las ch'allas que sirve para integrar a la escuela en el "camino" de "lo propio". Como afirmó don Feliciano, estas costumbres son parte del

---

15 La llave en este caso consiste de tres clases de leña: *llawi lawa, lluq'i lawa* y *wara lawa* o *yunka t'isi*, en forma de una cruz.

"camino de los abuelos de antes" (*layra awil achach thakhi*) que se mantiene como tal, como "cosas que han salido del lugar mismo". Al respecto, la serie de ch'allas incorpora a la escuela en "su propio curriculum" comunal, y las diferentes series de ch'allas "son como materias, tales como ciencias naturales." Es más, por el hecho de que las ch'allas "no son una sola, sino siguen una tras otra", hay que "aprenderlas matemáticamente"; no es como en la ciudad, donde se repite, sin pensar, "salud" al ch'allar con la cerveza y luego "nos emborrachamos". Más bien, hay que preguntar a la persona que está "recordando" (*amtaski ukaru*), que muchas veces es un sabio de la comunidad, "¿Para qué es ahora?, diciendo".

Las ch'allas se hacen tanto con chicha (*k'usa*) como con aguardiente (*alkula*). Además, es costumbre dar "cerveza preparada" al profesor, aunque él no debe tomar como las personas del lugar. Pero, de todos modos, se aprovecha esta ocasión para brindar al profesor: "Para la persona que enseña" (*Yatichir jaqitaki*).

2.5.1 El orden de las ch'allas

Las ch'allas empiezan en la noche del día 5 de agosto, después de la velada y el desfile muy emotivo, y los varios actos teatrales que describimos en el Capítulo 4. Para doña Antonia, los nombrados de la escuela deben tomar muy en serio estas ch'allas que les obligan a amanecer sin tomar con exceso y a recordar todas los diferentes componentes del recinto escolar.

Por su fuerte vínculo con la memoria histórica y social del lugar (en paralelo con la historia oficial de la Nación presentada por el maestro), al inicio del brindis se debe nombrar los cerros sobresalientes de todo el ayllu, el abuelo Turu Mallku y la abuela Jujchu T'alla, y así definir los límites del territorio ritual que luego se realzan con las ch'allas. El acto de nombrar a los sitios rituales "apoya a la memoria" local y estatal andina y, al recurrir a la memoria del pasado, se apoya a los esfuerzos para ir adelante y hacia la mejor reproducción del lugar con todos sus elementos. En este orden de cosas, las ch'allas a los cerros sobresalientes reiteran otras que se hacen cuando están cortejando los jóvenes del lugar y cuando se casan. La idea es que, en algún sentido, las ch'allas patrióticas dirigidas a las actividades de los niños escolares, coadyuvan a impulsar la reproducción en general del lugar, tanto de su gente (mediante los nuevos contribuyentes casados y su nueva cosecha de wawas) como de sus tierras.

La serie de ch'allas patrióticas dirigidas a la escuela, como cualquier otra, debe seguir el orden jerárquico estatal con un brindis "para la dirección nacional" de La Paz (*tiriksyunataki*), otro "para la dirección regional de Challapata" y, finalmente, otro "para la dirección local" del Núcleo de Qaqachaka, bajando así por los diferentes niveles de la pirámide de poder.

Los padres de familia también participan, especialmente en las ch'allas dirigidas a sus hijos: "para las wawas" (*wawanakapataki*) y "para sus bancos" (*wankutaki*).

Piden que ellos aprendan mejor en el año venidero y que no se olviden las explicaciones de sus profesores. Como responsables de los gastos escolares, los padres de familia también ch'allan "para el presupuesto anual" (con el nombre ritual de *phaxsima*) y "para los materiales escolares", lápices y cuadernos, puesto que no se los puede financiar fácilmente, y ellos, de donde sea, tienen que conseguir dinero yendo algunos a trabajar en las ciudades y el resto a vender sus ganados. Característicamente, se ch'alla en la misma secuencia para los orígenes del dinero, con brindis para Simón Bolívar y Antonio José de Sucre (puesto que "ellos han fundado la República de Bolivia con el dinero obtenido en las minas de Potosí").

2.5.2 Ch'allas a la bandera

Luego se inicia una nueva serie de brindis "para la bandera" (*wantirataki*) y "para el escudo". En las ch'allas a la bandera, no se halla la fuerte diferenciación entre lo estatal y lo comunal que plantean otros estudios (Orlove, 1986; Radcliffe, 1990; Rappaport, 1992b), si no una interpretación andina del nacionalismo boliviano a través de sus propios estereotipos en el contexto más amplio de una nostalgia por los estados andinos anteriores. Como dijo Juan Maraza, "recordar la bandera es un honor", pero más importante, cuando flamea con dirección al Este, "hacia la salida del sol", es "bueno", pues "es una cosa de nosotros y no del profesor". En el mismo momento, los sabios de la comunidad comentan que la bandera "tiene *ispiritu"*.

2.5.3 Ch'allas a la pirámide en el plinto del mástil

Varios comunarios nos comentaron acerca del sitio de la bandera, aludiendo a estas memorias históricas mucho más antiguas que la historia oficial de la Nación recalcado por el discurso anual de los profesores en la primera semana de Agosto.

Para Domingo Jiménez, todo el conjunto de la bandera y su base sirve como una "representación del Inka" (*Inka lanti*), siendo "igualito que el Inka". Por eso, su pirámide de gradas (*grara graranti*), "es igual en todas las escuelas rurales, sean éstas seccionales o fiscales". Aun así, la bandera más verdaderamente incaica, es la *wiphala* que flamea actualmente en las escuelas seccionales para acompañar a la bandera boliviana. Por esta razón, en su pueblo, cuando los comunarios cobran la tasa de las tierras, hacen la ceremonia del cabildo izando la *wiphala* además de la bandera nacional. Antes habían puramente *wiphalas*, "porque hubiéramos sido del Bajo Perú". Según ellos, la bandera boliviana "se creó posteriormente con Simón Bolívar, basada en los colores del arco iris" de las banderas anteriores.

En sus descripciones, encontramos otras razones por las que se considera a la bandera como una representación del Inka. Según él, el lugar donde está parada la bandera "sería el Inka abuelo, la Inka abuela" (*Inka achil, Inka awilitaxaspaw*) y "por eso, se debe ch'allar para ello, antes de comenzar la suerte" en los meses

determinados del año. Es más, el lugar de la bandera, en la época del Inka, era un lugar encasquillado con "oro y plata" (*uru qullqi*) y ahí adentro estaba ubicado el "buen camino" (*suma kamiri*) y la "vida de riquezas" (*qhapaq wira*) del Inka, razones por las que hay que respetarlo antes de comenzar la suerte. (Nótase que don Domingo da el sentido de "camino" al usar el término *kamiri*, quizás por su nexo a un nacimiento que tiene lazos incaicos [16]).

Según don Domingo, se recuerda la suerte mediante las ch'allas a la bandera en el mes de Junio, y luego al comienzo de Agosto; en cada ocasión, el rito consiste en una larga serie de brindis cuyo orden se inicia nombrando la bandera y luego se continúa desde arriba hacia abajo (como un *kipu*), pues "se baja" hasta el mástil y después a las gradas en su base. Para entender la verticalidad de la secuencia en este caso, hay que tomar en cuenta que la tierra está abierta en este mes del año preparándose para la próxima siembra.

En el comienzo de Agosto, en especial, se toma en cuenta la naturaleza dual de las memorias históricas andinas, al abrir la serie de suerte más extensa con un brindis para las dos banderas. Primero, se ch'alla "para la *wiphala"* (*wiphalataki*) y "todos sus colores". Cada uno de sus siete colores tiene su significado, por haber salido de los lugares húmedos donde residen los espíritus de los guerreros muertos (que se llama *jira mayku)*. El amarillo "es el calor solar", el morado oscuro "es del anochecer", el blanco "es para que se esclarezca el corazón", y el verde "es el nuevo pasto", así sucesivamente. Sólo después de recordar la *wiphala*, recién se ch'alla "para la bandera boliviana" (*wantirataki)* con sus tres colores. Luego se ch'alla detenidamente para cada color de la bandera, antes de pasar a ch'allar para "la costura" denominada "caito de oro", en memoria del "caito de oro y plata" (*qulqi ch'ankha, quri ch'ankha*) en su fondo.

Luego, se pasa a brindar para el asta o "palo" (*lawataki*) que sujeta la bandera, "lo que interna la suerte" en la tierra. Para don Domingo, el poder específico del mástil es el de "apoyar a comenzar la siembra cada año", pues el mástil "va a comenzar la siembra, al introducir el *animu* o *ajayu* en las semillas de los productos". También envía el calor solar (*lupi*) que sale de la misma Pachamama. Como afirmó él: "Con esto vamos a subsistir, tanto los animales como la gente. Y cuando dejemos de existir, las wawas y nietos seguirán viviendo con esto".

Finalmente se ch'alla para las "gradas" de la pirámide (*grara grarataki*) "que actualmente son tres, pero que serán seis o doce en el futuro", con sus diferentes nombres: "la grada superior, la grada del medio, y de nosotros seis" [17] y funciones: "para las gradas de plata y de oro, ¡qué buen camino es!" [18], pues "una grada es de calor solar, otra es de plata y la última es la grada de la vida" [19]. Termina la serie de

16 Para más detalles sobre la noción de *kamiri*, ver Arnold y Yapita con Tito (1999: 119).
17 En aymara: *Pata grarataki, taypi grarataki, nanakan says, siwa*.
18 En aymara: *Qullqi graras, uru graras, suma kamirisa*.
19 En aymara: *Maya lupi garata, maya qullqi garata, maya jakañ garata*.

ch'allas recordando el flamear de la bandera que "hace jugar al espíritu" (*ispirit anatt'ayi*), pues "juega el viento" (*wayr anatt'i*) y la bandera está "llamando todo para adentro" (*taqikun jawsanti*).

En las ch'allas que oímos, no se nombra el mundo más adentro de la pirámide, pero algunos comentarios aclaran algo de su naturaleza temible. Se dice que el dominio de la bandera concierne la salud de los niños; por tanto, en Livichuco, era costumbre colocar algo bajo la pirámide, donde está el mástil, "para que no se enfermen las wawas". Según doña Antonia, el *yatiri* encargado sabe respecto a esto, poniendo allí maíz molido y "otros ingredientes" y luego el día 6 de agosto se baila en el lugar del mástil. Según Elvira Espejo, se colocan otros elementos más en el lugar de la bandera en el Núcleo Central del pueblo de Qaqachaka, entre ellos un "colmillo de perro" (*anu kiwu*) que se entierra en la base de la pirámide, supuestamente para dar fuerzas a los alumnos para luchar contra las letras.

2.5.3.1 El *ushnu* incaico

Estos comentarios, algo curiosos e inesperados, acerca del significado de la bandera boliviana, el mástil y la base de la pirámide en el recinto escolar, todo según las memorias históricas que se transmitieron mediante la tradición oral, nos hicieron recordar símbolos parecidos en la historia andina, en especial los arquetipos del estado incaico. Por ejemplo, Burga (1988: 54-5), en su libro *Nacimiento de una utopía*, menciona un juego parecido entre símbolos nacionales y subalternos en la sierra peruana, en que la bandera nacional peruana también tiene un doble sentido, en parte a modo de la lanza de Rumiñawi.

Sobre todo, nos hizo recordar el *usnu* (o *ushnu*) incaico, con sus peldaños de forma muy parecida, sobre cual el Inka se sentaba cuando presidía las reuniones con sus jefes militares, o sus supuestos aliados, tal como Francisco Pizarro, según se ve en los dibujos de Guaman Poma (ca. 1613: f.369, 374, 398). Para Guaman Poma, el *usnu* era un lugar de encuentro, a modo de un intersticio entre lo estatal y lo local (o "lo propio" y "lo ajeno", a modo más intercultural). Nos dimos cuenta también de la larga historia de estos sitios, con sus ecos en las pirámides moches aún más antiguas, y comentarios, como el de Cieza, según cuales el *usnu* de la plaza central del Cusco era "una piedra de guerra" ([1554: Pte. 1, Cap. 11] 1985: 109). Ver las FIGS. 26. y 27.

En su ensayo "El Ushnu", Zuidema nos brinda otras pautas acerca del significado en el fondo de los comentarios actuales acerca del complejo bandera-mástil-pirámide. Narra cómo, en la época incaica, estas construcciones sirvieron para observar la puesta del sol en dos fechas precisas del año: en agosto y abril, cuando el Inka iniciaba y terminaba las actividades agrícolas. En estas fechas

FIG. 26. El *usnu* incaico (según los dibujos de Guaman Poma [1613] 1989: f. 369, f. 398).

FIG. 27. El *usnu* moche (según los dibujos en Golte, 1994: 113).

determinadas, el sol pasa por el nadir o anticenit, mientras la luna se halla en lo opuesto, en el cenit; para hacer la observación astronómica, se necesitaba el equivalente a un gnomon puesto encima del *usnu*. Con este propósito, el *usnu* tuvo un gnomon (tal como el mástil) que, además, permitían comunicarse durante los ritos con el mundo subterráneo, a modo de un *axis mundi* (Zuidema, 1989a: 407-8). Cuando el sol pasaba encima de estas construcciones, el mismo sitio, en forma de pilar, era como si fuese "la silla del Sol".

Según Zuidema, este tipo de observación astronómica tenía otras funciones estatales: "fue el instrumento más importante que los incas usaron para lograr la integración de los calendarios locales, vinculados a las actividades agropecuarias regionales, dentro de un sistema más abstracto y general, demandado por una organización imperial..." (Ibid.: 402). En efecto, tal vez no sea casual la tendencia en la memoria social de los comunarios de Livichuco de ubicar el recinto escolar y sus sitios rituales asociados dentro de una jerarquía estatal mucho más extensa, con su centro en el Cusco, como un centro local dedicado a las tierras del Sol.

Dentro del contexto estatal incaico, las funciones del *usnu* tenían además aspectos militares necesarios para el buen manejo del imperio. Recurriendo a los relatos de los cronistas coloniales, Zuidema cita a Molina respecto a una ceremonia militar de este tipo que se practicaba allí:

> Y en la plaza en medio de ella a manera de pila, a donde echaban el sacrifico de la chicha cuando venían hallaban que estaban a punto de guerra cuatrocientos indios alrededor de la dicha pila, vueltos los cien el rostro a Collasuyo que está al nacimiento del Sol, y otros ciento vueltos los rostros al Poniente, que es el camino de Chinchaysuyo y otros ciento al Setentrión que es el camino de Antisuyo y ciento los rostros al Mediodía, y tenían todos los géneros de armas que ellos usaban (Zuidema, ibid.: 414).

Otro cronista, el Anónimo, confirma el contenido de las ofrendas que hacían al *ushnu*, y la relación entre el inicio de la siembra y el verter chicha en la pila que, según él, era un lugar "encasquillado con oro" (igual que la descripción del sitio actual de la bandera escolar, según don Domingo Jiménez).

Otros datos recogidos por Zuidema indican los aspectos más temidos del *usnu,* que de su interior salían "emanaciones dañosas" asociadas con los entierros de los ancestros y el oro enterrado allí, y que tenían el poder de "chupar" el alma de la gente haciéndoles enfermar (Ibid.: 421). Aun así, Zuidema percibe en los poderes telúricos del *usnu* los aspectos rituales necesarios para abrir el año agrícola, al "chupar" grandes cantidades de agua (representada por la chicha) desde el subterráneo en espera de las lluvias venideras en el próximo período del año agrícola. Estas prácticas además reconocían el poder de ciertas deidades del subterráneo, como la serpiente, de soltar las aguas en el futuro cercano.

Las conclusiones de su análisis, entrelazan, a la vez, la apertura de a temporada de la siembra, las ofrendas de comida y bebida, el viento que hace flamear la bandera,

y el calor solar que brinda el color amarillo, todos centrados en el *usnu* en procura de "traer las lluvias" (Zuidema, ibid.: 452). Estos lazos no sólo relacionan el *usnu* parecido del recinto escolar con semejantes poderes, pasado y presente, sino también con las ofrendas enterradas allí, por ejemplo el colmillo de perro que mencionó Elvira Espejo. Según la historiadora de la cultura mochica, Hocquenghem, los colmillos significaban "el poder de las huacas"... y, juntamente con las serpientes, significaban "las fuerzas que animan", siendo "el poder inmortal de los ancestros" (1989: 204, 208).

Hay que recordar también que una larga cadena de oro (relacionada por Molina con la serpiente) cercaba la plaza del Cusco durante la fiesta de la Qapaqjucha, en el momento de los ritos de iniciación de los jóvenes guerreros mientras bailaban con pieles de felinos (Hocquenghem, ibid.: 204). Aun más pertinente, al final de estos ritos, los inkas bailaban y cantaban en la plaza, "tomando una larga soga de colores, llamada *muruurcu* (*muruq'u*), que luego fue depositada, enrrollada, en el suelo, como una serpiente... y le ofrecía un sacrificio cuando... caían las lluvias" (Ibid.: 204-5). Según Cieza, la soga-serpiente era depositada en el suelo de la plaza.

Estos símbolos andinos del poder no sólo recuerdan al conjunto bandera-mastil-pirámide, sino también al cuerpo social de la Nación que experimentamos el día 5 de agosto, en forma de la serpentina humana tricolor marchando en desfile. Provee otra evidencia que la "invención de la tradición" comunal en la fundación de la Nación recurre a la memoria social de arquetipos más antiguos que de la república criolla. Y si bien estas asociaciones históricas continúan como una memoria vivida sólo para la gente anciana de las áreas rurales, tampoco son desconocidas por los profesores y directores rurales que entrevistamos. Hasta el profesor Amado Cahuana, Director del Colegio Litoral, de San Miguel (provincia Carangas), confirmó que se llama "*usnu* obelisco" a la base del mástil en su colegio [20], una muestra que aun los maestros rurales apoyan los mismos arquetipos andinos.

2.5.4 Ch'allas al escudo

Continúan otras ch'allas al escudo que mencionan todos los elementos de su diseño, aunque en su totalidad no tienen la misma resonancia que las ch'allas a la bandera. Como dijo Juan Maraza: "El escudo es sólo para recordar".

Aun así, se toma nombrando los siguientes elementos: "para el Tata Mallku" (*Tata Mallkutaki*, dirigido al cóndor en el escudo), "para las nueve estrellas" (*llatunk istrillataki*), "para la llama" (*qarwataki*), "para el árbol" (*quqataki*), para el trigo de pan" (*t'ant'a tirijutaki*), etc. De esta manera, los padres de familia recuerdan las primeras cosas que los niños "leían" en la escuela, puesto que "el profesor siempre enseña que las nueve estrellas representan a los nueve departamentos y

20 Ver su entrevista con López y Pimentel, el 22.9.98.

de todo el simbolismo del escudo, con su llama, árbol y el trigo de cual se hace el pan de cada día". Estos elementos se ubican en el centro, donde está el Cerro Rojo de Potosí (*Putus Wila Qullu*) que se recuerda también, juntamente con ch'allas "para la Casa de Moneda" (*Qullqi Utataki*), "para el cóndor" (*kuntur mallkutaki*) y "para el emblema" (*implimataki*). Luego brindan para los personajes sobresalientes de Bolivia (los *jilir awkis*), sobre todo Simón Bolívar y sus seguidores (*arktirinaka*).

En la actualidad se recuerda, además, a Tupaq Katari y Bartolina Sisa, "lo que antes no se ch'allaban", como una parte de la nueva tendencia de recordar lo propio. Confirmó don Feliciano que "en la escuela no nos enseñaron éstos, y no hemos leído sobre eso tampoco", pero ahora se recuerdan al igual que a Bolívar y a Sucre, "en lo nuestro".

2.5.5 Ch'allas para los alumnos

Luego vienen las ch'allas para los alumnos que, en su conjunto, siguen los criterios de la educación andina, resaltando la importancia de ciertas partes del cuerpo sobre otras, todo según las teorías corporales del aprendizaje y las normas andinas de la memorización y recitación.

De este modo, se ch'allan el 6 de agosto "para las manos de las wawas", "para que escriban bien" (*sum escribt'añapataki*), "para su cabeza... para que reciba bien" (*piq'ipataki, sum katuqt'añpataki*), "para los ojos", "para la boca... para que pronuncie bien" (*lakataki, sum arst'añapataki*), y "para las orejas... para que escuchen bien" (*jinchus, sum isapt'añapataki*).

2.5.6. Ch'allas al rincón de las cabezas: la plataforma de la escuela y sus significados andinos

Los ritos y brindis en torno a la plataforma escolar o tribuna, forman el otro eje principal de la atención ceremonial en los desfiles de Agosto, y un nexo muy pertinente entre la memoria social, la lucha textual y el aprendizaje de la lectura. Nos conduce a identificar otros arquetipos andinos vinculados específicamente con los antepasados, pues la tribuna es el lugar crucial de transformación en el ciclo bélico de la depredación ontológica, en que los restos de los antepasados son convertidos en una nueva cosecha de wawas.

En la comunidad de don Domingo Jiménez, se llama a la plataforma escolar, precisamente, *litrira*: "letrera". Los actos escolares que se realizan allí en el 6 de agosto lo transforman en un lugar de encuentro para todos los comunarios: "Bailan ahí, se realizan casamientos con padrinos y todos los presentes, y mucha gente sale; todos solemos ir a mirar, mujeres y hombres, llenito suele estar..." Los actos en esta ocasión comienzan con un muestreo de "leer" (*liyiw qalltapxi*), en el que

los niños escolares se cubren de puro papel y tienen además alas de papel (como ninfas blancas) y bailan así, con los instrumentos de la escritura (lápiz, bolígrafo y cuadernos) colgados por hilos a cada lado de su cuerpo:

> Como ala se pone de papel. Bailan harto. Igualmente las wawas van a bailar en la *litrira*, hasta el profesor así. Van a ponerse así hasta con lápiz y bolígrafo, "*Liyi* es", diciendo. Los cuadernos están colgados (al pecho) con caitos, dos a cada lado, y así bailan ellos, uno y otro.

En los papeles que cubren los cuerpos de los niños que "saben bien" (del 4º y 5º grado) están dibujados los elementos de construcción de la plataforma, sobre todo los adobes (*tikama, aruwi*) y el barro, "lo que chupa y hace parar la plataforma, si no se podría caer nomás".

El "Presidente" de la Junta Auxiliar escolar que dirige al profesor y a los alumnos también tiene que bailar sobre la plataforma, vestido con frazada (a modo de una cobertura de vellón) y acompañado con la música de zampoñas (aunque otros grupos bailan con banda, que es "parte de los *q'aras*").

Lo esencial del significado de la plataforma escolar se centra en la atención que se da al "Padre Espíritu" (*Ispirit Tatala*) y a las "cumbres" (*kumrira*) donde se dan ofrendas; ambos destinatorios reiteran una memoria histórica que incorpora la acción ritual del lugar dentro de un vasto ciclo hemodinámico. Al respecto, la plataforma escolar tiene un fuerte vínculo con el sitio ritual llamado *taqawa,* cuya importancia hallamos en nuestros estudios sobre las guerras interétnicas en Qaqachaka y, en su eco más cristiano, en las "capillas" de la iglesia, donde las chicas rezando de rodillas dan vueltas en las Pascuas de la Resurrección [21]. Según se dice, fue precisamente en la plataforma de piedras llamada *taqawa* donde se mostraban las cabezas de los antepasados y las cabezas trofeo de los enemigos derrotados en batalla. Según los comentarios, de todos los sitios rituales que reemplazaban antaño el lugar de la escuela, el principal era el *taqawa*.

Don Domingo confirmó que la plataforma llamada *litrira* "tiene el poder de todos los mallkus, los grandes personajes del lugar", debido a que sus huesos y cabezas "están adentro". Según se dice, se muelen los huesos de los antepasados con la mezcla de barro cuando hacen los adobes para la base de la plataforma, y luego el resto de la plataforma está construida encima. De esta manera, los huesos puestos ahí "dan espíritu a las wawas… para que les den *liyi"*, es decir el poder de leer, para así cumplir con sus tareas escolares:

> Están ahí los sobresalidos (*jilaratanaka*), el abuelo Inka, la abuela Inka. Ponemos los huesos de esos dentro de la *litrira*.... los huesos de chullpas e inkas. Construimos la *litrira* sobre eso... Van a dar espíritu a las wawas, diciendo.

21 Ver Arnold (1997b) y Arnold y Yapita (1999a: 295, 303).

Por esta razón, el nombre más completo de la plataforma en su pueblo es, precisamente, *liyiñ taqawpa*: "cercado para leer".

En el pueblo de don Domingo, la transformación de los restos de los enemigos y antepasados en una nueva cosecha de wawa-productos se celebra cada Carnavales, cuando se florea la "punta" de la plataforma y se coloca allí una cruz, porque "a eso hay que vestirle con flores, pues es el "abuelo del *taqawa* (*taqaw awki*)". Suben ahí para echar "convite" y brindar a los productos. Se termina la suerte en la *taqawa* y luego se dirigen a ch'allar los diferentes productos en cada casa. La persona que suele cuidar las chacras (el *pachaqa)* trae el vaso y está a cargo de vestir con flores a la cruz; otra persona (un *yatiri*) está encargado generalmente de cuidar el lugar de *taqawa*. Al terminar las ch'allas, se nombra al lugar de *taqawa* y a los protectores de los "nudos" de las ch'allas, el "Señor y la Señora de los nudos" (*Taqaw Chinu mayku, Chinu t'alla)*, una referencia al nexo entre el lugar de *taqawa* y la propia práctica andina de "leer" mediante los *kipus*.

Es así que los comentarios de don Domingo acerca de la plataforma escolar confirman su vínculo, en general, con el poder de los antepasados y, más específicamente, con el lugar llamado *taqawa*. Nos recordaron además las mismas plataformas incaicas, ubicadas estratégicamente donde se realizaban los ejercicios militares de esa época, en las grandes plazas no tan lejanas del *usnu*, ya sea en Cusco, Saqsawaman o Huánuco Pampa.

2.5.6.1 El sitio de la *taqawa* y la defensa de las tierras y sus alimentos

Dentro de este contexto militar, ¿cómo apoyan al aprendizaje de la lecto-escritura los ritos escolares centrados en el sitio llamado *taqawa?*

Primero, don Domingo aclaró la naturaleza del enemigo actual que los niños tienen que afrontar. Según él, en el mundo siempre van a surgir "peleas" (*ch'axwa*) y, en esas, los niños van a defender a los mismos comunarios:

> Ellos van a estar primero. Eso es que nosotros pensamos. Nos van a ayudar... Ellos van a ir adelante y nosotros vamos a ir atrás, decimos. Cuando ya son grandecitos ya ensayan, cómo los adultos hacen, así. Estudian para ch'allar:
> —Chullpa abuelo, Guerra de Mundial, diciendo.
> Él (chullpa abuelo) va a lanzar bien. Él va a lanzar primero, diciendo, así ch'allan, y nosotros vamos a ir al último.

De este modo, los comunarios en toda la zona expresan su propia interpretación del nexo entre la lucha educativa y la lucha por tierras; son los niños quienes están en la vanguardia de la defensa contra cualquier intento de despojo y expropiación. Nos dan a entender que ellos son aún más nacionalistas y preocupados por los lindes territoriales que el propio Estado (o que, por la falta de atención a este asunto de parte del Estado, ellos tienen que llenar este vacío). Por eso, para los

comunarios, la constante "marcha, marcha" de las prácticas inscripcionales en el recinto escolar es "para defenderse". Por una parte, es para defender el territorio nacional, el cual los campesinos temen que a los gobiernos no les importe. "No son sus tierras, ¿no ve?" Y, por otra, es "para defender el mar". En este contexto, los niños están preparándose, en general, para defender el territorio nacional (y el mar también), en tanto que el sitio escolar de la *taqawa*-plataforma tiene la función adicional de "defender a los alimentos", en lo general.

Según el punto de vista comunal, se debe ubicar la función de los profesores en este contexto de cualquier guerra pendiente, en la defensa perpetua del territorio nacional y en el defenderse que no se les despoje sus alimentos. Por esta razón, ellos quieren que el profesor enseñe a los niños materias relacionadas en la defensa de sus tierras. Y comparan directamente la experiencia escolar con lo que ellos han aprendido en los cuarteles regionales, por ejemplo en Challapata, en tanto que ellos como los niños respetan más a los profesores que les enseñan así:

> ¡Él enseñaba bien! Como a soldados les enseñaba. ¡Profesor Kurunila le llamamos! "Hasta vencer a Cristo", decimos. Hace ejercitar y maneja como coronel a los estudiantes, igual, *Phax phax phax phax*, y hace dar media vuelta, a la derecha, a la izquierda. Los niños piden que él debe volver otra vez, dicen.
>
> Otros son débiles, sin fuerzas (*jan ch'amani, phaxa*), no tienen *sayxata*, ni el espíritu, ni en el corazón ni en la cabeza, Hasta el viento se lo puede llevar, como a papeles...

Al fin de cuentas, los niños que el profesor hace marchar como soldados "agarran rápido las letras después". Pero es difícil encontrar el camino para llegar a este estado de sabiduría. En muchos casos, se quejan de los profesores que no enseñan a los niños a luchar por la vida fuera del ayllu, y que hacen que peleen más bien con sus propios padres. En otros casos, el profesor, al enseñar a los niños a "ser hombres", tiende a sobrepasar el límite de la masculinidad induciéndoles a ser "demasiado machos" (*machu machu* como dice). "Ya van a ser flojos, no van a obedecer a sus padres, y no van a querer ni ir con los animales..." Más bien habría que lograr el camino del medio e identificar quien es el propio enemigo.

3. La jerarquía militar

En todo este mundo de interpretaciones y reinterpretaciones comunitarias acerca de las actividades bélicas centradas en el recinto escolar (los actos cívicos, el marchar en desfiles y el cantar los himnos patrióticos), enfocadas en el aprendizaje de la letra de la Nación, hay que preguntarse, ¿cómo funciona la dinámica de la jerarquía militar en el fondo, a nivel de la comunidad y a nivel de la Nación?

3.1 Modos de inscripción en la jerarquía militar de la Nación

¿Qué dirían los propios niños? ¿Cómo sienten e interpretan ellos mismos las actividades escolares, a nivel diario y anual?, y ¿cómo llegan a experimentar la inscripción de la Nación a nivel corporal?

Evidentemente, en el inicio, todo es festejar. Elvira Espejo nos relató de su propia experiencia, cuando era niña, al experimentar estas cosas por primera vez. Para ella, a diferencia de los adultos, el marchar en la escuela ¡era bailar!, al igual que las Horas Cívicas:

> ¡Nosotras sabemos pensar más en bailar...! No pensamos en marchar. En el primero básico, no entendíamos lo que es marchar. Cuando hemos visto a otros niños que marchaban, de ahí aprendimos y recién decíamos que queremos marchar. En primero, decían que estaban yendo a la escuela "a bailar".

El izar la bandera y cantar el Himno Nacional eran lo mismo:

> La bandera para nosotros era lo mismo, no sabíamos qué era bandera. Cuando cantábamos era sin sentido, sólo por cantar. Mirando a otros lados sólo cantábamos repitiendo nada más, sin sentido. El Himno Nacional era igual. Para nosotras sólo era canción para cantar. No sabemos. Los niños más grandes están cantando:
> —Bolivianos helados... bolivianos, bolivianos... Eso nomás sabíamos nosotros.
> Otros decían:
> —Bolivianos, qaqachakas...
> Algunos así cantaban, desviando (risa)... hasta ahora es así. Es como canto (*kirki*) nomás y todos inventaban, los chicos. Al tono nomás se inventaban:
> —Bolivianos, alimentos, qaqachakas (risa)... ellos nomás se inventaban... eso como si fuera un *kirki*. Y los profesores escuchaban:
> —¡No es así!, diciendo.
> —Aumentan más volumen... es como para vencer...

Pero, paulatinamente, los niños comienzan a sentir a nivel corporal su transformación de wawas comunales hacia los "nuevos ciudadanos" de la Nación. En este proceso, los profesores usaban técnicas, a veces brutales, las que instilaban en muchos niños una memoria muy temerosa de la escuela. Según las memorias de Elvira Espejo, para enseñar la escritura, los profesores solían "agarrar de las manos" a los niños. Y si los niños eran "muy malos" (en sentido de que no entendían lo que les enseñaban), entonces el maestro les sonaba con hojas de ortiga:

> Nos enseña a escribir agarrando de la mano y si les agarraba de la mano, entonces, ya aprendemos. Además, en esas veces, nos pegaban. Depende del maestro. A algunos muy malos, les sonaban con tallos de ortiga y con palo, o nos daba un lapo sólo con la mano. A algunos ya mayorcitos saben pegar hasta quebrar el hueso de *wich'kata*. Pero yo no sé hacerme pegar así.

> A mí me ha hecho eso con ortiga, cuando estaba en intermedio, primero de intermedio. No he hecho los ejercicios, no hemos entendido bien. Rápido ha hecho el profesor y no hemos entendido, pues no hemos hecho. Al día siguiente nos pregunta:
> —¿Han hecho?
> —No hemos hecho, le dijimos. Entonces, a uno de ellos que había hecho ha dicho,
> —Anda a traer ortiga.
> Con eso nos ha pegado en la mano a todos. Algunos hemos rascado, porque hace doler mucho. Hemos rascado y nos ha infectado con sarna; casi la mano hemos llegado a perder...

En cambio, desde la perspectiva de los profesores, este medio de castigo servía para enseñar a los niños que "todavía no están llegando a ser hombres", dándoles el pretexto de asustarles con otras amenazas más, por ejemplo de las almas del lugar que saldrían en la noche.

Esta técnica, nos recuerda los ritos de paso en otras culturas amerindias, por ejemplo entre los grupos de la selva, en que se usa ortiga para ciertos ritos en que los varones tenían que soportar el sufrimiento físico, o el azotar a los niños en los cultos kachina de los hopi (Eggan, 1974: 321-7). En el contexto andino también, era común la idea de recibir castigos físicos para llegar a ser hombre. Por ejemplo a los jóvenes inkas se les azotaba con hondas para hacerles recordar (Bauer, 1998: 55). O, como observa Platt (1987: 90), en el contexto de las luchas étnicas andinas, "A través de un 'molido con golpes' se busca 'moler el espíritu' del enemigo, haciéndolo 'blando' como la harina en el batán". También es muy sabida la costumbre actual del profesor (como una combinación de jefe militar y sacerdote andino) de llevar su *makana* o "Rasputín", una especie de "regla" o "palo" (*lawa*), a veces decorado con diseños especiales, para castigar a los niños que no cumplían sus tareas. Recordemos que la *makana* era un arma incaica, hecha "de madera con uno o dos filos, con o sin punta, curva o recta, más o menos gruesa" (Paredes, 1964: 31).

En lo corporal también, los niños comenzaban a sentir, en las ocasiones formales, el rechazo de parte de los maestros de "la ropa del lugar" en favor de "la ropa de la ciudad", y el nexo clave entre este cambio y el inminente cambio textual, desde el textil comunal hacia la lecto-escritura estatal. Narra Elvira:

> Dicen Hora Cívica, algunos dicen "fiesta". En esa Hora Cívica algunos maestros no quieren con ropas del campo, con nuestra ropa... no quieren vernos con nuestras ropas del campo.
> —Uds. tienen que saber vestirse de otra manera, porque ya son "leídos" (*liyïduptaw*). Es igual con el guardapolvo, eso es para decir que está en la escuela. Si no colocan guardapolvo, saben decir:
> —Ésta está bien para ovejero... Hasta el año pasado nos ha exigido:
> —Pónganse falda, pónganse pantalón, ustedes ya son estudiantes... ¡pero yo no he hecho caso!

Los niños comienzan a internalizar otros valores foráneos más. En el recinto escolar, bajo las instrucciones de los profesores, ellos tienen que comer pan blanco para desayuno, no solamente "para alimentarse" sino también "para refinarse"; del mismo modo que ellos deben cubrirse con los guardapolvos blancos: el resultado de "haber comido" las letras.

3.1.1 El uniforme de guerra

Aun así, la manera de cambiar la ropa y la comida en el contexto militar del recinto escolar no es todo lo que parece a primera vista. El mismo uniforme escolar —de falda y blusa, medias blancas y chompa, todo cubierto con el guardapolvo blanco, un aguayo (en el caso de las chicas) o una mochila (en el caso de los varones modernos), juntamente con la carpeta o maletín (con cuaderno y lápiz) y una bolsa tejida colgada de un hombro— es mucho más que un conjunto de diversos elementos apropiados para la vida regimentada de la unidad escolar.

En cuanto a los guardapolvos blancos de los educandos, ya examinamos la lucha en cuanto a sus significados según una especie de guerra de identidades. No obstante, otros elementos del uniforme escolar constituyen campos de la misma lucha, puesto que los comunarios los "leen" de otra manera. Por ejemplo, las bolsas que llevan los niños a la escuela, y la comida que contienen, son parte del mismo uniforme de lucha. Elvira recuerda, hasta ahora, que llevaba a la escuela una pequeña talega tejida por su mamá, junto con una carpeta que contenía su cuaderno y un lápiz. En la talega, ella, como los otros niños, llevaba su merienda de tostados de arvejas y papas cocidas en terrón (*ch'uqi waykhu*).

Ambos elementos, la talega escolar y la comida que contenía, tienen su propia interpretación andina. En lo general, en el altiplano, las arvejas se relacionan con la muerte, tal que el caldo de arvejas (*alwirij lluxru*) es un plato tradicional de Todos Santos. Se dice que las arvejas son "duras" y como comida del muerto, va a durar todo el año. También es común llamar al tostado que llevan los niños como merienda "comida de guerra" (*ch'axwa manq'a*).

En Qaqachaka, donde la situación de las peleas por los lindes ha llegado actualmente a una crisis, se oyen muchos más comentarios acerca de la comida de guerra. Las mujeres narran acerca de las comidas que deben preparar para sus maridos cuando van a pelear. En este caso, no hay que dar tostados muy duros a los esposos guerreros, por su semejanza a las "balas"; pues puede provocar una "lluvia de balas" en el encuentro con el enemigo. Alconcé y López (1998: 139) citan un caso similar, de su propia experiencia en Qaqachaka, cuando las mujeres, para ayudar a los hombres en las batallas, "escogen de la comida las arvejas que no se han cocido y se les dan a los hombres para que éstos se las aten en la mano o en el rifle". Se espera que "al igual que estas arvejas, que ya han pasado por el fuego y siguen crudas, ellos también resistan el combate y la muerte".

Don Domingo, del ayllu vecino, confirmó que el tostado de arveja que llevan los ninõs en sus talegas sirve para defenderlos, a manera de "munición". Además, en el contexto bélico de afrontar la lecto-escritura, tiene que ser "fuerte" el pensamiento de los niños varones, pues tienen que adquirir "la fuerza de hombre". Con este motivo, ellos ponen en el bolsillo de su guardapolvo un grano de "maíz duro", que solamente sacan para lavar la prenda. Por su parte, las chicas llevan maíz blanco sin pelar, "para darles espíritu".

Para don Domingo, todas estas costumbres son una herencia de los abuelos (*jupanaka iranuqata*) y no hay que olvidarles. En el contexto andino de una lucha textual, se da cuenta que la enseñanza en la escuela, sobre todo el intento de aprender a leer y escribir, "disminuye la fuerza" de los niños (*ch'am riwajayi siw, wawanakxa*); "es como alimentarlos con otras comidas". Por estas razones, no se debe darles mucho de comer durante el día escolar, si no "medido nomás", puesto que, "si comen mucho, se vuelven zonzos" y "no pueden agarrar las letras". Por eso, en los primeros años de escuela, comen poco, solamente el desayuno, y a las doce una merienda frugal. Sólo en quinto y sexto grados, después de terminar sus clases, ya se debe alimentar bien con comidas nutritivas.

Si las talegas contienen arvejas a modo de "balas", entonces, ¿que se dice de las talegas mismas? Según los comentarios que oímos, antaño las mujeres tejían textiles de guerra para apoyar a los varones en sus incursiones bélicas. Luego los hombres regresaban de la batalla agarrando cabezas. En lugar de esto, las mujeres tejen ahora bolsitas (*wallqipu*) que los niños llevan a la escuela a modo de cabezas trofeo. Aun así, las mismas costumbres de batalla se notan en la manera con que los escolares llevan sus talegas. Según don Domingo, la talega (*wallqipu*) del varón, con sus decoraciones colgadas (*saxsani*), sustituyen a las cabezas trofeo de la guerra de antaño y por eso, se usan las talegas colgadas atrás, "para vencer al enemigo":

> Al enemigo, se bota atrás. "Vamos a vencer", diciendo, "hacia este punto. Yo también puedo colocarme así, así. Ya voy a vencer al enemigo, carajo, que se vaya atrás..." (risa).

Los niños no deben usar sus talegas colgadas atrás como los hombres, "Sólo cuando terminan de crecer". Entonces, es más común ver a los niños con sus gorros tejidos (*ch'ulu*) colgados atrás, "en vez de la cabeza trofeo", para que les dé aliento [22]. Ver. FIG. 28.

En cuanto a las relaciones de género, la *wistalla* de la mujer no tiene decoraciones colgadas (*saxsani*) y por tanto representa a la Pachamama y la producción de las

---

22 En aymara: *Jichhaxa ch'uluy qhipaxarus ukaxa p'iqi lanti janicha... Ukax aka akatxay sarix samanax, ukat ch'ulu ukar... Waynäkax jaqxatasipxi uka ukax samichkaspas ukhama* (Domingo Jiménez, 1998).

FIG. 28. Foto de escolares con sus gorros hacia atrás, a manera de cabezas.

tierras locales, "porque la comida va dentro de ella, hasta el pasto y los colores crecen en ella, hasta el pelo del animal crece con el pasto de ella".

3.2 El profesor andino

Finalmente, en el contexto de todo este conjunto bélico, ¿cómo podemos entender el papel del profesor en la comunidad? ¿Debemos concluir que él (o ella) está velando por los intereses del Estado como otro funcionario más, o por la misma comunidad, o por ambos a la vez?

Es muy evidente que los profesores forman parte de la jerarquía milito-escolar. Desde el momento en que ellos optan por la docencia y entran a un Instituto Normal rural, reciben una formación de tipo militar, al acostarse en dormitorios al estilo del cuartel, sufrir un régimen disciplinario y aprender valores foráneos, todo para transformarse en los "nuevos ciudadanos" de la Nación (Luykx, 1999: 107 y sig.). No cabe pasar por alto que deben aprender, como parte de este proceso, a desechar su apariencia comunal (trenzas, vestimenta) para "envolverse" con el uniforme de la Nación. Esto es más obvio en las ocasiones formales, cuando los varones se visten de terno con camisa blanca y corbata, y las mujeres de vestido con guardapolvo blanco encima, como envolturas de papel.

Al egresar de estos centros civilizadores y retornar a las comunidades rurales, asumen luego la función de "motor" de la comunidad y una especie de instructor militar. No obstante, en la práctica, el profesor como intermediario entre la comunidad y el Estado, está en la posición poco envidiable de manejar un ejército de niños que está participando en dos luchas a la vez. Como nuevos reclutas de la Nación, envueltos en sus uniformes de papel, ellos luchan para entrar como nuevos contribuyentes en la burocracia estatal; pero como un ejército indígena, envueltos en el color de la inocencia, ellos están luchando en defensa de sus tierras y las fronteras del país, y además para recuperar su acceso al mar. ¿O es que el profesor divide su lealtad entre el ejército andino y el ejército estatal actual?

En su lealtad al Estado, tampoco cabe olvidar que la "cultura" docente rural exige su participación en una especie de jerarquía milito-escolar "de vasos", toda una pirámide de poder desde las bases rurales hasta el nivel de director distrital, que actualmente, con la Reforma Educativa, incluye además a la nueva generación de asesores pedagógicos. A menudo, es mal visto por los comunarios si el profesor toma con ellos. ¿O es que esta jerarquía de vasos es también una transformación distante y deformada de su contraparte incaica de las normas de brindar en el contexto bélico (o en los encuentros interculturales en los sitios llamados *usnu*), mediante un flujo líquido y una vocalización parecida?

***

En fin, lo que realmente pasa en el recinto escolar revela no sólo las tradiciones educativas del pasado, que la Reforma con razón quiere modernizar, sino un sitio vital de la reproducción del mundo andino. Lo que existe allí es toda una lucha de prácticas y significados sobrepuestos, transferencias de ideas del pasado al presente (y del presente al pasado), según los diferentes puntos de vista de los distintos actores sociales. Si los modos de configurar estas luchas nos parecen a veces arcaicos (hasta deformados), no obstante su vigencia debe despertarnos al hecho de que las luchas subyacentes, de territorio, significados, textos y prácticas textuales, están todavía en pugna.

Lo cierto es que la escuela siempre ha sido un lugar "intercultural" de encuentro, entre "lo ajeno" y "lo propio", entre el estado en la comunidad, y la comunidad en el estado. Históricamente, las memorias comunarias de la escuela resaltan el significado del lugar (con su *usnu* y *taqawa*) como un sitio donde las comunidades locales se vinculaban con el Estado incaico a nivel global. Por su inserción en el Estado incaico, los comunarios locales han debido tener la obligación de aprender el idioma dominante del conquistador (en este caso el quechua), además ciertos aspectos de la cultura incaica, incluso las prácticas textuales incaicas (por lo menos la introducción del wayñu y algunas adaptaciones a sus propias prácticas textiles y del canto). Luego, desde la formación de la República, ha debido ocurrir

la superimposición de otro estrato republicano sobre el estrato incaico anterior, con la introducción en las comunidades locales de las demandas del Estado mestizo-criollo, en que el aprendizaje del castellano, la cultura hispana y la lecto-escritura de la burocracia, matizaban los criterios, en los últimos dos siglos, de la educación del campesino. Ahora, en el contexto de la Reforma, se está repensando esta confrontación para hacer de ésta una forma de Interculturalidad más equitativa.

Lo curioso es que cada nueva configuración de la interculturalidad se remonta a las mismas raíces del encuentro. Por su parte, el Estado incorpora a los niños rurales (mediante la educación estatal, la historia oficial, la lecto-escritura y las prácticas inscripcionales de la Nación), al machucar y transformarles simbólicamente de wawas comunales a cabezas trofeo. La comunidad, por su parte, intenta reincorporar el Estado actual dentro de la cultura del lugar (mediante las memorias, símbolos y el tiempo monumental de otros estados andinos anteriores), al reapropiar las energías de los muertos, enterrados bajo la plataforma escolar, en una nueva cosecha fertilizante de wawas comunarias. Se logra esto a través de su propia interpretación de la lecto-escritura y mediante los criterios de las prácticas textuales andinas. Todo este conjunto de ideas se centra en un ciclo hemodinámico andino activado por el medio líquido de las ch'allas a la escuela que, al nombrar las cumbres donde se ofrecen las cabezas y la sangre de los animales, proporciona fuerzas y salud a la comunidad, su gente y sus animales, y "hace agarrar" la memoria en la cabeza. A la vez, se inserta la escuela en la jerarquía política-ritual-militar de los estados andinos anteriores.

En el marco de este complejo semántico, los educandos, a través de los ritos escolares y la práctica cotidiana del aula, están ayudando a hacer brotar el *ispiritu* de las letras, para regenerar la producción agropastoril del ayllu. Según su inserción en el ciclo de la "depredación ontológica" y una teoría textual andina, los niños se están apropiando de las fuerzas generativas del Otro (encarnadas en las calaveras y huesos ancestrales de la plataforma-*taqawa*), y haciéndolas florecer con nuevas flores-wawas. Todo esto ha debido ocurrir a lo largo de los siglos de enseñanza de la doctrina cristiana, en que se ha llegado a reinterpretar las "letras" de la Escritura Sagrada bíblica como si fuesen los enemigos contra quienes había que luchar.

Desde esta perspectiva, los ritos de la Patria, en manos de los comunarios (y de los niños escolares) sirven para celebrar su lucha y victoria sobre este enemigo. En este sentido, el sitio escolar y los mismos ritos escolares, según la percepción comunitaria, forman parte de una "interculturalidad andina" en que ellos (y, hasta cierto grado, los mismos profesores) todavía participan en la reproducción de su propia Nación, a partir de la derrota del enemigo y su incorporación en sus propias bases textuales.

PARTE 3

Los textos andinos y su interpretación

CAPÍTULO 8
Los ciclos de la memoria: La voz del Inka

> [E]stos bárbaros ...no teniendo letras... no pueden tener en la memoria tantas particularidades… A ésto se responde, que para suplir la falta de letras, tenían estos bárbaros una curiosidad muy buena y cierta, y era, que unos a otros, padres a hijos, se iban refiriendo las cosas antiguas pasadas... repitiéndoselas muchas veces —como quien lee lección en cátedra— haciéndoles repetir... a los oyentes, hasta que les quedasen en la memoria fijas.
>
> Sarmiento de Gamboa, *Historia de los incas*, p. 15-16.

Pasemos a examinar las propias prácticas textuales andinas, comenzando con los modos andinos de "leer" y "escribir" lo alfabético. Veremos que, en parte, la estrategia andina de haber luchado por las tierras mediante el buen manejo de los documentos escritos, sacó a la luz modos distintamente andinos de "leer" y "escribir", los que se transfirieron al aula en todo el conjunto de las prácticas didácticas tradicionales.

Como hemos visto, en 1952 la lucha por tierras se transformó. Originalmente, la comunidad textual de los caciques apoderados "leían" los documentos escritos a través de técnicas andinas de la recitación y memorización, a modo de prácticas de la oralidad pero en base de los propios textos andinos. Luego del 52, una nueva lucha educativa pasó a manos de los profesores rurales y la misma pugna de "interpretaciones" acerca de la escritura entró al aula rural. En la nueva lucha educativa, los profesores, por las razones indicadas hasta aquí, recuperaban algunas técnicas de la oralidad pero ya arraigadas de su propio entorno histórico.

Ubicaremos las raíces históricas en el fondo del debate andino acerca de la naturaleza de la escritura y su status "de acuerdo a la ley" dentro del marco de la corporalidad andina. Como veremos, las nociones andinas del cuerpo inspiran ideas fundamentales acerca de la memoria, el poder de la voz y la "genealogía" y continuidad de la vida, no sólo en los textos andinos sino también en el mismo medio de los textos escritos. De este modo, la interpretación andina de la escritura está igualmente arraigada en la teoría andina de la textualidad que planteamos, según cual las sociedades andinas suelen reproducirse (personas, tierras y otros recursos, hasta las prácticas textuales y los textos comunales) mediante la apropiación de las fuerzas del Otro y luego por la revivificación del Otro en lo Propio.

1. La Reforma Educativa y las prácticas discursivas andinas

En visitas a diferentes escuelas (tanto tradicionales cuanto de mejoramiento y transformación de la Reforma Educativa) y al Instituto Normal de Caracollo (Oruro), presenciamos los modos de enseñanza y aprendizaje en el aula y, en repetidas ocasiones, participamos en las clases como profesores para averiguar las expectativas de los alumnos frente a los modos tradicionales de enseñanza [1].

Lo que nos resaltó más que los pocos experimentos pedagógico-didácticos de la Reforma que presenciamos, fueron las muchas continuidades con las técnicas didácticas tradicionales, aun en el caso de los profesores y profesoras que asistieron a varios cursos de capacitación y seminarios con los asesores pedagógicos de su distrito. Como observó un joven estudiante de la Maestría en PROEIB, Cochabamba, "los profesores, en su gran mayoría, ignoran lo que les enseñan en las Normales del país". A modo de conclusión en su tesis, propone que los profesores rurales de antemano ya están formados desde el punto de vista comunitario, y difícilmente pondrán en práctica en el aula lo aprendido en las Normales y los cursos de capacitación de la Reforma Educativa (Delgado, 1995). Estas normas penetrantes previas tienen un fuerte poder de persuasión en el mundo andino, razón por su continuidad frente a las nuevas ideas didácticas en boga en las propuestas de la Reforma.

En cada caso, la "transmisión textual legítima" se basa en "nodos de transmisión orales" entre profesor y educandos. Según esta técnica textual, el profesor(a) recita dictando y los educandos repiten de memoria exactamente lo dictado. La repetición verbal exacta del texto es considerada evidencia del logro del aprendizaje. Aunque el profesor(a) a veces escribe algunas palabras u oraciones en la pizarra, y los educandos lo copian en sus cuadernos, sin embargo la escritura, la comprensión a nivel oral y el entendimiento mediante la lectura comprensiva pasan a un plano secundario. Aun en las escuelas de transformación de la Reforma Educativa, se ve a los educandos repetir en coro el contenido de los nuevos libros de texto, todo en voz alta a modo de rezos. Por su parte, los profesores parecen tener poco interés en la comprensión (al modo europeo) de los educandos, acerca de lo que éstos leen.

En lugar de esto, las entrevistas que realizamos a varios profesores acerca de las nuevas propuestas de la Reforma, confirmaron que, frente al nuevo experimento, ellos tenían más fe en las prácticas anteriores, en que "habrían que dejar" a los niños a que aprendan a leer y escribir "por su propia cuenta" y sin mayor intervención, sólo con algunas palabras de ánimo para alguien que logra, en

---

1 En el curso del Proyecto "Multimedia", visitamos a escuelas (tanto tradicionales cuanto de mejoramiento y transformación en la Reforma Educativa), en diferentes departamentos (La Paz, Oruro y Norte de Potosí), y diferentes comunidades (Livichuco, Turco, Tiwanaku, Quenacahua y Cóndor Pampa).

algún momento, una palabra escrita. En los cursos de primaria que presenciamos, la situación es tal que los profesores raras veces corrigen los errores ortográficos en los cuadernos de los educandos y, en consecuencia, los educandos arrastran sus defectos hasta los cursos superiores.

Hallamos lo mismo, en cuanto a otras convenciones cotidianas relacionadas con la lecto-escritura. Por ejemplo, a pesar de la introducción de los "rincones de lectura" en las aulas de transformación de la Reforma, vimos los nuevos libros, en casi todos los casos, cerrados con llave en los estantes; o si no, guardados en cajas de cartón en algún rincón de la Dirección. Este es el caso en las "bibliotecas" de las escuelas tradicionales y de la Reforma [2], de escuelas rurales y periurbanas (ver Talavera, 1999: 69, 85). Ver la FIG. 29.

FIG. 29. Foto de un "rincón de lectura" típico
Nótese que los libros están bajo llave

Es muy posible que, a pesar de las nuevas propuestas de la Reforma, continúe la situación anterior señalada por Baptista (1953), en que ni el profesor ni el educando "lee" al estilo occidental. Pero hay otra explicación, a saber: que estas prácticas son más bien interpretaciones andinas de la lecto-escritura.

2 Observamos este fenómeno en las unidades educativas de Livichuco (depto. de Oruro), Cóndor Pampa (en el norte del depto. de Potosí), Quenacahua y Q'asa Achuta (depto. de La Paz).

1.1 La recitación y la memorización: ¿una técnica andina de la enseñanza?

Desde la conquista, con el contacto forzado entre diferentes prácticas textuales, la gente andina comenzaba a reinterpretar las nuevas normas de la lecto-escritura según sus propias prácticas textuales. Nuevas prácticas híbridas de la lectura surgían, inicialmente, por el contacto y luego por la continua lucha textual.

La perspectiva de algunos estudiosos es que la población andina en el comienzo del período colonial simplemente "confundía" sus propios artificios mnemónicos con la escritura alfabética [3]. Esta perspectiva continúa hasta hoy: por ejemplo, en los comentarios de algunos expertos de la Reforma Educativa, quienes contienden que, aun en el contexto de la nueva Interculturalidad, los niños rurales "no entienden lo que leen". Nuestro punto de vista, es que los niños rurales lo entienden, pero de otra manera.

Rappaport (1994: 284), con más tino, habla de la "interpretación andina" de la lecto-escritura alfabética en manos de una "comunidad textual andina" de expertos locales, especialistas en la interpretación. Da ejemplos históricos de los Andes norteños, en que la nueva escritura fue percibida como "líneas ordenadas de formas abstractas, cuyos significados han debido ser interpretados por especialistas".

Sea esto como fuere, en el contexto colonial del contacto forzado entre diferentes prácticas textuales debe haber tenido también algunos elementos en común. Ciertamente, las prácticas didácticas de memorización y recitación tenían como fundamento, en parte, la pedagogía cristiana, promulgada y reforzada en la época colonial por la Iglesia, como ocurrió en otras partes de América Latina (Heath, 1972; Heath y LaPrade, 1982). Evidentemente, en el fondo del exagerado énfasis en las habilidades verbales de la educación contemporánea, quedan rasgos del mismo modelo eclesiástico de conocimiento que se basa en las expresiones verbales (y escritas) de las Escrituras Sagradas y en la reproducción mediante la expresión verbal de estos textos canónicos (Choque, 1996: 132; Arnold, 1997a: 47). En el contexto machista de aquella época, es de esperar además que la enseñanza del arte verbal en la escuela fuera una preparación que difería fundamentalmente en cuanto al sexo del alumno, favoreciendo las habilidades de los varones (Luykx, 1997: 207-10).

Pero también es posible que las prácticas eclesiásticas de memorización y recitación hayan sido interpretadas y adaptadas por las comunidades andinas según sus propias normas de discurso y autoridad textual, fundadas (como lo son) en otros textos canónicos más andinos. Como veremos, las prácticas mnemónicas andinas igualmente exigen la "incorporación" del texto, a modo religioso, asimismo reconocen que el texto, ya incorporado, debe haber sido memorizado por completo, y que todo esto está en manos de los hombres.

---

3 Ver por ejemplo Bird (1943).

1.2 La expresión oral y su status

Una idea central que hemos trazado hasta aquí es que la enseñanza andina deriva de un concepto corporal (y no sólo mental) de la memoria para lograr la transmisión oral y verbal efectiva del conocimiento entre hablantes. Nos interesa examinar estos conceptos andinos de la memoria en el contexto de la oralidad, en base de las sedes corporales de recordar y los propios "textos" andinos. Conviene iniciar esta reflexión con un examen del status del habla en las culturas andinas frente a las prácticas escriturales.

Entre la gente mayor, es común el punto de vista de que la comunicación verbal tiene más status y más de la "verdad" que otros modos de comunicación, tales como la escritura. Don Domingo Jiménez aclaró esta posición en su comentario acerca de la importancia de la comunicación verbal interpersonal (*aruskipasiña*). Según él, la comunicación verbal tiene una presencia y una capacidad de "ser eterna", por ser repetida verbalmente (y por tanto "textualmente") en el mundo a través de las generaciones. Para él, la autoridad de la comunicación verbal interpersonal tiene una genealogía intelectual, pues viene "desde el tiempo de los Inkas":

> Antes era así, dice,... en este tiempo actual ya no pueden haber caitos [*chinus*]... desde el tiempo de antes es el caito [*chinu]*, dice. El Inka es desde que la luna era en lugar del sol.
>
> Comunicarse en la palabra [verbalmente], va a comunicar verbalmente también de uno a otro, así solía comunicarse en el tiempo de los inkas. Se solía dar mucha fuerza así, se solía recibirse, se solía correr, así había sido antes la comunicación. Algunos se preguntan:
>
> — ¿En qué saben recibir?
>
> — En el "testamento" [la cabeza]. Y en el testamento lo va a sostener, y luego:
>
> — ¿Así nomás va a detener para siempre? Por eso, va a comunicar verbalmente a la otra (*aruskiparakiniw*) y así va a seguir adelante. Así habían sabido decir [4].

Su fe en la eternidad del habla y su status en el mundo, mediado por la autoridad del Inka, muestra que la perspectiva andina respeta la comunicación verbal por encima de la escritura según sus propias normas textuales.

---

4 En aymara: *Layra piru ukhamänay si, janiy aka timpu utjkaspati, layratay aka timpus si, chinuxa. Inka, aka phaxsi intitpachay ukaxa.*
Palawranxa aruskipasiña, maynis maynir aruskiparakini, ukhamanxay aka Inka timpun aruskipasiri. Wali ch'amanchasiri, ukhama katuqasiri t'ijtasiri. Ukhamarakitanas layraxa parlakipañaxa. Yaqhipanakax jiskisipxiw:
—Kunarus katuqirixay.
—Tistaminturuwa, tistamintunsti katxasiniwa, ukhama, ukasti:
—Ukhamakit wiñayat katxasiskani. Ukat mayniruxa aruskiparakiniw ukataw sarantarakini. Ukham sapxiritanxay (Domingo Jiménez, 22.9.98).

Para don Domingo, el habla por sí misma es la base de la comunicación interpersonal. Como afirma él, "No había eso de enseñar (*yatichaña*) antes; al contrario esto de "enseñar" (*yatichaña*), hasta de la "persona que enseña" (*yatichiri*), son palabras de la actualidad". Antes había nada más que la comunicación interpersonal a nivel verbal (*aruskipaña*). Se comunicaban las letras y la transmisión era para siempre. Nos da otra pauta acerca de la naturaleza de este poder atribuido a la transmisión oral, al proponer que "era como si regara con el agua":

> No, no... se comunicaba verbalmente. Hasta nosotros nos comunicamos oralmente... se comunica, en este momento está siendo comunicado, hasta a las letras comunicamos también. Uds. hacen todo con letras, están comunicando Uds., está comunicado eternamente, para siempre, así...
>
> Lo de enseñar es de ahora nomás, así hablan, *yatichiri* (enseñante) diciendo, así... En cambio, lo comunicado verbalmente es fijo, dicen. Ya le comunicó pues. Y es como si regara con el agua, así... [5].

De este modo, nos da a entender que el poder de la palabra es comparable con el "regar las chacras con agua", y tal como el agua riega las semillas sembradas hasta hacerlas brotar, así la comunicación verbal tiene el poder de hacer brotar los pensamientos a través de las generaciones.

1.3 La transmisión textual legítima y los recursos locales

Indudablemente, estas ideas acerca del poder y el status de la oralidad subyacen en la interpretación andina de la lecto-escritura que se funda igualmente en la producción de las tierras locales y la renovación perpetua de sus recursos. De este modo, como vimos en el Capítulo 7, se interpreta lo alfabético en términos de letra-semilla-pastos que los educandos están encargados de "hacer brotar de nuevo" durante el año escolar, como parte de los mismos ciclos agropastoriles de producción y reproducción locales.

Asimismo, las actitudes comunales hacia los textos escritos, en su condición de medios legales de derechos a las tierras locales y sus recursos, se valen de las mismas normas andinas de la oralidad, de tal manera que las genealogías intelectuales de sus modos de transmisión textual se basan en estas normas andinas de la recitatión y memorización. Por tanto, se da mucha importancia a los lazos instructivos personales y la autenticidad de la transmisión recitativa. A la vez,

---

5 En aymara: *Janiw janiw... aruskipaña. Jiwasas aruskipastanw... aruskipaña, anchhichhaxa aruskipatäka litrarus aruskiparaktanwa. Jumanakaxa litran taqikun rurapxta, aruskipapxta, wiñay wiñay aruskipata ukhama...*
Yatichaña jichhakiw, ukham parli, yatichiri, sas ukham... Aruskipatäkaw jiju, siw. Ni aruskipxixay yasta. Y umampis qarpkasp ukhama... (Domingo Jiménez, 22.9.98.).

éstos están muy ligados a los valores locales, de modo que los comunarios se oponen a la idea de que el conocimiento local "vaya lejos", interpretando esto como un "robo de cultura".

Además, existen importantes nociones andinas del género en el fondo de las prácticas andinas de la transmisión textual. Don Donato Inka nos comentó que las reuniones acerca de las luchas por lindes, al igual que las asambleas en general, son "asunto de hombres", debido a la tendencia que tienen ellos de "guardar la información" dentro de los confines del ayllu. Al contrario, si las mujeres asistieran a tales reuniones, no habría seguridad debido a su tendencia de "soltar las palabras al mundo". Esto no es simplemente un decir machista, sino otra indicación de que el conocimiento del ayllu debe ser "bien guardado" a nivel local y no "soltado" fuera de sus límites.

1.4 La jerarquía textual andina, local y regional

En ambos casos, los modos andinos de la transmisión verbal y escrita del conocimiento encajan en un mundo social basado en relaciones interpretativas y se fundan en el poder y la autoridad de una jerarquía andina que tiene lazos a nivel local y global. En este contexto, las memorias sociales de un "texto original" (lo que constituye el punto de referencia para la "verdad" de una presencia autorizada originaria), se remontan al tiempo monumental y a la figura arquetípica andina más vinculada con los derechos a las tierras, a saber, el mismo Inka. Como se puede esperar, los diferentes niveles de esta jerarquía textual son articulados mediante el metalenguaje de los *thakhi*, en sus múltiples sentidos de "camino", "costumbre" y "ley".

En Qaqachaka, en la ausencia de un cuerpo de ley escrita, la interpretación de la ley consuetudinaria oral está en manos de las autoridades de cada ayllu menor; pero su autoridad se funda en una jerarquía andina mucho más antigua. Una gran parte de esta interpretación cae en manos de los "mayordomos" encargados de las actividades centradas en la iglesia, sobre todo el manejo de los santos del lugar. En esta instancia, el lazo genealógico clave entre el presente y el pasado se centra en los fuertes vínculos históricos entre la adoración de los santos locales y la adoración anterior de los bultos de las momias de los antepasados (Arnold, 1996b: 266-7). Es más, todo el sistema actual de la autoridad eclesiástica, según la perspectiva comunitaria, tiene fuertes lazos con el dominio incaico anterior de la región y con la figura del Inka como el mediador supremo: Inka-Riy o Inka-Cristo (Ibid., 1996b: 262). De este modo, los mayordomos, en sus formas de interpretación y ejecución de la Ley andina, recurren a la autoridad de los antepasados del lugar y, ulteriormente, al poder religioso del Inka.

En caso de un delito cometido en el ayllu, desde un adulterio hasta un asesinato, eran los mayordomos (a veces bajo la instrucción del Corregidor) los

que debían oír el testimonio del acusado bajo juramento y los que le debían juzgar. Dentro de la corte local al pie de Tatal Turri (la Torre Padre) o en la misma iglesia, ellos llegaban a su sentencia y a su ejecución. Se desvestía totalmente al acusado y, luego, le hacían pasar encima de una cruz puesta sobre la piedra "ara", bajo su jurisdicción. (En la historia eclesiástica, "ara" es el nombre de una piedra consagrada sobre la cual el sacerdote extendía los corporales para celebrar la misa). Desvestido así, el acusado declaraba su testimonio, todo a nivel verbal, y los mayordomos llegaban a su sentencia apelando a veces al apoyo y la supervisión del "Justo Juez", Cristo el Señor. Según la historia local, si el acusado era culpable de un delito muy grave, entonces los mayordomos cumplían su sentencia con un hacha de los chullpas que se solía guardar en la misma iglesia.

Son casos como éstos que llevan a Platt (1992, basándose en González Echevarría, en su libro *Myth and Archive*, 1990) a postular un nexo entre muchos aspectos textuales del lenguaje sagrado contemporáneo y el discurso jurídico colonial de los siglos pasados. Pero sería una equivocación el percibir en estos paralelismos más que otro juego de contactos textuales. Como lo confirma Platt, el mediador principal de este lenguaje jurídico es el "sabio" (*yatiri*, y éste simplemente presta ciertos elementos del lenguaje colonial del poder según su propia interpretación de las jerarquías andinas locales y globales. De esta manera, el lenguaje de los "sabios" (*yatiris*), con sus pedidos por "permiso" y "licencia" de los poderes superiores, incluso su misma ceremonia de "investidura", a pesar de los paralelismos superficiales, tiene otros fundamentos. Si bien la cima de la jerarquía jurídica colonial estaba personificada por el Rey de España (o su homólogo andino, Inkarriy), la cima de la jerarquía andina está bajo el poder del rayo, el sol y otros astros, las *wak'as* y el Inka, y mediado por los poderes de la voz.

Tal es el caso con el "juramento", que no solamente expresa lo sagrado del nombre de Dios cristiano y su palabra escrita en la Biblia, sino también del poder andino del rayo. Veremos un ejemplo de este uso en un contexto andino. Antes, para que una honda acertara al enemigo, se la hacía "juramentar". Don Domingo narra así:

> Hay que encargar como a una persona. "Tienes que hacer agarrar", diciendo. Las hondas que no están juramentadas no hacen agarrar, se pasan nomás por el lado de la persona. En cambio, las que están juramentadas mandan una, y —*q'ax*—, va directa a la persona a la que está dirigida.

De este modo, el juramento, como la afirmación verbal de un testigo, expresa lo acertado de la acción del rayo, lo que "va directo", teniendo así su aspecto andino de interpretación.

Esta relación entre el juramento y la autoridad del rayo, nos lleva hacia la cuestión de la genealogía de la autoridad textual, según el género. Evidentemente,

la interpretación andina de los "textos", en términos de los documentos antiguos, está, por lo general, en manos de los *yatiris* y los apoderados o "cargadores de títulos" (*titul q'ipi*), en su mayoría hombres que han sido "golpeados" por el rayo.

Según este sesgo masculino, el acceso a tales textos en forma de documentos y títulos de tierras está muy ligado a la transmisión de la substancia ancestral masculina (*muju* = semen) de una generación a otra. Por consiguiente, es común que el linaje de los apoderados pase en línea masculina, de padre a hijo. Es también común que los apoderados sean *yatiris*, cuya genealogía también a menudo pasa por la línea masculina, aunque no es indispensable esta relación; por lo menos el apoderado debe tener "buena cabeza" (*sum p'iqini*). Sólo en los casos excepcionales, por ejemplo no tener un hijo varón en la familia, el conocimiento y el manejo de los documentos pasa al yerno del apoderado.

En los casos excepcionales de mujeres que "saben" del contenido de los documentos antiguos, a menudo ellas son familiares de los grandes apoderados, más probablemente las mujeres, hijas o nietas, como en el caso de doña Bernaldita Quispe o doña María Ayka Ayka.

Por tanto, el linaje de los apoderados, con sus propias prácticas escriturales, desciende directamente en una genealogía trazada desde la cima de la autoridad andina, lo que está encarnado en los poderes del rayo de acertar a la verdad, y en el poder religioso del Inka de imponer su mando con la voz.

1.5 El apoderado, Feliciano Inka Maraza

Con respecto a las familias de apoderados, por ejemplo entre los Inka Maraza de Livichuco, se nota una cualidad recitativa de sus memorias históricas, especialmente en su sentido de la genealogía de transmisión oral. En su diseminación del conocimiento, se nota además ciertas similitudes con la hermeneútica escolar escritural en que la voz tiene una cualidad de oráculo, prestada de la autoridad del Inka.

Por estas razones, en nuestras entrevistas con el apoderado don Donato Inka Maraza y su hijo Santiago (de Livichuco, Qaqachaka), don Donato siempre abría su discurso acerca de los apoderados que conocía al nombrar sus propias genealogías familiares en línea masculina. Recitaba los nombres de todos los vínculos en una cadena de transmisión, del conocido apoderado Feliciano Inka Maraza en el comienzo del Siglo XX, hasta su propia persona. Aunque no recuerda bien a su abuelo ("debido a que era muy anciano"), don Donato recuerda que era una "persona de estatura alta" y que "hablaba muy bien".

Según la historia oral de Qaqachaka, el propio don Feliciano era descendiente de un abuelo "Inka", Mateo Inka Maraza, que se había ocultado largo tiempo de los españoles viviendo desde la época de los inkas en la cima del cerro abuelo Turu Mallku. En la narración de don Donato, oímos el nexo vital entre los poderes del

habla de este abuelo Inka y el flujo del agua. Según cuentan, el abuelo Inka había hecho llegar el agua allí, y salía de la punta del cerro "como si saliera de una pila", luego esta agua proveía a los bofedales al pie del cerro. Finalmente, las personas del lugar se compadecieron de su soledad y le hicieron bajar montado en una mula, haciéndole bautizar en Misk'i, en el valle de Cochabamba.

Don Feliciano, siendo descendiente de Mateo Inka, era considerado el "último Inka" del lugar, el único personaje antiguo que era descendiente de aquellas personas de antes ("las muy respetadas") que habían bajado de Turu Mallku después del Diluvio (*uma juysyu*) para fundar el "asentamiento". Debido a eso, el Alcalde Mayor del ayllu había elegido a don Feliciano como *Jach'a* Alcalde del lugar, para defender sus intereses en el mundo fuera de los límites. Narra así don Santiago:

> Como él era el único personaje antiguo, de las personas de antes que habían bajado de la punta de Turu, de los muy respetados del tiempo lejano,
>
> — Tú eres el único personaje antiguo, tú eres el asentamiento de antes (*layra utt'atawa*), diciendo le había elegido como poderosos. En ese tiempo dice que el Alcalde Mayor (que decían Mallku, Mallku) para que defienda de este sector de Qaqachaka, los seis ayllus que tiene Qaqachaka, para eso le había elegido,
>
> — Tú eres persona de antes, diciendo. Todo sabes desde antes, tú serás nuestro Jach'a Alcalde, diciendo. Con ese nombramiento ha muerto.

Con su buena voz y don de persuasión, el apoderado don Feliciano luchaba contra los patrones "en el tiempo de la colonia" para defender las tierras del ayllu contra la imposición de las haciendas. Con este propósito, andaba de un lado a otro a lo largo de Bolivia, cargado con sus títulos (*titul q'ipi*) y "caminando en las leyes", aunque, según don Donato, esto provocaba el odio de la gente española:

> Se han impuesto las Leyes españolas y la gente se ha acostumbrado a esas Leyes. A eso ha apoyado y este Feliciano Inka Maraza era luchador contra los españoles, y como la gente española apoya a sus Leyes, por eso le han odiado, odiado…

Por su lucha contra la Ley española y en favor de la Ley andina, fue encarcelado durante un año entero en la cárcel de Copacabana y allí "había sufrido mucho". Narra don Santiago:

> Con eso ha muerto, luchando con los españoles, en los tiempos de la hacienda, los patrones que abusaban. Eso dice que defendía para que no vendan y había logrado no hacer vender estos lugares. De lo contrario, los lugares de abajo habrían sido haciendas. Eso había defendido el Inka Feliciano Inka Maraza. Había luchado hasta conseguir que no vendan, le habían llevado a la cárcel. Es mucho sacrificio que ha hecho.

Según hemos visto, como parte de su lucha, don Feliciano Inka defendió a los comunarios de Qaqachaka contra la exigencia de servir como reclutas en la Guerra

del Chaco, arguyendo que ellos eran tratados por el gobierno de entonces como "carne de cañón" y nada más. Con este motivo, don Feliciano presentó su caso primero ante la "Justicia Menor", y luego ante la "Justicia Mayor", para lograr no sólo la libertad de los miembros del ayllu de la conscripción para la Guerra, sino también la libertad del ayllu de los patrones. Qaqachaka, una comunidad libre, nunca ha tenido patrones de hacienda, y sus tierras siempre han sido "tierras de producción". Finalmente, en plena lucha, él murió en Sucre, con todos los papeles consigo; cuando los otros miembros del ayllu le encontraron muerto, no había ni un papel con él, hecho que repercutió en las luchas por tierras de los qaqachakeños hasta el presente. Narra don Santiago:

> En Sucre había muerto. Dice que los papeles se lo llevó... Así había luchado. Hasta del Chaco había defendido... de estos lugares de Qaqachaka, [los comunarios] no habían ido al Chaco... cuando la Guerra del Chaco estaba empezando, él había defendido para que no vayan.
>
> Esa vez la "Justicia" respetaba muy poco a la gente, dice... Algunos patrones seguramente mandaban la gente a la guerra. Pero, había que buscar en otros lugares a la "Justicia Mayor". Entonces, él había caminado hasta esos lugares apelando y buscando justicia. Dice que, en este sector, no había permitido sacar a la gente como en un cuartel...
>
> De aquí para adelante, las tierras bajas de Qaqachaka son de producción (*puquñ uraqirakiy)* y no había permitido que entren los patrones para sus haciendas. Se han resistido.

En toda esta lucha, ambos don Donato y don Santiago, se esmeran en señalar que los medios de transmisión de la historia del lugar y del contenido de los documentos antiguos eran a nivel oral. Sólo en el caso del hijo de Feliciano, don Robustiano Inka Maraza (el tío de don Donato), "dice que él sabía leer". Pero, como confirma don Santiago, "Sabía leer de una manera distinta, no era como ahora". Esta escritura antigua, escrita con plumas de gallina, se tenía que aprender a leer fuera de la escuela "porque era prohibido":

> Dice que era escrito con plumas de gallina... eso dice que sabía leer bien. Eso dice que era prohibido enseñar a leer en las escuelas... aunque no habían escuelas en ese tiempo.
> —¿Dónde habrá aprendido a leer?
> Feliciano Inka Maraza ha debido llevarle a algún lado para que aprenda a leer...

Don Feliciano, padre, por haber hecho leer a su hijo Robustiano así a la fuerza, y en un contexto predominantemente oral, provocaba consecuencias desafortunadas para toda la familia. Continúa narrando don Santiago:

> Dice que sabía leer un poco, pero aquí ha mejorado hasta saber leer muy bien. Entonces, esa persona era como loco (*tunturat sata*) con la escritura, era medio zonzo (*sunsurat sata*), yo he conocido todavía...

El problema era que, por habérsele obligado a leer de esta otra manera, don Robustiano se volvió "como loco" con la escritura; había leído "por demás".

1.6 La corporalidad de las genealogías masculinas: la "petaca"

Los mismos lazos masculinos de transmisión se hallan en las técnicas tradicionales de guardar los documentos escritos del ayllu. Los comentarios acerca de estas técnicas revelan aspectos de la corporalidad de la genealogía masculina en nociones andinas de la memoria, el poder de los antepasados y su revivificación mediante la lectura.

Al contario, a pesar de las leyes coloniales es considerado importante guardar los documentos antiguos del ayllu (los llamados "papeles de las abuelas y los abuelos", *awil achach papila*) en la casa de familia del linaje de apoderados, aunque, en la teoría, los papeles sean del patrimonio de todo el ayllu. Tradicionalmente, se guardaban tales papeles en una envoltura de cuero o en un baúl de cuero crudo o madera (la llamada "petaca"), y habían ritos especiales que cumplir antes de consultar los documentos que contenía. A menudo se tenía que sacrificar una oveja y derramar su sangre en el lugar, haciendo al mismo tiempo ch'allas a los antepasados.

Si uno no cumplía de antemano con estas obligaciones rituales, existía el peligro de "perder la memoria" (*chuym chhaqtayasiña*), quedando uno totalmente "pelado de ideas" (*q'ararpacha*). Lo mismo pasaría si uno viera un "cadáver desnudo". Según Juan Maraza: "No hay que mirar un cadáver desnudo; si vas a mirarlo así desnudo, te va a dejar sin nada..." [6].

El eje de las interpretaciones comunitarias sobre el peligro de perder la memoria al ver un cadáver desnudo y, de forma parecida, el de acercarse indebidamente a los documentos antiguos de pergamino por los mismos temores, implica que existe en el pensamiento andino dos conjuntos de ideas entrelazadas. En el uno, se relaciona la memoria y la vestimenta, como si las ideas guardadas en la mente (o en el corazón) proveyesen a la vez una cobertura textil. En el otro, se relaciona los documentos antiguos con alguna fuerza ancestral y temible, quizás algo muerta y pelada como los mismos cueros de los cuales se los habían hecho. Pero, a pesar de estos peligros, los comunarios todavía sentían la necesidad de sacar los cueros inanimados de la petaca para poder "leerlos" (oralmente). Es como si de alguna manera, el lector les hiciera revivir mediante su voz, a modo de

---

6 En aymara: *Janiw q'ararpach almar iñasiñati, q'ararpach iñasint ukasti, ukham q'ararpach jaytaqayantam jan kunani...*

"insuflar" la vida nuevamente en las envolturas vacías de piel. Si es así, entonces surge otra pista hacia una teoría andina de la textualidad en la que la fuerza potencial de la regeneración se desenvuelve en el acto de hacer revivificar a un elemento muerto a través del poder de la voz.

La idea central es que la eficacia de la transmisión oral andina del contenido de los documentos antiguos, depende de la fertilidad de los lazos consanguíneos de parentesco, y su ejecución de un dominio intermedio y vocal entre el mundo de los vivos y el de los muertos. Al mismo tiempo, los propios documentos (a modo de seres capturados) tienen que estar bien guardados "en casa" y no "soltados en el mundo". Pues parece existir en las prácticas textuales andinas un intento de superar la alienación de la escritura y la ruptura que ésta provoca en la transmisión oral de la verdad, al incorporarla en una teoría andina ya establecida, que depende de una cadena de transmisores humanos que actúan como mediadores entre los muertos y los vivos. Es más, el escritor original del documento parece estar, en algún sentido, revivificado por las actividades orales de dictar el contenido y testimonio verbal de ello.

En el caso contrario, la pérdida de los documentos vitales del ayllu siempre ocurría cuando los carga-títulos "andaban" llevándolos por ciudades foráneas, pues la cultura del lugar peligraba cuando se hablaba de ella en forma "suelta en el mundo". A todas luces, existen muchas similitudes entre las actitudes textuales de los apoderados y comunarios de Qaqachaka frente a las prácticas escriturales hispanas, y la posición de Sócrates frente a Platón en el *Fedrus*. Recuérdese que Sócrates también defendía la transmisión oral frente a la escritura "suelta en el mundo" y además, reconocía una genealogía de transmisión en que el "progenitor" es el habla y la "prole", la escritura.

1.7 La caja de Feliciano Inka Maraza y las cajas comunales

Las mismas maneras andinas de guardar los documentos practicadas por estas últimas generaciones de apoderados tenían ecos en el pasado y, como veremos, importantes repercusiones en el presente.

El apoderado y Jach'a Alcalde, Feliciano Inka Maraza, guardaba los documentos comunales "en casa". Según su nieto, don Donato, eran guardados en una especie de "maleta" o cajón, y ahí adentro estaban los documentos "bien colocados", uno tras otro, todos amontonados. Para don Donato, todo este "montón de papel" estaba "apilado" (*suk'antata*) a manera de costales llenos de semillas. Comenta él:

> Él nomás sabía de los papeles, de donde traía guardaba. Aunque sean los papeles de otros departamentos, él guardaba. Y de él también agarraba otro... habían hartos [documentos] reunidos, dice (*tantata walïn si*).

Esta técnica de don Feliciano, aparentemente idiosincrásica y local, de guardar los documentos en casa, en realidad tuvo su origen (en parte) más allá de

los límites del ayllu, en las políticas estatales acerca de los métodos de cuidado de los documentos del estado. Estas políticas se centraron en las llamadas "cajas comunales" de la administración colonial.

En su libro *Las comunidades indígenas y la economía colonial peruana*, Escobedo Mansilla traza la historia de estas cajas comunales. En 1556, en tiempos del virrey marqués de Cañete, nació una nueva institución del Estado hispano cuando el virrey proveía "que tengan orden de juntar en una casa todo lo que han de dar de tributo, y que lo que sobrare lo tengan en una caja que se llame del común" (Escobedo Mansilla, 1997: 111) [7]. Desde esta fecha, las cajas "estaban ya diseñadas teóricamente en sus líneas generales", aunque había poco avance en la implementación de estas cajas en las comunidades indígenas por las muchas dificultades de aplicar el nuevo orden. En 1565, bajo las recomendaciones del monarca, se repetía la demanda, que los tributos se debían

> echar en un arca que ha de haber de comunidad, de la cual haya tres llaves, la una la tenga el que doctrinare, y la otra el cacique, y la otra uno de los alcaldes de indios (García de Castro [1565] citado en Escobedo Mansilla, ibid.: 112 n. 5).

No obstante, era difícil cumplir esta demanda "mientras no se realice primero la reducción de la población indígena..." Esto sucedió en esa década con las nuevas reformas toledanas, en que el mismo virrey intentó especificar los detalles de las cajas comunales que ahora reciben el nombre de "caja de depósitos". Con Toledo, comienza a extenderse por todo el virreinato el sistema de las cajas de comunidad, pensadas como un "centro neurológico de la administración tributaria" de la tasa y como extensiones locales de la Caja Real estatal (Ibid.: 113, 136).

Con este fin, el virrey Toledo mandó que la cabecera de cada parcialidad tuviera, junto a la casa del cacique, un "bohío" con su respectiva caja, donde se ingresara la recaudación tributaria, y que dicha caja "debía tener tres llaves" (Ibid.: 112). El interés principal del Estado en las cajas era a modo de recaudación tributaria, para obligar a los indios a pagar sus tributos y a los morosos a "dar prendas" que se custodiarían en la caja, mientras se cumplía el mes de plazo (Ibid.: 113). Otra estipulación requería que la caja comunal "sólo debía abrirse para realizar los ingresos y para pagar a los respectivos acreedores". Pagados el encomendero y el cura, el resto quedaba en *depósito*, de allí el nombre que también le da inicialmente el virrey, no pudiéndose gastar sin "licencia de la justicia" (Ibid.: 114). Además, "estaba ordenado que se llevara estricta cuenta de las ausencias de la caja en un libro" que "debía guardarse en la caja del cabildo" (Ibid.: 127).

Aun así, había diferentes maneras de interpretar las cajas comunales. Según el Estado, la función de la caja era para la recaudación tributaria. Pero, según la

7 Gracias a Margot Beyersdorff por haber llamado nuestra atención sobre este ensayo.

perspectiva comunitaria la procedencia de los fondos de capital de las cajas de la comunidad procedían de los bienes comunales: ganados y tierras de la comunidad, tierra de tributo, posesión de otros inmuebles colectivos, instrumental de trabajo, etc. Como señala Escobedo Mansilla, la institución de la caja comunal "tiene sus bases en la propia organización comunitaria indígena... una "realidad comunitaria preexistente" (Ibid.: 122). Por tanto, otra finalidad de la caja comunal, aparte de su papel como instrumento de la administración tributaria, era la de custodiar los capitales comunales "para asistir a las necesidades colectivas del pueblo o asistir a los desvalidos". Sus fondos podrían subvenir a los gastos de las obras públicas de la comunidad, obras de regadío, etc. (que contaban con la mita interna de las comunidades), reparar la fábrica de la iglesia, y, más importantemente, "sostener las escuelas y manutención del maestro" (Ibid.: 128-133).

En cuanto al último punto, una parte clave de la reformulación centrada en la caja comunal era la estipulación del virrey Toledo de que en cada pueblo de indios debía haber una escuela:

> ...para que los muchachos, especialmente los hijos de los caciques, principales y demás indios ricos, se enseñen a leer y escribir y hablar la lengua castellana como Su Magestad lo manda... y éste le nombrará el sacerdote el que le pareciere que es más hábil y suficiente, al cual se le dará de salario en cada un año dos vestidos de abasca y seis fanegas de maíz o chuño, lo que más cómodamente se le pudiere dar, doce carneros de Castilla en cada un año, lo cual se le compre a costa de los bienes de la comunidad... (Toledo, *Disposiciones gubernativas*, 1565, VIII, III, pág. 251, citado en Escobedo Mansilla, ibid.: 132-3).

Como vimos, estas estipulaciones de Toledo son cumplidas, casi a la letra, hasta hoy en día, especialmente sus puntos acerca de la manutención comunal del maestro en comida y carneros de Castilla.

Escobedo Mansilla no nos dice mucho acerca del manejo práctico de las cajas, aparte de mencionar, entre los gastos menores de la caja, la compra de tres llaves o útiles de escritorio "para el escribano" (Ibid.: 134). De hecho, quiénes iban a actuar como los "llaveros" de la caja era un constante problema para la administración estatal colonial, especialmente el peligro de la "malversación de fondos" de parte de los corregidores o alcaldes. Pero, con respecto al llavero, nos parece sumamente pertinente, en el contexto de interpretar los comentarios actuales en Livichuco acerca de la caja de don Felicano Inka y su función en las prácticas textuales andinas, que en 1575, en la administración de la tasa de Aullagas y Uroquillas (no muy lejos de Livichuco), aparezca como el "llavero", en vez del alcalde, el *quipocamayo*, secretario o notario del ayuntamiento. Sobre este punto, Escobedo Mansilla destaca:

> ...en primer lugar, que el quipucamayo tuviera o no a su cargo una de las llaves, cumplió siempre una importante función en la administración de la caja, puesto que era el encargado —como ya lo hemos visto en las cajas o depósitos de bienes comunales— de registrar en sus quipus, o mejor por escrito, el control del movimiento de la caja (Ibid., 1997: 141).

De este modo, nos muestra que el encargado principal de la caja era nada menos que el *kipuqamayuq*, y que el precursor histórico inmediato de la caja comunal era la tradición andina de registrar las cuentas en el *kipu*.

Citando a Guaman Poma, Escobedo Mansilla señala además que el cargo de la caja a un nivel mayor también quedaba en manos de la figura histórica del "alcalde mayor" (el Totrico incaico y el título comunal otorgado, por ejemplo, a don Feliciano Inka):

> Este dicho Alcalde Mayor tendrá particular cuidado de asentar los gastos y daños de los dichos corregidores y padres, comenderos y de cobrar las tasas de los indios y de enviar a las minas o a la plaza a los indios de la mita y otras obligaciones y servicios del dicho cacique principal y de ver las sementeras y ganados de las comunidades y sapei y de la iglesia y de los pobres indios, juntamente con los alcaldes ordinarios (Guaman Poma, citado en Escobedo Mansilla, ibid.: 142-3).

Si así fuera, entonces podemos ubicar el manejo local (dentro de una generación) de la caja de documentos apilados en casa de don Feliciano Inka y su hijo, en una institución andina textual de un rango mucho mayor. Precisamente, los apoderados o "carga-títulos" como don Feliciano, con sus otros cargos de Mallku y Jach'a Alcalde (o Alcalde Mayor), parecen ocupar un espacio lógico en la transmisión textual legítima andina y, asimismo, su caja de papeles encuentra sus orígenes en los depósitos anteriores de *kipus*.

Desde esta perspectiva histórica de la articulación entre los diferentes niveles de la administración andina estatal, habría que repensar el espacio que ocupan las bibliotecas escolares actuales a lo largo del altiplano y, en especial, los "rincones de libros" de la Reforma Educativa. Muy probablemente la problemática de la administración estatal y local de la caja comunal (y sus precursores) queda al fondo de la evidencia actual en la que los materiales —especialmente los nuevos libros de texto— de la Reforma Educativa están muchas veces depositados en un cajón o baúl parecido, bajo llave, al cual solamente la dirección tiene el privilegio de ser "llavero". En casos extremos, el acceso a la llave de la dirección no es suficiente para abrir la caja de libros, porque el mismo Director teme que cualquier pérdida de los libros afectaría al sistema de "inventarios" fuera de su cargo inmediato.

Dentro de este marco histórico, hay que ubicar también la noción de que cualquier lugar malo en el recinto escolar (como en Livichuco) debería ser "cerrado" por un sabio con tres llaves (esta vez en forma de plantas medicinales). En ambos

casos, es como si los documentos escritos todavía encarnaran algún peligro foráneo que no se puede dejar "suelto en el mundo".

Debido a ejemplos como éstos, se puede entender tales restricciones actuales en la administración de los "rincones de libros", tanto en términos de un acto de resistencia comunal de mantener una antigua concepción de la forma apropiada del conocimiento autorizado, como de un peligro ajeno que todavía no está domado suficientemente bajo las prácticas conocidas del lugar (cf. Messick, 1993: 116). En este contexto, nos parece que los libros de texto modernos de la Reforma Educativa aún no han sido incorporados en el sistema curricular de la instrucción pública, ni en el universo asociado con el nacionalismo basado en la categoría de "ciudadano". Más bien, están relegados todavía al sistema anterior de los manuscritos que pertenecían a una comunidad social, política e intelectual, mucho más antigua.

1.8 Familias de documentos, familias de caracteres

En ciertos contextos, en el manejo predominantemente masculino de los documentos comunales, se halla evidencia de una genealogía documental, de carácter reproductivo, que nos da pautas hacia los asuntos de vida y muerte en juego.

A veces, este aspecto genealógico se refiere a la generación de documentos, en el sentido de su revivificación y proliferación, como wawas de un documento ancestral; este caso es más vinculado con una corporalidad femenina. Vale la pena rescatar el concepto y el vocabulario aymara especializado para esta transmisión textual de un documento escrito a otro. En este acto de "copiar" (*waraqaña*) un "documento original" (*tayka papila,* "papel madre") a una copia "trasladada" (*waraqa*), el modo de clasificar los documentos toma como su punto de referencia un modelo familiar en el que la "madre" documento (*tayka*) da a luz a una "cría" (*wawa*). Como nos explicó don Juan Maraza:

> Ese papel madre, no se debe perder, nadie debe manejar(lo). Le hace entender a la gente de ese documento, hablan separadamente acerca del documento... Los papeles de antes, los papeles madres, están hechos con pluma de gallina, hasta las letras están hechas de otra manera, no hay caso de leerlos bien... [8].

No es una casualidad que estos mismos términos caractericen a la terminología de los textiles andinos en que la "madre" del fondo (la pampa) da a luz a sus crías-diseños [9]. Aparte del nexo entre prácticas textuales andinas, resalta en estos comentarios la idea de la antigüedad, hasta la eternidad de los "documentos madres"; por tanto, la prohibición de manejarlos y, además, la dificultad de entenderlos.

---

8 En aymara: *Uka tayka papila, janiw chhaqañapati, janiw khitis apnaqaspati. Uka documentuta jaqir entendayji, documenttuqit was parli... Layra papilaxa, tayka papilaxa uka wallpa phurut luratawa, litras mayäm luratanakaw, janiw sumax liyt'añjamati...*

9 Ver por ejemplo Cereceda (1978), Torrico (1989), Arnold (1994a), etc.

Esto es otra evidencia de que se considera a los documentos antiguos, igual que de los tejidos, como si fueran animados, seres vivientes. El documento, igual que una persona mayor que entra al sistema de cargos, tiene el "inicio de su camino" (*qalltañ thakhi*), y un documento que es "completo" tiene hechos sus "pies" y su "cabeza" (*kayuchaña, p'iqiñchaña*).

En otros casos, el aspecto genealógico se refiere a la creación de nuevos caracteres que surgen mediante las propias prácticas discursivas en la preparación escritural de los documentos históricos coloniales, en especial la composición de tierras. En la práctica, varias personas participaron en la preparación de tales documentos, a través de "diálogos" e intervenciones en su ejecución, por ejemplo entre el cacique local (lindero o mallku de un ayllu o federación) y los funcionarios estatales (sean éstos escribano, relatador [10] o corregidor). Según los criterios verbales de estas intervenciones, algunas interpretaciones (más probablemente de parte de los linderos locales) se habían incorporado como las inserciones más míticas, intercaladas con las "fórmulas" estatales acerca del Rey de España y el ejercicio de sus dominios.

En el caso de Qaqachaka, tal personaje híbrido es Taqi Mallk(u) Astete (en realidad una combinación del Mallku local, Taqimallku, y el juez factor de Potosí, Bartolomé Astete). Este personaje figura como un héroe cultural a lo largo de las páginas de los documentos coloniales y en las recitaciones de los apoderados del lugar, en toda la lucha del ayllu por sus tierras (Arnold, 1996b: 256-9). Nace de una combinación de las dos facciones (cacique-mallku y corregidor estatal) presentes en la elaboración original de la composición de tierras de José de la Vega Alvarado de 1646.

De este modo, las prácticas discursivas en la elaboración de un documento, con sus numerosos puntos de referencia (quizás en otras fuentes documentales anteriores), dan a luz a nuevos seres, caracteres que reviven del papel muerto, como iban a hacer los personajes de las novelas en los siglos posteriores.

2. Las prácticas andinas oral-escriturales

Con esta base en las teorías andinas oral-escriturales, pasaremos a examinar las prácticas cotidianas.

2.1 Las ch'allas mentales

Entre los comunarios mayores de Livichuco, es común hacer comparaciones entre las prácticas de la escritura en el papel y las prácticas de hacer ch'allas en la mente, como si fueran elementos en común de un arte andino de la memoria. Sin

10 Sobre el rol de los relatadores ver también Adorno (1995).

excepción, ellos concordaban en las muchas ventajas de las ch'allas mentales sobre la escritura. Esta expresión de don Santiago Inka es típica: "las ch'allas se desenvuelven más fácilmente, en tanto que la misma cantidad de letras produce toda una confusión". Es como si, para don Santiago y los demás, las ch'allas salieran como todo un discurso completo de una clave reducida, en tanto que las palabras escritas se redujeran en una multiplicidad de elementos constituyentes. Examinaremos las implicaciones de esta aserción, comenzando con la memoria de las ch'allas de algunos comunarios.

Don Santiago cuenta de su experiencia de recordar, a través de las ch'allas, lo que actualmente se recuerda en el papel:

> En los tiempos antiguos, cuando no habían esto de leer, en esos [tiempos], eso de ch'allar era igual que el escribir en un papel. Así, para recordar eso, dice que había que recordar con alcohol y con ch'alla, en tanto que, en el tiempo de ahora, eso es con papel [11].

Para el acto de recordar a través de las ch'allas, se usa el verbo aymara *amuyusiña*, "darse cuenta". Su padre, don Donato Inka usa este verbo para aludir a su práctica de recordar las ch'allas al tambo de Livichuco, donde están ubicadas ahora las aulas:

> *Uk näs sum amuyuskt.* Yo mismo estoy recordando bien [dándome cuenta de] eso.

En este contexto, don Donato recordaba las ch'allas que aprendió cuando tenía el cargo de postillón, en que se nombraban los tambos en secuencia (Livichuco, Janq'u Qhawa, Pukuwata, Macha, Qulqa Phujyu, Rutiyu...) para llegar a Sucre. Después habían ch'allas a la "mit'a de Potosí" que seguía la misma ruta, con sus diferentes "descansos" (*samaña*). Había una serie de ch'allas a los diferentes sitios rituales del lugar, especialmente las piedras con sus nombres de brindis (*lamatir qala*, Santa Munikita, Kurus Muqu, etc.) donde se tenía que ofrecer. Y habían ch'allas a los diferentes productos que llegaban al tambo, a modo de recordar su lugar de origen y su trayecto hacia el ayllu.

En cada caso, la serie de brindis se desenvolvía de la noción sencilla y globalizante —"tambos"— y todo seguía, según un orden predeterminado. En parte, esta característica de la ch'alla debe yacer en la proposición de los comunarios, de que sería más fácil recordar con ch'allas que con la escritura en papel. Pero, ¿qué otros elementos en común tienen las dos prácticas textuales, la ch'alla y la escritura?

---

11 En aymara: *Uka layra timpuxa, jan liyi utjkipanxa ukaxa uka ch'allañax mä papilarus qillqsna ukhamatanpï...*

2.2 Las ch'allas a los documentos dentro del baúl

Tal como la recitación de las ch'allas exigía un sacrificio preliminar (en el caso de las ch'allas para los animales y las ch'allas a la escuela que examinamos), asimismo se tenía que hacer un sacrificio antes de soltar las palabras de los documentos escritos.

Ya mencionamos la obligación ritual de hacer ch'allas antes de consultar los documentos escritos. Con el inmenso poder que contenían los documentos históricos, era necesario tomar ciertas precauciones antes de consultar los papeles de los abuelos y abuelas a través de la costumbre de sacrificar una oveja y echar su sangre en el lugar de consulta, resultando las manchas de sangre en la tapa o la primera página de los documentos históricos. Si uno no sacrificaba el animal y no hacía las ch'allas apropiadas (como en el caso de don Robustiano), las consecuencias podían ser graves.

Don Donato ha visto practicar esta costumbre "con mucho respeto" por los apoderados de diferentes partes, cuando llegaban a visitar a su abuelo, don Feliciano, en su casa:

> Él había conocido a Santos Marka T'ula,
> — Con Feliciano Inka Maraza sabíamos caminar, ha dicho.
> Tenía muchas amistades yo me daba cuenta de eso. A mi casa de Jalaqiri llegaban, ahí llegaban con monteras la gente Yamparaes. Ahí sabían ch'allar los documentos. No sé de qué lugares venían. Creo que eran elegidos de todos los lugares. Venían, diciendo, "Alcalde Mayor", saben ch'allar, *wilanchar* con una llama a esos documentos. Así saben ch'allar.

Pero, en el caso de su tío Robustiano Inka Maraza (el hijo del apoderado don Feliciano), éste fue un hijo moderno que aprendió a leer. En la opinión de don Donato, éste ha sufrido el "castigo de Leyes" como consecuencia de haber ignorado estas costumbres de la lectura andina:

> Eso sabía leer, no sé como habría aprendido a leer... pero dice que sabía leer esos papeles que eran escritos con pluma de gallina (*wallpa phurunti*). Pero él se ha vuelto un zonzo. Dicen que es "castigo de Leyes". Dice que mi abuelo Don Feliciano sabía *wilanchar* para ir a cualquier parte, y eso se ha debido olvidar hacer. Hasta mi abuelo se ha vuelto pobre. Ya no tenía sus animales; todo se han acabado. Eso es porque no ha recordado ya a los cerros. A todos estos sabía recordar, como a Tiwanaku... Ese castigo ha llegado a su hijo, a ese Robustiano; era como un zonzo. Nosotros hemos enterrado cuando se ha muerto. Él, como era zonzo, había vendido los papeles.

Entonces, lo esencial de la ley antigua exige un respeto en general hacia los documentos, y más específicamente la ejecución de una *wilancha* de sangre antes

de vocalizarlos. Es como si el mismo acto de recitar estuviera relacionado con el soltar el flujo de sangre.

Por estas mismas razones, los comunarios comentan entre ellos de la ignorancia y falta de respeto de los investigadores e historiadores quienes les visitan para consultar estos documentos antiguos sin tomar en cuenta estas precauciones; asimismo, les incomoda el pedido escolar de tener un nuevo rincón abierto de lectura como parte de la Reforma Educativa.

2.3 Los diálogos andinos: la vida social de un documento escrito

A través del nexo entre la lectura a modo andino (siempre acompañada por el soltar un flujo de sangre) y los otros modos andinos de recitación y memorización, podemos entender mejor las prácticas didácticas escolares tradicionales y las dificultades con su reforma.

Sin duda, los sacrificios antes de iniciar el año escolar, en que los profesores(as) toman parte, también se ubican en las prácticas comunales ya conocidas de la lecto-escritura. En efecto, en la práctica cotidiana del aula, el profesor(a) ya ha recibido el permiso comunal (y estatal) necesario para dictar un texto a los alumnos; luego él (o ella) recita el mismo texto de memoria, recurriendo a la escritura a un nivel intermediario y de modo secundario. Esta técnica de la "transmisión textual legítima" (un término de Messick, 1993) es conocida por la mayoría de los profesores rurales, quienes tienen familiaridad desde la niñez con su uso entre los miembros de la "comunidad textual" andina, sobre todo en los diálogos entre los "apoderados" (*mallku* o *titul q'ipi*) y sus "mayores", "secretarios" o "escribanos" (*yanapt'irpa, qillqiri*).

En la historia local de estas prácticas, los descendientes de los apoderados (como don Donato), percibe en el acto de dictar una forma de enseñanza a modo de una "composición literaria" en cual lo que valía más que las palabras escritas era la "genealogía" del texto: sea ésta la "palabra de alguien" (*khitis satäwi)* o "la mano de alguien" (*khitin amparapasa*). Una vez más, se resalta el aspecto corporal del conocimiento.

De modo parecido, en este sitio de luchas perpetuas entre Estado y comunidad es posible que otras prácticas didácticas del aula, en particular la exagerada postura que el profesor exige de sus alumnos en sus breves exposiciones de la oratoria, se remonta al estilo discursivo de las disputas por tierras que se manejaban tradicionalmente según una serie de "diálogos ceremoniales", y que se trasladaban al papel en los documentos de título. Este estilo debe haber sido familiar a los apoderados mediante su contacto con los documentos escritos. (En el Capítulo 2, mencionamos la influencia de tales formas de oratoria en la formación textual de los títulos de tierras, y quizás en los orígenes de los dramas andinos de la región).

En cualquier caso, la "transmisión textual legítima" andina depende del nexo entre el texto "original" (a ser memorizado), un "comentario" elucidante (el entendimiento no-memorizado) de parte del profesor(a), y su memorización de parte de los educandos. En este nexo, se presta menos atención a la "escritura" muerta sobre el papel y más a su vocalización, memorización y transmisión. En su esencia, el proceso de transmisión implica algo de una revelación sagrada, lo que Derrida (1971) y Foucault (1996) intuían en las prácticas escriturales del Viejo Mundo.

Surge el nudo del debate: ¿Hasta qué punto las prácticas textuales andinas se fundan en la voz, al igual que las prácticas textuales del Viejo Mundo, según el punto de vista de Derrida en su teoría acerca de la prioridad conceptual de la "palabra" sobre la "escritura", en la tradición escritural europea?

2.4 Guía (*ira*) y seguidor (*arka)*

Si la "transmisión textual legítima" andina está fundada en la voz, no obstante en la práctica, como sugiere López G. (1998), se requiere la participación de, por lo menos, *dos* voces en su ejecución. Esta práctica de transmisión tiene razones prácticas: por todas las ventajas de un "diálogo" en vez de un monólogo, como un artificio mnemónico, una práctica más social. Pero también tiene razones más conceptuales: que el conocimiento forma parte de un campo tejido, en que una "hebra doblada", formada por el trenzado de dos voces, es más fuerte que una "hebra sola", una idea andina muy difundida, por ejemplo en las *ixwas* del matrimonio que examinamos en el Capítulo 6.

Si es así, la práctica actual del aula centrada en el diálogo es nada más que una variante sobre la forma tradicional de enseñanza en que una persona actúa como "guía" (*ira*) y otra como "seguidor" (*arka*), técnica que se encuentra igualmente en la práctica del tejido, de la música, etc. En el proceso didáctico de transmitir el texto escrito original mediante la voz, el trabajo de los dos hombres (apoderado y secretario) se entrelaza: "Hacen ese papel entre dos" (*Uka papila paypay lurapxi)*. Comienza la transmisión "el que recita" (*irpiri*), y recibe la transmisión "el que escucha" o "el que imita" (*arkiri*) (López G., 1998). Ésta fue la terminología usada por don Donato cuando hablaba de las prácticas de su abuelo, don Feliciano Inka: el "dictaba" y su secretario "recibía" (*katuqi*) la transmisión.

En estos ejemplos, se nota el fuerte sentido de la "corporalidad" del diálogo entre voces; no es simplemente una comunicación verbal de "ideas en el aire". Don Donato Inka mencionó en otra ocasión, la transmisión intergeneracional entre él y su abuelo, el gran mallku y apoderado don Feliciano, y cómo vive aún en su memoria las palabras transmitidas a nivel verbal, "aunque apenas recuerda la cara de su abuelo, sólo como si estuviera en un sueño" (*jayphuw ajanupsa amtasktha*). Recuerda con claridad cómo los conocimientos recibidos en la memoria de su abuelo (sean éstos en su corazón o en su cabeza), "suben a la cabeza y ya empiezan a salir por la boca y así

sale la voz". "Pensando nomás" (*lup'isanaki*), su abuelo solía hablar y don Donato recordaba , recibiendo las ideas en su propia memoria.

Debido a estas características en común, don Donato estaba muy de acuerdo que las técnicas actuales de enseñanza y aprendizaje de la escuela siguen el mismo camino del modelo andino de enseñanza y aprendizaje, según las normas escriturales de antaño.

2.5 El ciclo del aprendizaje: voz, memoria, corazón, voz

En el contexto escolar, esta técnica didáctica está reforzada por las condiciones sociales de los educandos que no tienen libros de texto en casa y tampoco en la escuela, sino que "tienen que prestarlos" para copiar los pasajes apropiados y luego recitarlos de memoria,

Con este pretexto, se presta más atención a los momentos de abertura y de cierre de este ciclo didáctico: a la actividad recitativa del profesor(a) y la auditiva del alumno(a) (cf. Messick, 1993: 88-90). Según la misma lógica, se presta menos atención a la enseñanza de las técnicas de la escritura: de cómo se forma las letras, cómo se conectan las letras en las palabras, cómo se forma una oración o párrafo, cómo se termina una obra escrita. Como es sabido, estas técnicas son muy poco desarrolladas en toda la gama de niveles del sistema educativo boliviano.

Como corolario, los padres de familia juzgan el avance de sus hijos en la escuela no tanto por sus habilidades en la lecto-escritura sino por "su forma de hablar". Como observa don Domingo, "Primero, no se nota nada, siguen igual. Pero cuando pasan unas semanas, recién se nota el cambio en su forma de hablar". De manera paralela, miden el progreso de los niños por la prontitud con que terminan sus cuadernos y no por la "calidad" del contenido.

Otras instancias del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje existen a nivel "informal", por ejemplo en el aprendizaje entre condiscípulos fuera del aula en los intervalos entre las clases en que los niños de los cursos superiores enseñan a los menores. En la comunidad de don Domingo, "Los que estudian en quinto curso, éstos enseñan como profesores a los más pequeños".

Hasta cierto punto, se encuentran las mismas prácticas en el aula "multigrado" (muy común en las escuelas seccionales del altiplano) considerado por algunos técnicos que entrevistamos como un "modo ideal" para el aula de transformación de la Reforma. En estas aulas de las escuelas de la Reforma, se ve todavía clases en que los alumnos que ya han "aprendido de memoria" una materia determinada tienen que enseñar a los menores, puesto que el profesor(a) no puede manejar al mismo tiempo los varios grupos en el multigrado.

En todos estos casos, la teoría de la transmisión dominante en que se basa la legitimidad del conocimiento, siempre depende de una "subordinación conceptual de la lectura" en la tradición intelectual.

2.6 El diálogo originario (y el sacrificio)

Ahora bien, para otorgar a las técnicas didácticas del aula tanto poder como longevidad, ¿qué otros criterios subyacen en los principios andinos en el fondo del diálogo de guía y seguidor en la transmisión textual legítima?

Ciertos aspectos de su poder parecen surgir de los contextos rituales, cuando la voz está dirigida en diálogo con los poderes sagrados del lugar. López G. (1998), entre otros, encontró en estas instancias aspectos de un "metalenguaje" ligado con el poder de la voz y su expresión en un contexto sagrado. Esta asociación nos lleva a postular que el "diálogo originario" en el fondo de sus varias elaboraciones textuales, sean en el rito o en el aula, es quizás el diálogo entre los especialistas rituales y los dioses del lugar: sobre todo la *wak'a* (o *sayxata* como la llaman en Livichuco).

Es posible también que los principios de este metalenguaje subyazcan en todo el sistema de la autoridad masculina en los Andes en el que el poder de la voz juega una función tan importante. Astvaldsson (1994) describe el contexto político de tal diálogo en la comunidad de Jesús de Machaqa (en el departamento de La Paz) en que el poder vocal masculino de la autoridad surge directamente de la experiencia de haber experimentado la presencia de la *wak'a*, para absorber sus poderes.

En el rito de Qachaja, examinado por López G. (1998), había no solamente el diálogo entre especialista y *wak'a*, sino también una elaboración de una dualidad ritual entre dos especialistas actuando conjuntamente, muy parecida a la división de trabajo intelectual en la transmisión textual legítima entre apoderado y secretario. Según las diferencias regionales, los de Carangas practican esta división ritual entre *dos* formas de yatiri (*aysiri* y *phuqanchiri),* en tanto que los de Livichuco dividen las labores rituales (entre *aysiri* y *paqu*).

Esta división dual del trabajo ritual en el diálogo con los poderes sagrados del lugar emerge específicamente en el contexto del sacrificio. Esto sugiere que el inmenso poder del sacrificio, sobre todo de la sangre derramada, es el que conmueve a los participantes a que adopten ciertas formas estilísticas del habla (y el canto) con su marcado paralelismo y dualismos. En este sentido, son los diálogos en torno al ofrecimiento de sacrificio que sirven para enlazar a los comunarios con sus dioses y sus ancestros desaparecidos [12].

Sea esto lo que fuera, el diálogo de voces (entre poder sagrado y especialistas rituales), parece servir como el modelo y metalenguaje para todos los demás. A la vez, actúa como la fuente comunal e intercomunal ("intercultural") del poder y de la autoridad de la voz comunal y sus mensajes educativos [13]. No debemos olvidar

---

12 Examinamos el entrelazado entre sacrificio y discurso en Capítulo 3 de *Río de vellón, río de canto* (Arnold y Yapita, 1998a). Ver también a modo comparativo Kuipers (1990).

13 Ideas parecidas a nivel transcultural se encuentran en Tannen (1989) y Francis (1997 II: 192).

que el nexo vital entre el sacrificio fundamental y sus derivaciones en los diferentes niveles de vocalización, diálogo, recitación y memorización, proveen aún más evidencia para la teoría textual andina que planteamos, a la vez que profundizan un poco más la interpretación andina de la escritura.

Veamos ahora otra evidencia que apoya a esta postulación.

3. La continuidad textual andina: corporalidad, voz y memoria

A diferencia de la posición de Mignolo (1994b), nos parece más probable que las prácticas textuales andinas se fundan en la voz, tal como recalca Derrida en su historia filosófica de las prácticas escriturales europeas. Además, en los Andes, hallamos el sacrificio más allá de la voz (y la teoría de Derrida).

Hasta ahora, hemos escudriñado el vínculo entre el poder de la voz y la noción andina de la corporalidad, de modo que el cuerpo textual documental se hace revivir en una genealogía familiar centrada en la relación entre los miembros de un patrilinaje, sus antepasados y sus dioses. Ahora abramos el campo de investigación un poco más para incluir un examen de la fisiología andina de la voz dentro del cuerpo. Allí, encontraremos, además, un nexo crítico entre el contexto ritual de sacrificio y su revivificación mediante la voz, y el hecho histórico de la muerte del Inka y su revivificación mediante prácticas parecidas.

3.1 El repensar la continuidad textual: entre corazón, vena y voz

Según los comentarios acerca de los apoderados y sus prácticas, la importancia del poder de la voz reside no sólo en la genealogía de la transmisión oral, sino en una especie de metafísica andina en que se dan a luz a nuevos seres (wawas y personajes híbridos) mediante la voz. Como afirma don Donato, descendiente de la voz de su abuelo:

> Yo que soy su nieto, no olvido. A mis hijos les digo, les cuento, "Esto es así, eso es así", diciendo, de esos tiempos. He oído y la voz de mi abuelo estoy diciendo yo también, hasta ahora.

A nivel fisiológico, don Donato era aún más específico; los conocimientos recibidos en la memoria de su abuelo "suben a la cabeza y ya empiezan a salir por la boca y así sale la voz".

Las varias descripciones de la fisiología de la voz y su fuente de poder, delinean una secuencia en que la voz origina en la alimentación del cuerpo a través del sistema sanguíneo. Se dice que la sangre que está bien alimentada va al corazón, donde "va hirviendo" (*t'imphtasisan*). De ahí, la sangre sube por la "vena grande" (*jach'a wina*, por decir la traquea) hasta la cabeza, y allí, las fuerzas que estaban en

la sangre pasan luego a la boca y salen en el habla mediante la voz. Elvira Espejo de Qaqachaka explicó el proceso así:

> Desde el hondo del corazón (*chuyma manqhat*), la sangre está hirviendo; nos llega a la boca y luego hablamos. Los que no hablan bien, parece que su sangre no hierve bien. Tal vez por eso no habla bien. Por eso es tartamudo [14].

Y, en otro momento,

> Cuando su sangre está hirviendo (*wilpa t'impki*), ésta sale por la garganta y habla bien, habla bien, dice. Si su sangre no está hirviendo bien, no sale, no puede exteriorizar su voz, no habla bien, ésos dicen que son tartamudos [15].

Estos planteamientos de Elvira sugieren que el hablar bien depende de la circulación y temperatura de la sangre dentro del cuerpo. Si está hirviendo bien la sangre, entonces "circulan" las palabras. Al contrario, si la sangre se congela en los pulmones y el corazón, no mueve bien. Esto pasa, a veces, en el caso de una wawa al momento de nacer; como consecuencia la wawa llora y llora, y nunca llega a hablar bien, sino "se pone a tartamudear":

> Sube desde adentro a todas partes, hasta a la cabeza, después habla pues bien, pero, si no hierve bien, no circula bien a ningún lado, ¿no ve? Es como si estuviera tapada un poquito la garganta, igual que la pila, así es ¿no ve? Dice que no llega bien a la boca. Por eso no habla bien, sube un poquito nomás, dice [16].

El corazón, dentro de cual la sangre está hirviendo, despacha aire (*samsuña*) y, con eso, despacha y exterioriza las palabras o "ideas" (*arsuña*). Según don Domingo: "Así pues, del corazón, despacharía las palabras (o ideas)" (*Ukhamax chuymat arsuñaspapï*).

Se encuentran las mismas ideas fisiológicas en relación con el cuerpo textil, en que las fuerzas de afuera, mediante el alimento, entran por la "boca" textil (*laka*) a su "cuerpo" (*kurpu*). En este caso, el alimento entraría a los intestinos por el movimiento de vaivén de la trama, tejiendo de un lado a otro, que se compara con la digestión en la barriga. De esta manera, las fuerzas entran desde afuera

---

14 En aymara: *Chuyma manqhat wila t'imphtasisan lakar puristu ukat parltana. Jan sum parlirinaka janich wilpa sum t'imphu. Ukat jan sum parlit sha. Ukat khakha*.

15 En aymara: *Wilpa t'impki ukaka, aka mallq'irsunisan sum parli, sum parli sika. Wilpa jan t'impki sum ukaka, janiw irsuniti janiw sum parliti, khakhaw ukanaka, sipï* (Elvira Espejo, 5.7.98.).

16 En aymara: *Taqichiqarus manqhat sha asta p'iqiñs irsu ukat sum parlips, may ukat jan sum t'impxi ukax janipin kawksarus sum sarit si, no ve. Mallq'kamas tapataspapi pilas ukhamrancha, no ve, janï sum irsunxiti siya lakaru. Ukat janï sum parliti, tumpallak irsun sha* (Elvira Espejo, 5.7.98.).

hacia el equivalente textil de la sangre (es decir, la hebra), y, de este modo, llegarían al "corazón" textil (*chuyma*), el depósito de la memoria y conciencia.

3.2 La voz del Inka

La voz del Inka, como el principio del habla en el mundo andino, funciona según nociones fisiológicas parecidas. Una conversación acerca del descubrimiento, hace unos tres años, de un entierro incaico cercano a la escuela núcleo de Qaqachaka, nos dio un a oportunidad para hablar con Elvira Espejo sobre las ideas del lugar acerca de la voz del Inka.

El entierro fue descubierto cuando su papá con otros dos hombres estaban excavando en el sitio de una nueva construcción escolar. Una piedra grande, cuadrada y picada, "igual que un ataúd", estaba puesta encima de un cadáver:

> Con los brazos cruzados, cortado el cuello, y entre los dientes de su boca abierta, dice que había una cosa como un alambre de metal, como si dijera "¡Jaaa!". Encima de sus rodillas cruzadas había otra piedra plana y ahí encima, colocados en sus dos manos, estaban un qero incaico (*inka q'iru*) en la una y un platito en la otra. Todo el conjunto había asustado tanto a la gente, que ellos sacaron nada más que el qero y el plato, y luego enterraron todo el resto como lo era, con la piedra grande puesta encima de nuevo.
> —No hay que hacerse la burla, diciendo.

Elvira vio en todo el entierro, rodeado de piedras talladas en forma parada, "bien bonito", algo parecido a los dibujos coloniales del Inka decapitado (FIG. 30., p. 302). Los dos vasos estaban enterrados con el Inka, "para no recordar más" (*jan amtañataki*). De su cabeza cortada y puesta a un lado, parecía que la sangre había salpicado al vacío, "como si estuviera hablando así" (*parljaspay ukhamaka*).

Su explicación por la extraordinaria forma del entierro, es que "siempre se enterraban a los inkas puestos con un cuchillo que punzaba (*chhuqt'aña*) al hueco en la coronilla de la cabeza" (*phuju*, la fontanela). "Así solía salir la sangre —*phix*, diciendo—", y "esta sangre riega" (*wilax chhichhi*). Luego lo taparon con una piedra plana encima. (Nótese que, en este caso, es la sangre del Inka la que regó la tierra). Ella relaciona esta costumbre de enterrar a los inkas con la práctica actual de amarrar una hebra blanca al cuello del muerto. "Esto es en vez del inka cuando nos amarran así", decía. "Es como si amarráramos con su mano, y como si estuviéramos mirando al alma, así hablan" [17]. Según ella, el amarrar así, da coraje, y "no nos puede asustar cualquier cosa fácilmente".

Para Elvira, la voz del Inka es eterna y da coraje siempre a los miembros de su casta. Sucede que se escucha su voz todavía, en la oscuridad de la luna y la luna

17 En aymara: *Akhaman q'awaqasna uka amparpanti, inas iñjaqnas alma, ukham parlapxi.*

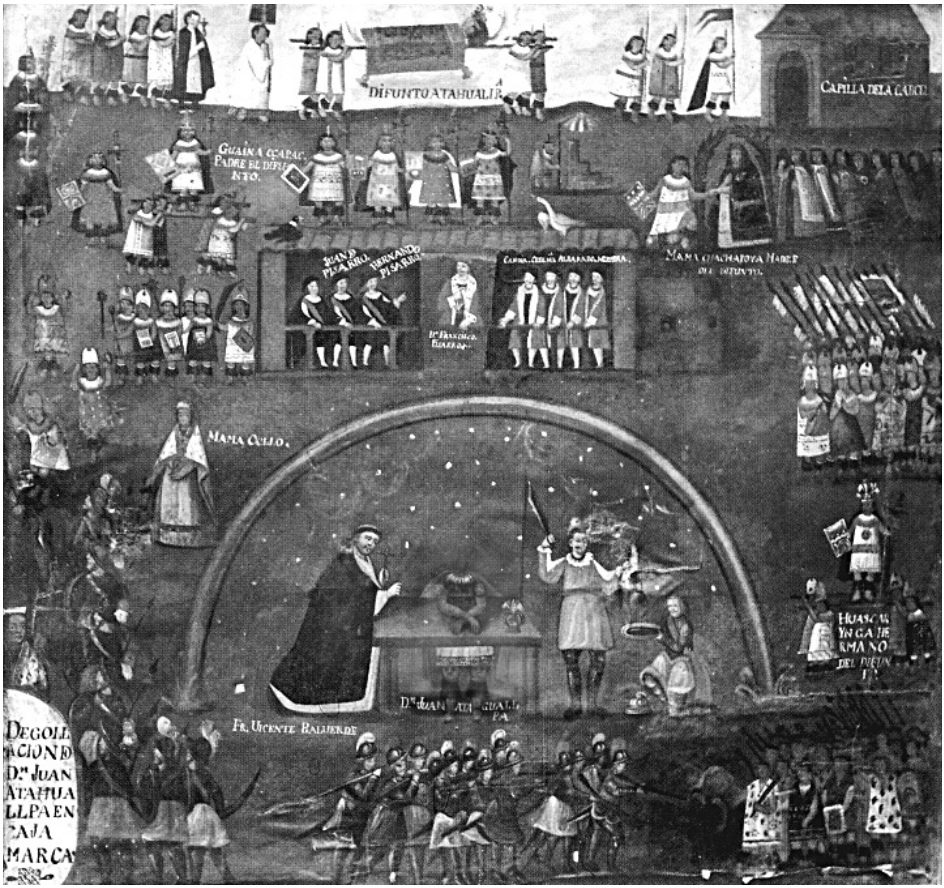


FIG. 30. El Inka decapitado
La muerte de Atahuallpa según una pintura popular del Siglo XIX
(Museo Arqueológico, Cusco).

llena, el Inka habla igual que el viento, en los lugares donde está enterrado uno de su casta. "'¡*Waaaa*!', está diciendo, o si no, escuchamos junto con el viento, decir —*Qhaaax*— y pasa". También se escucha en el mes de agosto, cuando la voz sale con el fuego que está ardiendo dentro de la tierra. Por eso, la gente siempre habla así. "Antes, dice que estaba siempre al lado del camino, y el fuego suele estar ardiendo. Sale de la tierra con el fuego, en el mes de Agosto, en todo el mes, y cada año. Suele arder toda la noche. Pero solamente algunas personas suelen ver eso. Tienen que ser de la casta del Inka, alguien que haya venido de la sangre del Inka, como si fuese su familia". Como dice ella, "es como si mostrara su sangre".

> Quien ha visto, seríamos de la casta del Inka. A esa [persona] aparecen, dicen, otros. Puede que sea de la casta del Inka y que haya venido de la sangre del Inka, así dicen. Es como si se vieran entre sangres, ¿no ve? Y cuando se ve la sangre del Inka, entonces, aparece dice. Es como decir, "está aquí tu hermano", diciendo, así yo puedo pensar que es [18].

Cuando habla, el Inka dice —¡*Waaaax*!— como si estuviera gritando, y suele asustar a la gente:

> No podemos darnos cuenta, porque estamos caminando ahí y el viento nomás pasa: —Waaw. Junto con el viento pasa —waaw, diciendo.

Para Elvira, el Inka hablaría con el mismo sonido que hubiera gritado al morir, con mucha fuerza (*ch'amanti*), mucho coraje (*qamasanti*) y sin miedo. Además, el Inka hablaría en quechua y no en aymara:

> No sé si moriría, —*ayj*, diciendo, o "¡Yo soy hombre!" (*¡Naya chachatw!*) diría, o cómo hablaría. Lo que diría al morir, eso sabe hablar.... Pero con mucha fuerza. Fuerte grita pues, como si fuera hombre. ¡Yo soy Inka—! así. No sé qué dice, he olvidado ahora. Qué diría. El Inka hablaría diferente pues, en quechua. El Inka no hablaba aymara... Mi abuela está recordando: —Tú eres igual que el Inka, suele decir (*Inka jina kanki qan...)*.

Lejos de ser simplemente cuentos para niños, estas ideas acerca de la voz del Inka forman una parte vital de la teoría textual andina que enfoca la creación textual mediante los procesos de revivificación de un ser capturado o muerto. La misma continuidad de la voz del Inka formaría uno de los "textos primordiales" de origen, un momento lleno de posibilidades, sobre el cual se basan otras prácticas de la continuidad corporal y espiritual. Por estas razones, en un entierro incaico,

---

18 En aymara: *Iñjki ukaka kuna inka kastäpsnay. Ukar iñachayasi, sapxiw yaqhipa. Inka kastaspach Inka wilat jutanitaspach ukhamaw, sika. Wila purat akhamat, iñjasisjamacha, no ve. Inka wil iñji, ukat iñachay, sisa, «Akankaski jilatma» sas nä ukham sirista.*

"se punza siempre a la coronilla con cuchillo" y se pone siempre la piedra encima, "para que siga hablando". Al contrario, como dice Elvira: "Mi abuela decía, si muere y enterramos así nomás, no habla, dice. No podemos oír nada".

¿Cuál precisamente es la relación entre el punzar la coronilla con cuchillo, el saltar la sangre desde allí, y la voz del Inka? No está nada claro, sin embargo conviene reflexionar cómo la gente andina podría haber reinterpretado la muerte del Inka, durante la colonia, a la luz de sus comparaciones con la de Cristo de la nueva religión. Evidentemente se han incorporado importantes elementos foráneos a la nueva doctrina cristiana dentro de su propio ciclo de muerte y resurrección.

De cualquier manera, para Elvira y sus abuelos, la sangre que salta de la coronilla transforma al Inka a un gallo con "cresta" (*kiristu* o *k'ari k'ari*). Este juego oral de sonidos, *kirista-kiristu*, implicaría cierta semejanza entre el Inka y el Cristo:

> Porque, al final, dice que el Inka sabía cantar (*arurin*), igual que el gallo:
> —¡*Ununuqu*!, diciendo. Por eso agujereaban así dice, cuando moría. Por haber muerto, dice que cantaba así como el gallo tres noches. Y luego el Inka sabe morir, dice. Por eso dice que moriría.
> Nosotros hemos pensado, que quizás han agujereado así para que tenga su cresta (*k'ari k'ari*). Se ha muerto y luego se ha convertido en gallo, decimos.

Cuando se agujereaba así "es para que cante, para que diga —¡*Ununuqu*!—. Si no tiene agujero, es silencioso".

Los nexos narrativos entre la sangre que salta de la coronilla del Inka convirtiéndose en una "cresta" de gallo que luego tiene el poder de cantar ¡*Ununuqu*! en cada amanecer, no sólo nos recuerda del nombre del "último Inka", Atawallpa, sino también de las resonancias entre este nombre y el poderoso mito andino del origen del mundo, fundado en el nacimiento del sol. De este modo, como en el Occidente (según los argumentos de Foucault), existen también textos andinos de fundación basados en los orígenes del mundo, cuyo poder se remonta a este momento liminal y revivificante. Rechazamos las interpretaciones que ven en esta metáfora solar simplemente una imagen de conquista en favor de una interpretación más andina, infundida con una memoria del estado incaico anterior y una manera de hacerlo revivir[19]. Sin duda, esta misma imagen ha sido recuperada en diferentes momentos históricos, por ejemplo en la fundación de la República, en las representaciones de Simón Bolívar en el atuendo del Inka, repleto de sus símbolos solares (Platt, 1993). Pero aquí su diseminación ocurre de una manera mucho más difundida.

En este contexto fértil de la muerte y la revivificación, es pertinente que Elvira relacione todo el acontecimiento de la voz del Inka con el cuento común y corriente acerca del *Gallo que venció a los inkas*:

---

19 Ver por ejemplo Dillon y Abercrombie (1988) y la crítica de su interpretación en Arnold (1996b) y Arnold y Yapita (1994 : 168).

Un día, había aparecido un gallo en una loma, dice. Y el Inka había juntado piedras:
— *Wishhhwishhhhwishhhh*, dice que así había silbado y batiendo la honda...
— *Rumi rumi rumi rumita*... y las piedras dice que todos sabían juntarse:
— *Luxux luxux luxux*.
Después de juntarse, dice que ha aparecido en la loma el gallo. Y luego había preguntado:
— ¿Qué es aquel gallo...? ¿Es gallo negro o gallo rojo (*Yana galluchu puka galluchu*)?, diciendo había gritado, dice. Eran quechuas, ¿no ve? Entonces, en quechua había gritado. Después habían mirado... y había sido un gallo rojo.
— Ah, había sido un gallo rojo, diciendo, todos los inkas se habían entrado al agua. Dice que al gallo tenían miedo. Porque el gallo era el que vencía. El gallo es su enemigo. Entonces, todos habían entrado al agua, todos los inkas perdidos. El gallo había entrado también.
Pero, más tarde, dice que los inkas habían vuelto a aparecer. Y dicen que han aparecido con el nombre de gallos. Por eso hay Atawallpa... Atawallpa. Por eso, dice que agujerean aquí en la cabeza. El gallo tiene su cresta, su cresta roja, ¿no ve? Por eso dice que agujerean. Por eso, la sangre va a llamar a esas crestas. Así hablan.

Tomando esta narrativa como su punto de partida, ella hilvanaba toda una serie de cuentos acerca del poder fertilizante de la sangre y su transformación en el color rojo vivo de los textiles. Según la trama de estos cuentos, el mismo Inka-gallo (igual que la vaca) solía ir con un aguayo rojo (que se llama *wila apsu*). Todos los tejidos (sobre todo el aguayo y el poncho) deben tener, como una parte de la expresión de su estética creativa, la capacidad de alumbrar a la vista el color rojo (*wila jalsu*). (Estos cuentos se presentan en Yapita, 1999).

3.3 Los textos del Inka

No sólo la memoria de la voz del Inka, sino también las memorias comunales de la "escritura" incaica forman un subestrato textual, sobre el cual los otros asuntos de la lecto-escritura son nada más que apéndices. Se oye en todo Qaqachaka innumerables narraciones acerca de la historia textual de la zona y sus diferentes etapas. Según estas narraciones, la primera lucha textual que ocurrió antaño fue entre los Chullpas del lugar y los Inkas de Cusco. Tales narraciones y otros fragmentos de la memoria comunal, nos dan otras pautas acerca de la naturaleza de la escritura incaica y las prácticas escriturales incaicas.

Es común oír de la existencia de hebras anudadas, "parecidas a los *kipus* incaicos", de las cuales quedan restos en la parte baja del ayllu. Se suele encontrar también pedazos de prendas antiguas en el suelo o traídos por el agua, que son nada más que otras hebras, muchas veces derramadas con el polvo de salitre (*millu*). Otros elementos textuales "incaicos" que se hallan en los restos del lugar son los cueros de venado (*taruk lip'ichi*), que los inkas solían usar "para mandar mensajes

a sus familiares". Según Elvira, "ellos sabían picar el cuero con piedras agudas para grabarlo y darle forma".

En otros casos, los abuelos cuentan que se solían mandar los mensajes en las raíces de las plantas. Según Elvira, "a esas raíces de arbusto, se tenía que amarrarlas fuertemente nomás (*chint'añakipinisha)*, como sea" [20]. Para ella, es más probable que éstas fueran raíces de tipa, "que se dobla fácilmente, aunque podrían usar otras que no sabemos. Ahora la tierra es seca y las raíces son duras y fuertes". Según el habla de los abuelos, el Inka no sólo sabía escribir mensajes en estas raíces, sino sabía leerlas también para "hablar igualito después". Éstos facilitaban la comunicación entre el Inka y la gente del lugar; según Elvira, habían mensajeros especiales antes, como *chaskis*, que entraban por turno de un año, llevando los mensajes:

> Solía tener un mensajero y, como al corregidor, a ese mandaba. Dice que él iba corriendo, llegaba y le entregaba. El correo había durante un año.... durante un año corrían llevando todos los mensajes. A uno le entrega, así durante un año.

En el tiempo del Inka, según ella, había escritura en raíces, en piedras, en cueros y en hebras; "así ha aparecido la letra, dicen" (*ukhamat ch'imthaptayapxi sischi*). Es interesante que ella aplique aquí a la noción de "letra", el verbo *ch'imthaptayaña*, que indica una superficie picada de diferentes colores, algo germinal y fértil. La escritura en hebras es de diferentes colores, algunos con pedazos de cuero o pelo insertados para aclarar el mensaje, a modo de las hebras que usan todavía la gente mayor del lugar.

3.4 El cuento del *kipu*

Estas hebras anudadas figuran en la historia oral del lugar como los medios de comunicación con que los inkas, por sus grandes habilidades en la "lectura", vencían a todos los demás, incluyendo a la gente chullpa del lugar. Los inkas "leían todo dice" (*pur liyin si*) en estas hebras anudadas de antes; los chullpas no sabían leerlos y los inkas tenían que enseñarles:

> El *kipu* han hecho los inkas pero las chullpas no sabían leer los *kipus*. Entonces, han enseñado a éstos:
> —Así es, así es, así siempre es...

Según estas narraciones, los chullpas eran zonzos para los inkas, y tenían que aprender todo: cómo tejer, cómo cultivar y cómo construir sus casas:

---

20 En aymara: *Uka lawa saphi kun chint'añakipinisha kunasha.*

Por eso digo,
— Hasta tú eres como para enseñar a los chullpas, zonzo, cabeza de gallina (risa), con tu corazón en la espalda, me dice pues [21].

Eran zonzos, en particular, porque tenían cabezas de forma diferente; no tenían cabezas formadas al estilo incaico. Para remediar esta situación, ellos tenían que aprender de los inkas cómo amarrar la cabeza para hacerla crecer y, de este modo, lograr la inteligencia necesaria para leer los *kipus*. Elvira relaciona esta costumbre incaica con la práctica actual de tejer de cierta forma los gorros para los niños. En sus gorros tejidos, las chicas todavía tienen una banda ancha (*jach'a wirwita*) de color blanco, y su punta suele colgar "hasta la nalga", supuestamente para estirar la forma de la cabeza; igualmente, se tejen los gorros para los varones con una punta estirada:

Así habían enseñado los inkas, diciendo, para hacer crecer la cabeza, amarrando con cuerda, como el condenado. Dice que los chullpas se hacían crecer su cabeza sólo para experimentar... La chullpa, es de aquí ovalada su cabeza, ¿no es así?

Pues como las chullpas no sabían leer los *kipus*, se hacían así para aprender, dice, así se hacían. Para tener buena cabeza, diciendo, esa sabe hacerse crecer, dice, aquí. Por eso, tienen una *wirwita* grande en sus gorros. Está bordeado y suele estar colgado hasta la nalga. Esto es para que crezca su cabeza.

En el contexto de la pugna textual entre Inkas y Chullpas, un cuento narrado por doña Santusa Quispe, hija del apoderado don Franco Quispe, nos parece, precisamente, un cuento del origen del *kipu* incaico. En el desenvolvimiento de la trama, la "cosa redonda" sería un "nudo" (o el nudo llamado "corral"), el "zigzag" sería el camino de hebras, el "agujero" sería el "hueco" (o seno) del nudo que se forma al amarrarlo, y así sucesivamente:

— Esta cosa redonda, redonda, ¿qué es? preguntaría. Y ellos habían contestado:
— Es un corral de ovejas. Y luego:
— Y esta cosa de zigzag, ¿qué es?
— Es un camino, habían contestado. Y luego:
— Esta cosa parada, ¿qué es? habían preguntado.
— Esto es un corral de llamas, habían contestado.
— Es un corral de ovejas, habían dicho. Y luego:
— Este agujero, ¿qué es?
— Es la casa del perro, habían contestado. Y así habían hablado, discutiendo así, dicen
— ¿No puedes leer? Debes leer esto. Los inkas habían sabido leer, pero los chullpas no habían sabido.
— ¿Qué sabes entonces? Pero, ¡sabes como cultivar plata! Entonces, ¿por qué no sabes estas otras cosas?, dice que había dicho...

21 En aymara: *Ukat sitjay...*
—Chullpäm jumas yatichañarakitacha sunsa wallpa p'iqi (risa), uka jikhinar chuymani situjay.

Según todo lo desarrollado líneas arriba, es improbable que habría prácticas andinas de la "lectura" en el sentido de las formas "silenciosas" y "comprensivas" de lo europeo. Si tal práctica existía en los Andes, se hallaba fuera del meollo instructivo en materias, géneros literarios y actividades consideradas más mundanos por comparación. En lo cotidiano, se privilegia la vocalización, recitación y memorización, y como modos de enseñanza, se privilegian los encuentros frente a frente, lo oral y lo auditivo, en base de otros textos.

En este contexto, parece que la escritura europea fue recibida en los Andes más como un "intermediario" para facilitar la repetición oral, no una meta en sí. Si así fuera, estamos frente a la diferencia que Derrida (1971) identifica entre la escritura "concreta" (más mundana y humana) y la escritura "metafórica" (más ligada con el espíritu y la voz). De todos modos, existe el privilegio de la "palabra recitada" encima de la "palabra escrita" por ser más cercana a las fuentes de poder y autoridad de la transmisión textual legítima.

Desde esta perspectiva, podemos entender mejor la importancia dada en Bolivia a los "textos escuchados", y el entregar "certificados o títulos de asistencia" a alguien, sólo por haber concurrido a una conferencia o curso sin mayor participación, lo que no pasa en el mundo europeo. En este caso, la "audición" está separada como una categoría suficiente para garantizar la autoridad de este modo de adquisición textual. Tampoco es necesario "tomar notas" del contenido de la conferencia, como es costumbre en otras partes, y esta técnica en Bolivia poco se enseña, ni en la escuela, ni en el colegio y tampoco en la universidad.

También podemos entender mejor muchas instancias, algo paradójicas, en la implementación de la Reforma: desde las cajas bajo tres llaves que guardan los nuevos materiales de enseñanza, hasta la persistente resistencia frente a los cambios propuestos en las prácticas textuales, de parte de los docentes y los padres de familia.

CAPÍTULO 9
Los ciclos sonoros: Los rezos y la lluvia de letras

> Dentro la escuela, dicen que está enterrada una calavera, pero no lo sé bien.
>
> Elvira Espejo Ayka (1998).

> Ahora se ha cambiado todo, ahora es otra forma de enseñar a leer y escribir.
>
> Domingo Jiménez (29.9.98.).

Si, en lo general, las prácticas textuales orales-escriturales del aula tradicional derivan de una interpretación andina de la lecto-escritura europea, en lo específico, derivan de las prácticas coloniales de enseñar y aprender la doctrina cristiana.

Para mostrar que esto es así, primero es necesario ubicar la evangelización de las primeras décadas de la colonia, en particular la instrucción en lenguas nativas en el ambiente que deben haber experimentado los niños rurales en aquella época. Luego, podemos proceder a demostrar que las actividades diarias de recitación y memorización en el aula tradicional, no sólo reiteran los procesos coloniales de adoctrinamiento, sobre todo las prácticas de la oración, sino que la población andina los asimiló a su mundo, por ciertas similitudes con sus propias prácticas religiosas.

1. Un encuentro intercultural de interpretaciones religiosas

En esencia, la población andina, a través de los siglos, ha reinterpretado la doctrina cristiana según su propia teoría textual; en esa reformulación, se ha incorporado la noción de la muerte y resurrección de Jesucristo dentro de los procesos andinos de hacer revivir el cuerpo del Otro. En esta instancia, se transfiere la transustanciación del cuerpo de Dios, mediante el ingerir la "letra" encarnada de su Palabra, según una reinterpretación andina de la eucaristía y la salvación. En la realización de este proceso, especialmente en los ritos en torno a las Pascuas, es vital la presencia de los niños del ayllu, por su capacidad de rezar y pedir las lluvias, en su condición de ser los corderitos de Dios.

En cuanto a la enseñanza eclesiástica, evidentemente la población andina ha optado por internalizar ciertos aspectos de la doctrina cristiana que les fueron

enseñados durante la colonia, sobre todo del Verbo (*Logos* en griego o *Verbum* en latín): la idea de que la segunda persona de la Santísima Trinidad está encarnada en Jesucristo. Las resonancias históricas de este contacto entre prácticas religiosas permanecen hasta el presente, de modo que las reinterpretaciones andinas de esta noción todavía yacen en el enfoque hacia la educación formal estatal, la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien esta idea ha sido promulgada inicialmente por la Iglesia, una corriente más secular de la misma idea, de parte del Estado, existió desde la conquista. Encontramos la secularización inicial de estas ideas en la interpretación lingüística del "verbo", dentro de la primera *Gramática de la lengua castellana* de Antonio Nebrija, de 1492, el mismo año que la invasión hispana de las Américas. Los debates actuales de la Reforma Educativa, en que ambas corrientes (la eclesiástica y la secular) coinciden, nos parece un momento oportuno para aclarar sus raíces históricas.

1.1 El pensamiento seminal, andino y agustiniano

La historia de la región de estudio muestra que la zona inmediata de Qaqachaka (en la Cordillera de los Frailes), estaba bajo la influencia de la evangelización agustiniana durante la colonia, aunque el ayllu vecino de Macha, con el que habían lazos eclesiásticos, estaba bajo la influencia franciscana. Debido a estas influencias, las ideas agustinianas y franciscanas de la época han influido muchos aspectos de la enseñanza de la doctrina cristiana en estos lugares, tanto en las prácticas eclesiásticas como en las más seculares [1].

Las ideas religiosas y filosóficas agustinianas tienen muchas similitudes con el "pensamiento seminal" andino. Como vimos en el Capítulo 5, el pensamiento seminal en los Andes se centra en el ciclo de crecimiento y generación de una base germinal, y luego se extiende el mismo lenguaje de brotar y generar wawas de una semilla, a los diferentes dominios de la vida (humano, vegetal, animal). En su reformulación, quizás la atracción del pensamiento seminal para la población andina, sería su reconocimiento de los procesos inminentes de producción y reproducción, en especial la capacidad de la tierra de tener ya en sí la capacidad para producir. Kusch (1973) desarrolla esta idea detenidamente en su libro *El pensamiento indígena* y muchos estudiosos andinos recurren al mismo conjunto de ideas, aunque no lo nombran así y tampoco se han detenido en sus orígenes [2].

Más allá de lo productivo, la noción agustiniana del Verbo, traduce el pensamiento seminal de su época a un nivel metafísico. Al enfocar la segunda persona

---

1 Platt (1987b), describe un ejemplo de estas influencias eclesiásticas en el ayllu vecino Macha, en tanto que Torrico (1993) los insinúa en un ejemplo más secular del mismo lugar.

2 Ver por ejemplo Zuidema (1989c), Arnold y Yapita (1998a: 146, 494-5), etc.

de la trinidad y la idea que Dios es la verdad, el pensamiento seminal agustiniano sostiene que la naturaleza de Dios, en su condición de *Logos* o Verbo, está encarnada en Cristo el Hijo; a diferencia, el Dios Padre es el Ser, y el Espíritu Santo es el Amor. Para San Agustín, Dios como el "fundamento" de todo lo que es, creó el mundo a través de su Verbo o *Logos*, encarnado en el Hijo. De esta manera, el Hijo, en calidad de Verbo, contiene en sí las ideas o razones inmutables de las cosas. San Agustín identifica estas ideas o razones inmutables con las "razones seminales" (de que hablaban los estoicos), un modo de razonamiento que explica por qué la creación, aun siendo un acto único e indivisible, produce sus efectos sucesivamente en el tiempo (Abbagnano y Visalberghi, 1996: 145).

Por las múltiples influencias eclesiásticas en la educación del período colonial, se ha debido incorporar ciertos aspectos del razonamiento seminal agustiniano, por ejemplo "el arte de hacer germinar las semillas interiores, que se desarrollan cuando se estimulan con oportunas experiencias" (Abbagnano y Visalberghi, ibid.: 145 -6).

En lo general, existen muchas similitudes entre las ideas filosóficas agustinianas, el pensamiento seminal andino y lo que pasa en la escuela. Pero, en lo específico, la reformulación andina de estas ideas, mediada por el complejo de la depredación ontológica, tiene similitudes aún más resaltantes. Allí se encuentra el fundamento religioso y metasfísico de todo el ciclo de transformaciones en torno a la metamorfosis de wawa-Hijo hacia un ser capturado y mal tratado, y luego de la cabeza ensangrentada hacia su resurrección como una nueva cosecha de wawas. En la transmutación final de la cabeza trofeo a una nueva generación de wawas, es la fuerza del Espíritu (*ispiritu*) la que impulsa la nueva vida mediante el impulso del aliento. De este modo, la nueva vida es generada por el poder de la voz y la palabra.

Basándose en este conjunto de ideas, los aymaras de Qaqachaka de hoy parecen haber internalizado la noción agustiniana del Verbo, es decir, de la palabra de Dios como una fuerza creativa, para reinterpretarla según sus propios criterios.

1.2 Los corderos de Dios, los corderos del Diablo

La evidencia indica que la población andina ha llegado a reinterpretar las ideas cristianas a través del mismo proceso colonial de la evangelización cristiana mediante la práctica religiosa de rezos y cantos.

En 1615, Fray Juan de Torquemada en su *Monarquia Indiana* (Capítulo XVIII, Tomo II), habla específicamente de la importancia del proceso de la evangelización en lenguas nativas en Nueva España (México). Vale la pena detenernos en sus comentarios, puesto que en la práctica del adoctrina-miento, se trasladaban a los Andes las mismas técnicas eclesiásticas de la enseñanza que se usaron anteriormente en México (como un paquete didáctico de la época). Como consejo "para que vn Coraçon sea Alumbrado y puesto en camino

de perfecta Claridad", fue necesario que les "concediese Lenguaje" al aprender a "balar" como las ovejas del Pastor Jesu-Cristo, y que

> oravan sin intermision, ò intercadencia à la Magestad de Dios, los Alumbrase, y concediese Lenguaje, para entender el Balido destas Ovejas, que yà reconocian por suias, para que como buenos Pastores, imitasen al Rabadan Jesu-Christo, que se precia, no solo de saber Pastorear su Rebaño, sino tambien de conocerlo todo, por su Balido, y de que ellos le conozcan à èl, por buenas Obras, y Beneficios, que les hace (Torquemada, 1969 [1615] Tomo III: 43).

Este lenguaje bíblico acerca del balido de las ovejas en el rebaño de Jesu-cristo, no debe haber pasado inadvertido por la población andina con su interés en el manejo exitoso de las actividades pastoriles, sobre todo de los rebaños del Inka. De todos modos, este método de enseñanza de la fe que usaban los Franciscanos tenía mucho éxito, puesto que "à medio Año pasado de su llegada, no solo entendian à los que les hablavan, pero bolvianles a responder en Lenguaje suficiente: y desta manera se comunicavan los vnos con los otros..." (Ibid.: 43).

La meta era traducir "lo Principal de la Doctrina Cristiana" a lengua indígena "y pusieronlo en vn Canto Llano, mui Gracioso, para que los Oientes asi la tomasen mejor de Memoria"..."asi lo fue este modo de Doctrina, para estamparla en los Coraçones destos Indios: porque con la suavidad del Canto, se deleitavan, y con la dulçura de las palabras, se aficionavan à ella" (Ibid.: 43). En la práctica, la misma técnica de enseñar en lenguas nativas, endulzando las palabras con el canto y haciéndolas más fáciles de recordar de memoria con los rezos, se aplicaban *primero* con los niños escolares de la época y luego en la iglesia. (No debemos pasar por alto este punto tan crucial, pues la escuela y no la iglesia servía como la institución primaria para el proceso del adoctrinamiento). Con este "Fervor y Espiritu", se juntaba la gente indígena en los patios de las iglesias "a montones y manadas", para cantar y rezar la Doctrina:

> Este medio, que estos Apostolicos Varones, pusieron para hacer suave esta Doctrina, *primero egercitaron en los Niños de la Escuela*, por algunos Dias, hasta tanto que la supieron de Memoria, y despues ellos la enseñavan à otros, à la qual concurria tanto Gente, que bien se echava de vèr, que el que los movia era el mismo Dios, que les deseava, y queria contarlos yà por suios, como Ovejas, hasta aquellos tiempos desacariadas: con este Fervor, y Espiritu, se juntavan en los Patios de las Iglesias à montones, y manadas, y se estavan Cantanto, y reçando la Doctrina, repitiendola vna, y muchas veces, por espacio, y tiempo de quatro y seis horas (Ibid.: 43). (Énfasis nuestro).

Torquemada nos da una vívida impresión de la cantidad de voces rezando y levantando "la Voz, y sonido de la palabra de Dios", mediante la Doctrina, en

todas partes. Aunque no lo expresa así, es algo como si el rezar las palabras de la Doctrina Cristiana hubiera vencido a todos los otros sonidos que le anticipaba:

> Y no solo esto pasava, en los Patios de los Monasterios... pero corria la Voz, por los Barrios, y Parroquias, y en ellas se juntavan, y Cantavan su Doctrina: y era tanta la Devocion, y Fervor, con que se egercitavan en este Reçado, que por donde quiera que iban, fuese de Dia, ù de Noche, no se oìa otra cosa por las Calles, y en los Patios de sus Casas, sino era esta Armonia, y Canto de Oraciones; repitiendo muchas veces las quatro Comunes, y los Mandamientos, y Articulos de Dios (Ibid.: 43).

Una vez aprendidos los rezos, la "gente menuda" de los pueblos solía enseñarlos a los demás niños:

> De aqui quedo la costumbre, que Yo alcancè à vèr, que aun en los Pueblos, donde no asiste, de ordinario, Ministro de Doctrina, todas las mañanas, se juntavan en los Patios de las Iglesias, la Gente Menuda del Pueblo, la qual Cantavan la Doctrina, enseñandola à los Niños; y esto se usa agora (Ibid.: 43).

Tal era el fervor de la época, que la gente joven, muchachos y chicas, sin ser obligados por nadie, se reunían en la Iglesia para rezar:

> lo que mas ay, que notar es; que luego à prima noche, se juntavan todos los Muchachos, y Mancebos del Pueblo, è iban à la Iglesia, y alli ascuras la Reçavan, sin ser compelidos de nadie, sino de su sola Devocion, y vso ordinario, que dello tenian; para lo qual, se iban juntando en el Patio de la Iglesia, aguardandose los vnos, a los otros, para la hora determinada... (Ibid.: 43).

Los rezos de los niños, en particular, eran altamente valorados, por su poder de levantar la alabanza a Dios en contra de los "Infieles o Enemigos de Dios" (la misma idea que encontramos aún hoy en su habilidad ritual de rezar para lluvias), en particular en los casos de los niños de los interpretes locales de la fe, los llamados "doctrineros":

> Y si ser Niños de estos Interpretes parece aver sido sin falta, tambien es bien, que sepan, que de la boca de los Niños (como dice David) y de los que aun maman, la Fe, se persiciona su alabança entre los Enemigos della, que son los Infieles (Ibid.: 46).

No todos rezaban con la misma intensidad. Mientras la gente joven y los niños rezaban, la gente mayor y los casados se reunían en las "encrucijadas de las calles", donde, en vez de rezar, ellos "estaban levantando cruces" (Ibid.: 43).

Aparte de este poder de rezar, los frailes eran impresionados por el poder de la memoria en los pueblos de Indios; una o dos veces oía un sermón o una

historia de un santo y se les quedaba de memoria (igual que en los pueblos andinos actuales en las prácticas escolares), y "despues la decian con mucha gracia, osadia, y eficacia" (Ibid.: 44). Torquemada aun observa que, en el principio, había tanto fervor y devoción que la "gente menuda" de los pueblos de Indios hicieron actos de devoción que ni los españoles hicieron, por ejemplo hincarse de rodillas para rezar la Oración o Ave María (Ibid.: 43-4).

Lo paradójico es que los frailes interpretaban todas estas actividades como evidencia de parte de los "pueblos bárbaros" del aprendizaje de la fe. Para ellos, este cambio de sonido y voz, proveía evidencia del desprendimiento de sus "grandes errores y cegueras" anteriores de tener "Ritos Idolatricos", y de tener "por Dioses verdaderos à los Demonios, falsos, y mentirosos, Enemigos del Linaje Humano" (Ibid.: 44).

Pero, es más probable que, según la reinterpretación de la "gente bárbara menuda" andina, las nuevas prácticas cristianas simplemente reemplazaban sus propias prácticas religiosas (tal como las mismas prácticas bíblicas tenían sus raíces en un mundo mucho más pagano). De hecho, Torquemada nos da una idea de la naturaleza de estas prácticas indígenas anteriores y de su pleno seguimiento, a pesar de los intentos de conversión:

> que aunque en lo publico no se hacian los Sacrificios acostumbrados, en que solian matar Hombres, en lo secreto, por los Cerros, y lugares abscondidos, y apartados; y tambien de noche en los Templos de los Demonios (que aun todavia estavan en pie) no dejaban de hacerse Sacrificios; y los Diabolicos Templos se estavan servidos, y guardados, con sus Ceremonias antiguas... (Ibid.: 46).

Nos da también una idea de los sonidos temerosos (los alaridos por la noche) que las palabras de Dios deberían haber reemplazado, pues "...los mismos Religiosos, à veces, oìan de noche la grita de los Bailes, Cantares, y borracheras, en que andavan. Todo lo qual les causava mucha pena, y ponia en maior cuidado" (Ibid.: 46).

Entonces, no se debe olvidar que, a pesar de la confianza de los eclesiásticos como Torquemada en los procesos de la evangelización, la interpretación de ellos de lo que estaba pasando en los Pueblos de Indios y lo que realmente estaba pasando, era un mundo aparte (una situación algo parecida a lo que va pasando actualmente en las escuelas del altiplano boliviano).

1.3 Las teorías andinas y europeas del lenguaje

Otro intento europeo de domar la voz y el lenguaje de otros pueblos y, de este modo, ganar el control sobre sus territorios, pasó al nivel secular. Esto fue concebido por Antonio de Nebrija, en relación con una teoría de la lecto-escritura [3].

---

3 Cf. Illich (1991), Heath (1972), Mignolo (1992, 1994b), etc.

En la aplicación de los programas de normalización de las lenguas en el Nuevo Mundo, su obra proveía el punto de referencia, tanto en castellano como en las lenguas amerindias. Su *Gramática de lengua castellana* de 1492, fue una clave en la política lingüística que implementó la Corona Española en su expansión en el Nuevo Mundo. Su gramática latina también fue otro modelo para escribir las gramáticas de lenguas amerindias y, de este modo, reemplazar paulatinamente los diferentes "textos" amerindios con la escritura alfabética europea (cf. Mignolo, 1994b: 294-5).

Nebrija presentó su filosofía de la escritura por primera vez en el prólogo de su *Gramática*, que él dirigió a la Princesa Isabela de España. En estas páginas, se encuentran las ideas lingüísticas de la época en cuanto a las teorías del desarrollo de las lenguas, su fonética y fonología, todo en el contexto de las ideas europeas contemporáneas acerca de la genealogía y la corporalidad.

A modo de similitudes, Nebrija aprecia en cada lengua su "niñez, su auge o "florecimiento" (a modo vegetal), cuando muestra sus "fuerzas", y luego su declinación o caducidad ([1492] 1926: 5-6). De manera más colonizadora, recurre a la metáfora orgánica de unir las diferentes partes anatómicas, derramadas en toda España, "en un solo cuerpo" mediante la unificación de la lengua. Al unir las dos ideas, él veía en el mismo proceso, llevado más allá de las fronteras de España, un florecimiento "de las artes de la paz" y, mediante la unión de la lengua con la escritura, una especie de inmortalidad de "vuestras hazañas" (Ibid.: 6-7).

Su esquema inicia una nueva especie de colonización en la que se estira el cuerpo de Cristo sobre el cuerpo del imperio y, mediante la inmersión de los bárbaros en las prácticas inscripcionales de aprender una lengua política y religiosa en común, se los incorpora en el nuevo cuerpo divino. Fue en la normalización de una lengua en común, como una práctica abiertamente colonizadora (punto recalcado por Illich en su ensayo de 1981), que Nebrija veía la posibilidad de poner bajo su yugo a

> muchos pueblos barbaros y naciones de peregrinas lenguas, y conel vencimiento aquellos tenian necessidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua... no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen la necessidad de saber el lenguaje castellano, mas... todos los otros que tienen algun trato y conversación con España y necessidad de nuestra lengua (Ibid.: 8).

Con este fin, él recomendaba la enseñanza del proceso de la normalización desde la niñez, pues "si no vienen desde niños ala deprender por uso, podran la mas aina saber por esta mi obra" (Ibid.: 8).

Dado este fundamento lingüístico, Nebrija procede en el Segundo Capítulo de su *Grámatica* a anunciar las metas más religiosas de su obra, al declarar el poder de las letras de "revelar lo divino":

> [E]ntre todas las cosas que por experiencia los ombres hallaron, o por revelacion divina nos fueron demostradas para polir y adornar la vida umana, ninguna otra fue tan necessaria, ni que maiores provechos nos acarreasse, que la invención delas letras (Ibid.: 14).

En su búsqueda para entender la fuente de este poder, en una historia tanto lingüística como eclesiástica de la época, él pregunta quién y de dónde trajo las letras originalmente a España.

Luego, en su descripción del aparato fonológico, en el Capítulo III, él intenta averiguar la fuente del poder de las letras, en una teoría de la época acerca de la fisiología de la voz. Tal vez no sea casualidad que se encuentran allí casi las mismas ideas acerca de la relación entre el impulso para la voz de los pulmones, a través de la "aspera arteria" que llaman "gargavero" (en realidad la tráquea) y hacia la boca, que encontramos actualmente en los Andes meridionales:

> De manera que no es otra cosa, sino figura por la cual se representa la boz; ni la boz es otra cosa sino el aire que respiramos, espessado enlos pulmones, y herido despues enel aspera arteria, que llaman gargavero, y de alli començado a determinarse por la campanilla, lengua, paladar, dientes y beços. Assi que las letras representan las bozes, y las bozes significan, como dize Aristoteles, los pensamientos que tenemos enel anima (Ibid: 19).

Nebrija nos da a entender que esta idea tuvo sus raíces en la filosofía de Aristóteles, en que las "letras" representan las voces y las "voces" significaban los pensamientos que tenemos en el ánima (lo que repetía Saussure muchos siglos después). Este origen no está tan lejos del pensamiento andino acerca de la fisiología de la voz y su poder de lanzar las palabras o ideas, a modo de un proceso de externalizar los conocimientos encarnados en las envolturas carnales y espirituales del cuerpo; pero la actitud de Nebrija hacia la escritura es lo contrario de la andina.

2. La pugna entre diferentes formaciones textuales

En la colonia, los modos de enseñar la *Doctrina Cristiana* a los niños constituían la vía primaria para enseñar la alfabetización. Los libros coloniales de la catequización a menudo incorporaban un "silabario" para enseñar la lecto-escritura, la alfabetización siendo la condición esencial sobre cual se podría moldear otras ideas foráneas.

2.1 El rezar a Cristo para "hacerle persona" con la voz

La siguiente lucha entre las diferentes prácticas textuales y las ideologías de fondo, se centran en la articulación de diferentes teorías textuales acerca del

"ser" y del "saber": la cristiana europea (en su interpretación agustiniana) y la andina. En la búsqueda de parte de la población andina para reformular sus propias ideas y prácticas, de acuerdo con las nuevas normas, nos parece que la idea cristiana que más se acercaba al ciclo de creación de la teoría textual andina (de la transformación del muerto a la nueva cosecha de wawas) era nada menos que la muerte y resurrección de Cristo.

Paradójicamente, la evidencia más persuasiva de la promulgación de una interpretación andina de la muerte y resurrección de Cristo yace en el meollo de los ritos eclesiásticos de Pascua de la Resurrección, centrados en la iglesia principal de Qaqachaka. En el ensayo "La trama vitalizante", examinamos estos ritos (Arnold y Yapita, 1999a). Entendimos que las niñas e imillas del ayllu tenían que rezar en la iglesia con el propósito de "hacer revivir" la cabeza ensangrentada de Cristo "con sus voces"; hacían esto con las "letras" aprendidas de la Doctrina Cristiana. A través de estos ritos, cada joven esperaba "lograr la salvación", que para ella significaba una especie de preparación para la guerra, en que el trenzar así un rezo protector actuaba como un modo de defensa contra los "enemigos del mundo", tanto para ella como para su futuro marido.

La actuación de los rezos de Pascuas, ocurre no solamente dentro de la iglesia sino también en la procesión por las "estaciones" (*istasyuna*) en forma de piedras amontonadas en los alrededores del recinto eclesial. Según las personas mayores, estas "estaciones" se llaman *taqawa*, igual que las plataformas de piedra donde se mostraban los restos de los antepasados y las cabezas trofeo de los enemigos capturados en las luchas interétnicas de la región.

De este modo, los ritos eclesiásticos de Pascuas nos llevan hacia el mismo mundo de significados del recinto escolar, cuyos ritos también se centran en el lugar llamado *taqawa* (la plataforma escolar o tribuna, construida sobre los huesos de los ancestros), donde los niños escolares parecen rezar "para hacer reverdecer las tierras del ayllu cada año". Para entender con más profundidad este conjunto de significados en común, examinaremos primero los rezos de los niños como prácticas vocales mediante cuales se piden las lluvias de la inmortalidad (la habilidad ritual a cargo de ellos). Comenzaremos con los rezos eclesiásticos, luego pasaremos a examinar los rezos comunales y finalmente a los rezos escolares, enfocando en cada caso su vínculo con las prácticas y teorías textuales andinas.

2.2 Las novenas

Las diferentes prácticas de rezar en Qaqachaka se centran en la práctica eclesiástica de la "novena", prestada al aymara como *nuwina*. Las novenas eclesiásticas son oraciones y actos de devoción que duraban "nueve" días en su ejecución, a modo de sufragios y ofrendas para los difuntos. Según la clasificación local, diferentes clases de *nuwina* forman parte de un ciclo ritual más amplio, con su propia dimensión territorial.

Hay *nuwinas* eclesiásticas que se practican en la iglesia y el recinto eclesial, en torno a Pascua de la Resurrección. El canto de estas novenas está a cargo de las jóvenes del ayllu, en lo ideal a aquellas que todavía son inocentes, en el sentido que no conocen el sexo (el mismo razonamiento que encontramos en el Capítulo 5). Van acompañadas por otro grupo de más pequeñas, que "deben llorar" pues no saben todavía rezar. A diferencia de las jóvenes mayores (que ya "pueden pensar cualquier cosa"), las pequeñitas son consideradas aún inocentes y "sin pecado", no piensan mal de nada porque son wawas todavía.

A nivel comunal, hay "novenas pequeñas" (*jisk'a nuwina*) que se practican en el recinto familiar inmediato con la participación de los diferentes miembros de la comunidad, hombres, mujeres y niños, y otras que se practican a más distancia de la casa, en las chacras y las lomas cercanas que rodean a la comunidad, cuando algunos niños, acompañados por las personas mayores, van a las lomas más cercanas mientras las mujeres y otros niños lloran cerca de las chacras. De este modo, todos participan en el rito, puesto que "sabemos comer por igual, sabemos beber por igual", un comentario que vincula muy claramente el rezo y la producción de las tierras.

Hay también "novenas grandes" (*jach'a nuwina*) que se realizan en lugares alejados de la comunidad. En estos ritos, van a los cerros altos sólo los hombres mayores y especialistas rituales o, cuando no llueve en Diciembre y Enero, van al cerro Phiri Phiri las autoridades principales del lugar (*jilanqus*, mayordomos, *aljirisas)*, "todos quienes saben hacer novenas".

Finalmente, como veremos, hay "novenas" que se practican en el recinto escolar. Los practicantes en este caso son los niños escolares bajo la instrucción de algunas personas mayores de la comunidad y los maestros. Estas "novenas" toman la forma del interminable rezar y memorizar el contenido de las clases cotidianas, ¡como si se rezara para las lluvias!

Los diferentes niveles de organización de las novenas (familiar, eclesiástica, comunal y escolar), constituyen un sistema segmentario ritual que entrelaza la localidad con los niveles superiores del estado andino. En este sistema, las cumbres, el recinto eclesial y el recinto escolar (con sus propios sitios rituales llamado *taqawa*), parecen formar puntos de articulación con los asuntos religiosos estatales, situación que debe haber emergido originalmente con la expansión incaica y que aún se practica en su memoria.

2.3 Los rezos eclesiásticos de la Pascua de Resurrección

2.3.1 El aprendizaje

Hace una década, se aprendían los rezos de la Pascua de Resurrección según técnicas didácticas no tan diferentes de las que se practicaban en la colonia y que

aún se practican en el aula. En sí, estas técnicas didácticas son instrumentales en la articulación entre los dos mundos textuales distintos, sacando a la luz directamente transferencias de interpretación y modos híbridos de significado.

Se rezan las novenas de Pascua durante los domingos de Cuaresma y el Viernes Santo. Las actuaciones en la iglesia durante este período marcan la culminación para las jóvenes pre-adolescentes de un período de aprendizaje oral de la doctrina cristiana (*lutrina*) en sus respectivos ranchos, bajo la tutoría de los doctrineros(as) locales (*lutriniru*), en su mayoría mujeres mayores.

Se aprendían los rezos de la *Lutrina* de memoria, según una técnica didáctica en que los doctrineros hacían artificios mnemónicos en forma de figuras amasadas de barro que se colocaban en diferentes fuentes. Idealmente había doce fuentes con sendas figuras que representaban, cada una, la idea clave de un rezo, "igual que los *chiwchis* de un rosario". En el caso del Padre Nuestro, el aymara *kamisa*, en la traducción del verso "Así en la tierra como en el cielo", se hacía con una mano levantada hacia Dios, y *awkisaraki*, del mismo verso, con la figura de un anciano.

El recurrir a esta técnica didáctica, muchas veces resultaba en los dobles juegos que caracterizan el llamado "sincretismo" andino. Por ejemplo, el Ave María, en aymara *Jamp'atqha Mama*, se enseñaba con dos figuras de barro: un sapo (*jamp'atu*) y una mujer que representaba a María. En este caso, se juega oralmente en el rezo entre la palabra aymara para sapo, *jamp'atu*, y para saludar a la Virgen María, *jamp'atqha*. Como resultado, en la religión andina, se llega a asociar la Tierra Virgen (encarnación andina de la Virgen María) con el sapo, que igualmente se llama *Wirjina*.

Los rezos que se cantaban en aymara en Qaqachaka mediante estas técnicas didácticas, eran tomados directamente de los ejemplos en la *Doctrina Cristiana* del Tercer Concilio Limense de 1583, o de un pequeño *Manual de la Doctrina Cristiana* (como el de 1577 preparado por los Religiosos de la Compañía de Jesús), una indicación del poder y la longevidad del adoctrinamiento de aquella época (cf. Arnold y Yapita, 1999a).

Elvira Espejo recuerda de su propia niñez las prácticas de memorización y recitación de los rezos que aprendía de su abuela paterna, doña Domitila Quispe, quien enseñaba como doctrinera cuando era joven. Había en el medio de cada fuente una cruz de maíz, que daba pauta "para completar el ciclo de rezos con *Amin Jisus"*. En cada fuente se daba una ronda completa de rezos y el último rezo en esa fuente daba lugar a su rezo "cría", por el cual había que pasar a otra fuente para comenzar otra ronda, y así sucesivamente, todo en forma de espiral (*llawuntaña*). De este modo, la organización conceptual del aprendizaje, a nivel oral, seguía la misma lógica andina de "progenitor" y "cría" (*wawa*) que hallamos en la genealogía textual de los documentos escritos y de los textiles. Además, al trazar la figura en espiral, se comenzaba del centro y luego se iba expandiendo la ronda del rezo, a modo de definir sus límites espaciales en una fuente, antes de

pasar a otra fuente, otro ejemplo de la construcción andina del "saber", esta vez con el sonido.

El recitar y memorizar los rezos era facilitado por el exagerado ritmo de la versificación (señalado con diacríticos en los textos coloniales), que hacían de los rezos una murmuración casi sin sentido (algo parecido a lo que se oye actualmente en el aula).

Las chicas aprendían los rezos bajo la instrucción de los doctrineros locales en las pequeñas capillas de cada estancia, llamadas "templo" (*tilmu*). Luego bajaban a la iglesia del pueblo central en el momento determinado; si no aprendían de antemano, llegaban a la iglesia "mudas". Las más pequeñitas asistían a las clases de rezos pero no llegaban a la iglesia central, sino rezaban en el templo mismo en los días indicados. A todas ellas, les enseñaban en sus ranchos en las tardes, desde el momento cuando oscurecía hasta el momento de dormir.

En el pasado, habían más exigencias en los rezos. El período de aprendizaje era más prolongado: las chicas tenían que rezar cada domingo después de Carnavales y luego cada día de la Semana Santa. Y la división del trabajo ritual por el género era más equitativa. Según Elvira, aunque el rezar ya es asunto de las mujeres, "antes, antes, tenían que saber los rezos tanto hombres como mujeres y había una competencia entre ellos"; si no sabía la mujer, tenía que saber el varón. En el pueblo principal, los hombres se reunían alrededor de *Tatal Turri* de la iglesia central y las mujeres alrededor de *Mamal Turri*, y cada grupo rezaba en orden. "Ahora los hombres ¡ya no rezan nada!". De igual manera, antes, los adolescentes guiaban a las imillas en los rezos "porque iban delante de la procesión de las estaciones", pero ahora las chicas dominan estos rezos.

Como otra exigencia, ambos grupos tenían que sentir la inscripción de la doctrina cristiana y el sufrimiento de Cristo a nivel corporal, en los mismos límites de la piel. Primero, se tenía que cumplir todos los rezos para el final de la Semana Santa y, a modo de un castigo corporal si no se cumplían todos los rezos en orden, se decía que "la sarna iba a levantarse en la cara". Luego, en la actuación de los rezos, había que dar la vuelta de la iglesia de rodillas sobre el suelo duro y se dice que los jóvenes solían colocar allí, a propósito, piedrecillas filosas para hacerles sangrar.

2.3.2 Los rezos y su actuación

En la actualidad, a diferencia de las mayores exigencias del pasado, las chicas del ayllu sólo rezan "puro rezos" cada domingo de Cuaresma y toda la noche del Viernes Santo. Rezan en cada ocasión dentro de la iglesia y deben llegar, en lo ideal, al total de *doce* rezos. De memoria, Elvira recordaba lo que podía de los rezos de su niñez. Éstos incluían: El Credo (*Iyaw satpi*:); El Padre Nuestro (*Nanakan Awkiña*); Los Diez Mandamientos (*Tunkapän palawra* o *Tunkapän ixwa,*

lo que nos parece más cercano a las respuestas al Catecismo); San Pedro, San Paulo (*San Pilaru, San Palaru*); El Acto de Contrición (*Qullana Jisus Kiristu Tatay*, que según Elvira "son puramente *collanas*"); y "hay otro que es puramente contar", *Wakhunti*, evidentemente Los Siete Sacramentos.

Mientras tanto, las autoridades (*jilanqu* y mayordomo) encargadas de las jóvenes, "observaban el cielo nocturno para ubicar la posición de las Cabrillas", que les indicaba cuánto tiempo les quedaba para terminar todos los rezos y, en estos momentos, exigían a las imillas a que apuren en sus rezos. En lo ideal, "al terminar los doce rezos, las Cabrillas se perdían en el horizonte". Igualmente la salida inminente del Padre Sol apuraba el rezo y las chicas "solían rezar más y más velozmente", acentuando aún más el ritmo mixto de la versificación (de oóo oóo, óoo óoo), pues "quién rezaba en voz alta era bien alabada y deseada como esposa".

Habían otras diferencias en el pasado en cuanto al horario del rezo. Según su abuelo Marcos, "antes, antes, se rezaba durante el día (y no durante la noche), desde la mañana hasta la tarde, y el movimiento del Tata Inti era más importante" para controlar la hora. Por supuesto, "hoy en día es con la hora de reloj nomás...".

2.3.3 Las estaciones de Pascuas

Finalmente, cuando las jóvenes salían de la puerta de la iglesia para dar la vuelta a las "estaciones" (*istasyuna*), tenían que cantar las diferentes novenas llamadas "canciones de las estaciones" (*istasyun kirki*). En la procesión, el eje principal de la nave de la iglesia servía como el punto de referencia (*taypi*), y cada vez que se pasaba este punto se cambiaba el tono de voz a otra novena. Todas tenían que ir rezando de rodillas "para limpiarse de los pecados" (*juch pampachañapataki*).

Antaño, según Elvira, se salía de la iglesia muy organizados en grupos de los diferentes ranchos, y cada conjunto de grupos tenía que pertenecer al mismo nivel ecológico del ayllu por el nexo entre el rezo y la producción de las tierras. Había un conjunto de las "alturas" (*patxarana*), otro "del medio" (*taypirana*) y otro "de las tierras bajas" (*manqharana*). Los de abajo cantaban "puro quechua"; los del medio, una mezcla de quechua y aymara; y los de arriba, "puro aymara". Además, cada uno de los tres conjuntos tenía que saber dos canciones de las estaciones, llegando así al total de seis variantes.

Los grupos de varones daban la vuelta de la iglesia primero, de rodillas, dirigiéndose hacia la derecha. "El grupo que comenzaba era de arriba siempre" y cantaba una "novena de arriba", seguido por los del medio quienes cantaban otra novena, y finalmente los de abajo con su propia novena. Cuando el primer grupo llegaba al eje de la nave, otro grupo comenzaba la vuelta. Luego, cuando el último de los tres grupos de varones llegaba al eje, comenzaba el primer grupo de las imillas (de "arriba") a dar la vuelta y así sucesivamente. Cada conjunto, un poco

separado de los demás, tenía que dar tres vueltas a la iglesia; el total de los tres grupos llegando a hacer nueve vueltas, es decir, una "novena". De este modo, se cantaba las nueve novenas simultáneamente, en un verdadero "trenzado" de voces, las diferencias de género, lengua y el orden de la ronda, facilitando la producción futura de los distintos pisos ecológicos.

A toda la procesión de las estaciones, se llama *istasyun sarata*, "idas de las estaciones", cuyo significado, Elvira y las otras jóvenes del lugar ya no recuerdan mucho; sólo mencionan que, al dar la vuelta a la iglesia, tenían que reconocer las tres "paredes" del recinto eclesiástico. En cambio, las personas mayores las vinculan con el sitio ritual llamado *taqawa*, y en algunas comunidades llaman *taqawa* a las estaciones (Arnold y Yapita, 1999a: 295). En Qaqachaka, Elvira llama a los montones de piedra *ataqawa* (quizás un juego entre *taqawa* en aymara y "atacar" en castellano); mencionó además que "del lugar de *ataqawa* suele aparecer huesos" [4]. Para ella, ese lugar solía ser antes un "panteón" donde se enterraban los huesos de los antepasados. De todas maneras, la ronda fuera de la iglesia iba dirigida por el eje de la nave y por los montones de piedras relacionados con los muertos, algo parecido a la sarta de un rosario o un *kipu* circular, con nudos de descanso y contemplación.

Elvira recuerda que, mientras ellas rezaban en la iglesia, alguna autoridad andaba agarrada de una calavera y "solía topar con la calavera a las jóvenes que dormitan" [5], para asustarlas y hacerlas despertar, "¡No hay que dormir!, diciendo". Tal vez no sea casualidad la similitud entre esta acción con las calaveras en la iglesia y el rito del inicio de clases en la escuela, cuando los niños escolares tienen que topar con una oveja, para despertar sus fuerzas y ánimo en contra del mismo enemigo de las letras. Ciertamente, existe el mismo sentido de temor; por el peligro de los muertos de este lugar, a los pequeñitos no solían mandar a la iglesia, "sólo cuando ya sabían bien los rezos" para defenderse.

2.3.4 Las canciones de las estaciones

Otras ideas acerca de las estaciones emergen de los cantos (*kirki)* que se cantaban en la procesión y los comentarios acerca de su función.

En el caso de Elvira, ella cantaba las canciones de las estaciones "para *Mama Tulurisa"* (Madre Dolorosa), "porque Dolores Mamala ha puesto esto de hacer novena" y "ella nos ordena" [6]. Se considera a ella la esposa de *Tata Risuriksyuna* (Señor de la Resurrección) o *Animas Tatala*, el que está "puesto con su cabeza ensangrentada sobre una cruz de madera". Es él a quien se debe "hacer

---

4 En aymara: *Ataqawat ch'akhaw aystaniri...*
5 En aymara: *Ikir imillanakar t'uxlunt chirxatxari...* (Elvira Espejo, 13.12.98.).
6 En aymara: *Tuluris Mamala jupa apanuqix nuwinasiña. Tuluris Mamala kamachistus* (Elvira Espejo, 13.12.98.).

revivir" mediante la ejecución de los rezos; pues el rezo funciona como la novena de la esposa para su marido difunto.

Elvira todavía recuerda las seis novenas que ella cantaba cuando era niña en el pueblo principal de Qaqachaka (en el nivel medio del ayllu). Por haber concurrido a la escuela y al colegio en los últimos años, no pudo asistir a más rezos y ha olvidado un poco. Además, lamenta ella, "ya no rezan bien, y actualmente se están mezclando con quechua...". Los niños son "malcriados" y molestan a las chicas alumbrando con linternas a sus ojos, "tan fuerte alumbra" y, cuando salen de la iglesia, "los *maxt'as* quitan sus aguayos y de ahí nomás resultan ser casados". Pues ahora "¡hay caso de tener miedo!".

De lo que ella recuerda, el primer rezo es así. Transcribimos sus versos aunque es imposible dar una idea de la belleza del canto:

i) *Aruray*, "Saludemos a Dios"

Aruray aruray, siluy aruray	Te saludo, te saludo, cielo te saludo,
Tatitu suma panqaray	Tatito, bonita flor
Misaraki kamachistuy, Tatituy...	La misa nos dirige, Tatito...
Tuluris Mamita kamachistuy	Dolores Mamita nos dirige
Kamsasaray kamachistuy, Tatituy...	¿Y qué diciendo nos dirige? Tatito...
Aruray aruray, siluy aruray	Te saludo, te saludo, cielo te saludo,
Tatitu sumay panqaray	Tatito, bonita flor
Khistiraki kamachistuy, Tatituy	¿Y quién nos dirige? Tatito,
Kamsasaraki kamachistuy, Tatituy	¿Y qué diciendo nos dirige? Tatito...
Nuwinasim sasan kamachistuy, Tatituy	Haga la novena, diciendo nos dirige, Tatito
Kamsaraki kamachistuy, Tatituy	¿Y qué diciendo nos dirige? Tatito
Istasyuna saram sasan kamachistuy, Tatituy	Haga la estación, diciendo, nos dirige, Tatito
Aruray aruray, siluy aruray	Te saludo, te saludo, cielo te saludo,
Tatitu sumay panqaray	Tatito, bonita flor

ii) El segundo es *Yus ti salwi*, "Dios te salve":

Khistiraki kamachistuy, Yus ti salwi	¿Y quién nos dirige?, Dios te salve
Kamsasaraki kamichistu, Yus ti salwi	¿Y qué diciendo nos dirige?, Dios te salve
Tuluris Mamita kamachistu, Yus ti salwi	Dolores Mamita nos dirige, Dios te salve
Istasyunasim sasan kamachistuy, Yus ti salwi	Haga la estación diciendo nos dirige, Dios te salve
Salwi salwi, Yus ti salwi,	
Mariya miryu misirkuryay	Salve, salve, Dios te salve
	María médica, misericordia
Bis.	Bis.

iii) El tercero, *Risyurist Tala*, se dirige al Tala de la Resurrección, el marido de *Tuluris Mamala* (Dolores Mamala):

Risyurist Tala, kamachistuy, Ay Tatituy	Tala de la Resurrección, nos dirige, Ay Tatito
Risyurist Tala, kamachistuy, Ay Tatituy	Tala de la Resurrección, nos dirige, Ay Tatito
Kamsasarak kamachistuy, Ay Tatituy	¿Y qué diciendo nos dirige?, Ay Tatito
Kamsasarak kamachistuy, Ay Tatituy	¿Y qué diciendo nos dirige?, Ay Tatito
Istasyunsimay sasanay, kamachistuy	Haga la estación, diciendo pues, nos dirige
Kunatakiray kamachistuy, Ay Tatituy	¿Y para qué nos dirige?, Ay Tatito
Risyurist Talan kamachipay phuqhaña, Tatituy	El orden del Tala de la Resurrección, hay que cumplir, Tatito
Apurasim sasan kamachistuy, Ay Tatituy	Apurate, diciendo, nos dirige, Ay Tatito
Risyurist Talan kamachipay phuqhaña, Tatituy...	El orden del Tala de la Resurrección, hay que cumplir, Tatito

iv) El cuarto es *Sinsalsismay* (Sea santísimo):

Wila purismay sinsalmay sinsalsismu	Sangre, debes llegar, sinsal, sea santísimo
Sima purismay sinsalmay sinsalsismu	A la cima debes llegar, sinsal, sea santísimo
Ay Tatituy...	Ay Tatito...
Wila purismay sinsalmay sinsalsismu	Sangre, debes llegar, sinsal, sea santísimo
Sima purismay sinsalmay sinsalsismu	A la cima debes llegar, sinsal, sea santísimo
Ay Tatituy...	Ay Tatito...
Ay Tatituy	Ay Tatito
Sima purismay sinsalsay ay sinsalmay	A la cima debes llegar, sinsal, sea santísimo
Sima purismay sinsalsay sinsalsismu	A la cima debes llegar, sinsal, sea santísimo
Sima purismay sinsalmay sinsalsismu	A la cima debes llegar, sinsal, sea santísimo
Ay Tatituy	Ay Tatito
Kamsas samay kamachistuy, Ay Tatituy	¿Y qué diciendo nos dirige?, Ay Tatito
Wila purisman sasan kamachistuy,	Sangre, debes llegar, diciendo, nos dirige,
Ay Tatituy...	Ay Tatito...

v) El quinto es *Patxarana* (Arriba):

Patxarana tanitaniy, Ay Tatituy	Arriba es genciana, Ay Tatito
Taypirana chanachanay, Ay Tatituy	En el medio chanachana, Ay Tatito
Manqharana pututu, Ay Tatituy...	En abajo campanillas, Ay Tatito...
Patxarana tanitaniy, Ay Tatituy	Arriba es genciana, Ay Tatito
Taypirana chanachanay, Ay Tatituy	En el medio chanachana, Ay Tatito
Manqharana pututu, Ay Tatituy...	En abajo campanillas, Ay Tatito...

Khistiraki kamachistuy, Tatituy *Copacabana Mamitay kamachistuy,* *Ay Tatituy*	¿Y quién nos dirige?, Tatito Mamita Copacabana nos dirige, Ay Tatito
Kamsas saray kamachistuy, Ay Tatituy *Manqharana putuputu, sas kamasis*	¿Y qué diciendo nos dirige?, Ay Tatito En abajo putuputu, diciendo nos dirige
Kunasaraki kamachistuy, Ay Tatituy *Istasyunasim sasan kamachistuy,* *Ay Tatituy...*	¿Y qué diciendo nos dirige?, Ay Tatito Haga la estación, diciendo, nos dirige, Ay Tatito...

vi) Y el sexto es *Siryu siryu* (Cirio, cirio), nombre de la vela grande en la iglesia:

Siryu siryu misirkurya *Miryu miryuy misirkurya...*	Cirio cirio, misericordia Médico médico, misericordia...
Miryu miryuy misirkuryay *Siryu siryuy misirkuryay*	Médico médico, misericordia Cirio cirio, misericordia
Marya miryuy misirkuryay *Marya miryuy misirkuryay*	María médico, misericordia María médico, misericordia
Siryu siryu misirkurya *Maryu miryuy misirkurya*	Cirio cirio, misericordia María médico, misericordia
Marya miryuy misirkuryay *Siryu siryu misirkuryay*	María médico, misericordia Cirio cirio, misericordia
Marya miryuy misirkuryay...	María médico, misericordia...

En la opinión de Elvira, los rezos de las chicas son mucho mejores que los rezos del "sacristán", puesto que "él no reza de veras" sino se basa en los papeles. Su comentario confirma que la cualidad de los rezos aún se funda en su base "verbal" y no en el acto de "leerlos en papel".

Esta idea de la superioridad de la oralidad andina frente a la lecto-escritura europea, tiene su fundamento en la historia andina de los rezos que se remonta más allá de la colonia, al tiempo incaico. ¿Cómo eran los rezos de los inkas? Según Elvira, en el Tiempo del Inka, solían tener edificios "más grandes que las iglesias" que se llamaban "Tambo palacio de la pampa" (*Tamp palas pampa*, quizás un recuerdo de los llamados "palacios" incaicos, que marcaban el progreso del sol). "Era grande, hasta gradas se bajaba para entrar".

El asunto incaico del rezo es notablemente significativo, pues tenía que ver con las actividades bélicas, y quizás con los períodos entre lunas que mencionan algunos cronistas, ya que se rezaba y hacía ofrendas en la luna nueva y se peleaba

en la luna llena [7]. Según Elvira, allí adentro en su palacio los inkas "grave rezaban cuando habían guerras", para acompañar el movimiento del sol y de la luna:

> Ahí adentro rezaban los inkas el momento que la luna salía, dice, en la noche solían rezar, dice. Cuando habían guerras, solían reunirse ahí adentro, dice, se solían reunir en la luna llena, dice, con la luna solían reunirse, dice. Ahí adentro, solían tocar *pututu*, dice. Hasta Viracocha y Mama Ocllo estaban ahí, dice [8].

"Harta gente se suele reunir, dice, y rezaban harto, dice" [9].

Por supuesto, en aquella época, en vez de Dolores Mamita y Tatala de la Resurrección, los dioses eran incaicos; los dioses principales de los rezos eran Mama Ocllo y Viracocha. "Mama Ocllo ordenaba, dice". En las guerras, "los Inkas solían afrontar primero con hondas decoradas, luego con flechas de arco y lanzas, y luego con espadas o cuchillos. Y tenían sus escudos para defenderse. Solían rezar de noche, apenas salía la luna".

Igual que ahora, la organización incaica de los rezos era por los niveles ecológicos del ayllu. "Los que venían de abajo entraban por abajo y los de arriba entraban por la puerta de arriba. Y los que venían de la altura del medio, entraban por la puerta del medio. Dice que el sitio estaba encima de una loma".

2.3.5 El rezo como una trama revivificante

Ahora bien, en este contexto de guerra, ¿cómo se hacía "revivir" a Tatala Resurrección (o anteriormente al Padre Sol) mediante el rezo, según las órdenes de Mamita Dolores?

Elvira afirmó que, al rezar en el pasado, las chicas tenían que "trenzar" sus voces (*k'anaña*). El trenzado de las voces tenía que ser "bien tupido" (*suma q'ara*, literalmente "bien pelado"), o si no, "resbaloso" (*llusk'a)*; el contrario, "suelto" (*llanka*) como un cernidor, no era bueno. Además, tenían que "rezar muy claro" (*suma ch'uw rist'am*), como el sonido del agua que corre, y no "toda una mezcla".

Este nexo entre el cantar los rezos y el tejer "bien tupido" tenía que ver también con las actividades de guerra. Es común exigir que los tejidos que se usan en la guerra deben ser así, para poder levantar piedras y de este modo armar las hondas de los varones; como una medida de esta capacidad, se dice que la tela "no tiene que dejar pasar el agua". Otra característica de los tejidos bélicos es que son

---

7 Ver por ejemplo Murra (1965: 207).

8 En aymara: *Uka manqhan uka phaxs jalsunkipan ukan risirïn, si, inkanakax, aramant risirïn, si. Ch'axwa utji ukhax uka manqharu, uka manqhan tantasirin si, urt'an tantasiñan si, phaxsintiw tantasir, si. Uka manqhan putut tukir, si. Wiraquchis, Mama Uqllus ukanjiriw, si.*

9 En aymara: *Phir tantasirïn, si, ukat phir risapxiw, si...*

"bien golpeados y tupidos" [10], igual que un enemigo muerto que había sido "bien aplastado y machucado como papaliza" [11]. Estas definiciones nos llevan al mismo dominio semántico que apunta Platt en su estudio "Entre *ch'axwa* a *muxsa*" (1987a), en que los golpes brutales al enemigo en las peleas por lindes (*ch'axwa*), proveen el fondo necesario para una nueva fertilidad inminente (*muxsa*), en anticipación de la revivificación después de la muerte.

En el contexto de Pascuas, sucede que la imagen del enemigo muerto se centra en Cristo, con su cuerpo herido y su cabeza ensangrentada. Según la interpretación andina, el ciclo de la re-creación que debe seguir a su muerte, sólo puede iniciarse al soltar las lluvias de la renovación. Por eso, la meta principal de los rezos de Pascuas, con su trenzado tupido y machucado (a modo del enemigo muerto), es la de "soltar las lluvias" y así renovar los restos de la guerra. En particular, el rezar el Padre Nuestro (*Nanakan Awki*), el Credo (*Iyaw satpï)* y el Ave María *(Jamp'atqaman*) "apoyan a la lluvia".

Otra función de los rezos es que, al vencer al enemigo a través de la lucha de las voces trenzadas, es posible "defenderse" del contra-ataque y a la vez "salvarse". Desde esta perspectiva, la soterología andina está centrada en el "salvarse" de los enemigos del mundo en un contexto bélico. Por tanto, el salvarse a lo andino exige el recordar las almas, tanto de los antepasados como de los enemigos vencidos; como dice Elvira "Para las almas habían sabido rezar" [12]. Se salvaría así, con las siguientes palabras:

Yus Tata almanaka yanapt'ita...	Dios Padre, almas ayudame...
salwasikiristxa.	¿cómo me salvaría?

La noción andina de "defenderse" (*tiphintasiñataki*) es parte del mismo dominio semántico. En especial, el apoyo de las almas "es para salvarse de cualquier trabajo"[13], en sentido de cumplirlo con rapidez. "Se pide de Dios y todo lo que se pide, llega a la cabeza de golpe" [14]. En efecto, se piensa que las almas tienen más poder que Dios y se pide más de ellos.

La razón que se da por el mayor poder de las almas en la defensa y salvación propia, es que "ellos son muertos, en tanto que Dios es todavía vivo". Elvira aclaró este punto de vista así: "Dice mi madre que el rezo es más para pedir de las almas. Hasta mi abuela solía decir eso. No hay que mezclar con Dios. Pues Dios parece que está muerto, pero está vivo pues":

---

10 En aymara: *suma q'axjchata lluk'u*.
11 En aymara: *sum nuwxata lisasäm ch'axsuta*.
12 En aymara: *Salwasiñataki, almanakataki, rist'iritañaw janti.*
13 En aymara: *kuna trabajuts salwasiñataki*.
14 En aymara: *Yusat mayt'kasan, kunay p'iqiñapar purxi.*

> Es como si matáramos a Dios, pero acaso Dios está muerto, dice. Se diría que Dios está viviendo, pero había resucitado en ese rezo. Eso no hay que olvidarse, dicen[15].

En este contexto, para Elvira, el rezar el Ave María "es para las mujeres muertas" y el Credo "es para los hombres muertos". Siempre hay que pedir de los dioses-almas rezando en voz alta y "otro es pedir de Dios directamente". Pues, más importante que todo, es pedir de las almas "recordadas y no recordadas" (*amtata jan amtata*), lo que incluye las almas de todo el mundo.

En todo este conjunto de reinterpretaciones andinas acerca de la muerte y la resurrección, no hay que olvidar otra función fundamental del rezo, para las jóvenes; esto es "para tener marido", hasta pueden dirigir los rezos para conseguir el marido deseado y a la vez protegerlo. En esta búsqueda, "hay que rezar bien y tejer bien"; sólo de este modo se puede actuar como las guerreras de Cristo, y defender a sus maridos deseados de los peligros mortales de la guerra (cf. Platt, 1996). Lo esencial es que, en la re-creación que sigue a las actividades bélicas y la derrota de los enemigos en el mundo, las jóvenes van a estar a cargo de toda la nueva cosecha de wawas (humanas, animales y productos), y con este fin deben aprender a pedir las lluvias para hacerlas brotar.

Elvira se esmeró en enfatizar que "antes, para casarse, los jóvenes tenían que ser guerreros fuertes" y, como corolario, "las chicas tenían que ser buenas tejedoras". Desafortunadamente "ahora, la escuela ha hecho olvidar todo eso. Ya no hay tiempo para tejer, todo es escribir".

2.4 Las novenas para pedir las lluvias

Ahora pasaremos a examinar las novenas comunales que se hacían para pedir lluvias cuando se acaba el año, en Diciembre y Enero. En estos meses, los sembradíos ya están brotando y floreciendo y existe el máximo peligro de secarse y no producir, si las lluvias no llegan en su debido momento; igualmente los animales van a sufrir si no hay pastos. Por la misma incertidumbre del ambiente del altiplano y su producción, es probable que, en el pasado, el Cusco incaico hubiera exigido un control estatal sobre los ritos locales de lluvias (cf. López G., 1998: 10).

En cada rancho hay personas especializadas en "hacer dar fuerzas" en este momento crítico del año: los *paqu yatiri*, que hacen estos ritos juntamente con los esfuerzos rituales de los niños. Se practican *dos* clases de rito y ambas tienen que ver con la circulación cosmológica de aguas, pues estamos en el mismo dominio semántico que los ritos escolares al inicio de Agosto. En el pueblo principal de

---

15 En aymara: *Yus jiwayxatamaksnä sha... Yusa jiwatakit kunaraki... sij sha. Yusa jakasjiw sij sha pir jakatatanitawiw uka risan... Janiw uk armt'asiñat, si.*

Qaqachaka, se realiza el rito llamado "cambio de aguas" (*um turkaña*) en que se juntan en un cántaro grande, porciones de agua que se recogen de diferentes fuentes: manantiales, pozos, etc. Luego se los mezcla con varias hierbas medicinales del lugar para "hacerlas mover" [16]. En cambio, en ranchos como Livichuco, se especializa en otro rito, el "levantar la salud del agua" (*um salur aptañani*), usando sólo el agua del lugar, que se recoge en un cantarillo redondo. El cántaro grande (*wirkhi*) del pueblo central es considerado "masculino" en tanto que el cantarillo redondo (*p'uytulu*) de las estancias es "femenino", una expresión de la organización política de "centro" y "periferia" ritual, según el género.

Nos interesa en particular dos aspectos de estos ritos. El primero concierne el importante papel de los niños, quienes actúan en el rito como "flores"; como dicen los comunarios, "las wawas son flores" y "tienen que ayudar siempre" [17]. El segundo es la relación entre agua y sonido. Al traer las diferentes porciones de agua en el "cambio de aguas", hay que bailar y cantar wayñus, "con buena serena", acompañado por *pinkillus* y guitarras grandes; al ir a los cerros también, hay que rezar y cantar. Como afirma don Juan Maraza, "el levantar harto el canto y el baile, levanta la lluvia" [18].

En este sentido, los ritos para pedir lluvias siempre han tenido un fuerte vínculo con los rezos eclesiásticos, con la voz, y con la participación de niños y niñas, todo bajo un control estatal. Un aspecto clave de la interpretación andina de estos ritos es "el llamar al Señor de las Aguas" que mencionamos en el Capítulo 5, probablemente la versión moderna del Dios de las Aguas incaico, el gran Viracocha (que Elvira recordaba al hablar de los rezos incaicos).

En este marco cultural, podemos entender mejor la relación entre los ritos modernos para pedir lluvias (y sus contrapartes en el recinto escolar) y la memoria comunal de los ritos incaicos del pasado. Esta relación se centra en el nexo entre los cerros más altos y el poder de la jerarquía incaica en el Cusco. En la región de don Domingo, la historia oral narra que había que subir al cerro para pedir lluvias (*jall mayt'aña*) en el tiempo de los inkas y, por tanto, "se hace lo mismo en la actualidad", de tal manera que el asunto de rezar está entrando actualmente en el nuevo curriculum escolar:

> En el tiempo de los Inkas, subiendo a los cerros, se pedía eso [las lluvias], dice pues; a la Pachamama igual:
> —Derrame por favor pan suave y pan granulado, diciendo:
> —Cielos, cielos, corderos moteados, cielo azul, estrella, diciendo.
> Ahora igualmente está aquí abajo, lo mismo, de una vez arroje, diciendo. Dice que le piden. Eso ya estudian allí [en mi comuniddad]. Ahora los niños de cuarto

16 Sikkink (1997) describe un rito parecido en el ayllu vecino de Condo.
17 Cf. Romero (1994: 97-8).
18 En aymara: *Walx wayta jall wayta sasa*.

curso, subiendo al cerro llamado Kuntiriru Illa Punta, piden. Y después de seis días llega la lluvia... Puro niños van; los mayores no van. [19].

En Livichuco es lo mismo. Hay que ir a las cumbres altas (*jach'a kumrira*) para pedir lluvias, pues "hay que traer con mucha fuerza las lluvias" y "puede que haga llegar una lluvia fuerte o si no arrear un granizado" que no está bien para la comunidad. En lo general, para "ir a la novena" para lluvias (*nuwin saraña*) van a las lomas las personas mayores indicadas, de unas dos familias, acompañadas por varios niños. Van a las lomas donde están sus chacras, y el sitio del rito se llama *jat'i*, que quiere decir literalmente "rascar" con las uñas, puesto que "se rasca la tierra para colocar su ofrenda dentro".

La meta es "hacer llorar" a los más pequeños y así hacerles pedir lluvias. Los más pequeños de cuatro y cinco años no saben hablar mucho y sólo "lloran". Con este fin, al estar yendo a la novena, los adultos insistían para que lloren. Según Elvira, les azotaban con sus aguayos, ponchos, fajas, con lo que había, y se les hacía poner de rodillas:

¡Karaju, q'asam, jall puriyañani!,	¡Carajo, llore, haremos llegar la lluvia!,
¡Apur pur, qunqur qunquri,	¡Apura apura, de rodillas, de rodillas,
qunqurt'am...!	ponte de rodillas...!

Como resultado, los Mallkus sobresalientes, los *achachilas*, *uywiris* e *iskinas*, "al verles llorar una lástima", se compadecían y llamaban a la lluvia.

Al llegar al cerro, la persona más sabia, anciana y respetada, empezaba a rezar, yendo de rodillas y dirigiéndose a las cumbres grandes. Don Juan Maraza recordó:

Jilarat mallkunaka,	Mallkus sobresalidos,
may aka awiyatururu,	piden al Aviador,
May aka Awar T'alla, Awar Mallku,	Piden al Señor de las Aguas,
	a la Señora de las Aguas,
Ukax jawst'anikimay	Por favor llamen a esos,
jay ukham, sasa.	así diciendo.
Jan jawsanjanta ukatsti	Si no llamas, pues
kunantirak aka wawanaka mantinxasti	qué va a mantener a estas wawas,
kuns maq'apxä sas...	qué vamos a comer, diciendo...

19 En aymara: *Uka Inka timpunxa qullunakar mistusan uka mayt'aña sipï, Pachamamaru y ukhamarak:*
—Llamp'u t'ant'a, chhama t'ant'a, willirpayanxmay, sasa:
—Silus, silus, qhusñi turus, asul silus, istrilla, sas.
Jichhaxa ukhamaraki aka manqhanx lumismu kikpakiraki, mayaki jaqsunxmay, sas. Mayt'apxi sipï. Ukat uk istudiapxiw khayana. Jichha wawanaka cuarto cursonakax Kunturiru sata Illa Punta, ukaru mistusan mayt'apxi. Ukat suxturut jallu purinti... wawanakkamaki, janiw jach'anaka sariti.

Estos versos orales nos recuerdan los rezos incaicos traspasados al papel por varios cronistas, entre ellos Guaman Poma y Molina (Szemiñski, 1997). Aunque casi quinientos años separan estas recitaciones, sus fórmulas son casi idénticas.

Las lamentaciones que siguen, tienen las mismas resonancias históricas; siempre empiezan las personas mayores y les siguen los niños, de manera de "guía" (*ira*) y "seguidor" (*arka*). Narra don Juan Maraza

Kuns aka wawanakar liwäxa maq'a	¿Qué comida les voy a servir a estas wawas?
jan Awar Mayku,	Señor de las Aguas,
jani jallu milagrosinjanta ukatsti	si no haces milagro para la lluvia, entonces
kuns aka wawanakñarux maq'a liwäxa	¿qué comida les voy a servir a estas mis wawas?
Kuns maq'apxä, sas jay ukhama...	¿qué vamos a comer?, así diciendo...

Luego las wawas responden:

Kunakraki nanakasti maq'apxasti,	¿Qué cosas vamos a comer nosotros?
yanapt'anipxakitay	Por favor ayudanos,
lastapxay	de lo contrario vamos a sufrir.
akan anchhichhan	Aquí, en este momento,
kunas janis puqhxiti sas...	nada se produce ya, diciendo...

Así se encarga. Si no llega la lluvia, hasta las personas mayores lloran (los *yatiris* y *amuyt'iris*), "los que saben manejar estas cosas, todos ellos saben llorar en este momento". Como resultado, muchas veces suele llover en este mismo momento, o si no, la lluvia se calma unos dos o tres días y luego llueve de nuevo.

Algunas personas aumentan los gritos con otros rezos, por ejemplo el Padre Nuestro, o con ch'allas a los sitios sagrados, a la Pachamama, la *iskina* y el *uywiri* (el cerro guardián), nombrándolo como el Aviador local, y luego nombrando al Aviador de la Gran Comuna más allá de los límites locales (*Jach'a kumuna Awiyarura*).

Después se cantan "doce cantos" de diferentes tipos, "para saludar" (*arunta*), "para pedir" (*mayiña*) y "para despedirse" (*tipirinataki*). Narra don Juan Maraza:

Yus Tatitu, sas	Dios Tatito, diciendo,
Kunäms yanapxt'anipxakita,	Ayudanos por favor como puedas,
Aka jallu akaru tispacht'anipxita	Envianos la lluvia aquí,
Kuna urkamas lastapxästi, jay ukham,	¿Hasta cuándo vamos a sufrir así?
Kunrak maq'apxästi	¿Qué vamos a comer?,
uywanakñas jiwarji,	Hasta nuestros animales están muriendo,
Yapunakñas wañarji	Hasta nuestras chacras están secando,
Yus Tatitu, sas ukhama	Dios Tatito, diciendo así
Aka wawanakamar mä jalluk tispachanipxita	Envianos la lluvia a estas tus wawas,
sas jay ukham	diciendo así,
taqimanaw jaqi utjtana	Habemos gente de toda idea,
janiw mä amtaniktanti...	No tenemos un solo pensamiento...

Los propios niños escolares de Livichuco, Elías Chukicha Wallpa de 11 años, Eloy Wallpa Maraza de 10 años y Roberto Choque Wallpa de 8 años, recuerdan con orgullo sus lloros para pedir lluvias:

> Solemos ir a pedir, solemos rezar llorando, para eso sabemos subir a la loma, pues para que llueva, cuando no llegaba la lluvia, luego bajamos llorando, llorando, luego en la mañanita siguiente llegó fuertemente la lluvia... [20].

Suelen ir el 25 de enero, entre cuatro hermanos con tres imillas más, cuando las personas mayores les piden. Suben a la loma y allí saben rezar y llorar para que llueva. Lloran harto y, según ellos, el día siguiente caía harta lluvia, hasta hacer caer las casas:

> Harto lloramos por eso, luego en la mañanita del día siguiente harto saben arrojar la lluvia, hasta que las casas se caigan, por eso las wawas suelen ir a rezar y suele llover más, las imillas saben rezar y nosotros sabemos llorar, por eso el 25 de enero fuimos y ahí solemos rezar... [21].

Según este grupo de niños, ellos solían llorar —¡*Khäää*!— en las lomas llamadas Wila Salla y Antaqhawa, mientras otros iban a Pillarasi. Allí, saben llorar y luego la lluvia suele caer fuerte.

Sus rezos son así; nótase en especial la tergiversación del Padre Nuestro según la interpretación local de los rezos, con su vínculo con la guerra y la venganza al enemigo:

> En el nombre del Padre, del Hijo, el Espírit Santo, amén:
> Padre Nuestro que estás en cielo,
> Santo ahogado, sea tu nombre,
> Vengador en...
> hágase tu voluntad, así en la tierra como en el cielo,
> Dános hoy nuestro pan de cada día, perdón...
> A los que nos ofenden no nos dejes
> Cae en la tentación,
> Y libra del mal, amén.

Luego ellos lloran: *¡¡Uwwww—!!, jallukis purispa, ¡¡Uwwwww—!!...*

---

20 En aymara: *Mayir sarapxirit, q'asas risapxirit, ukat lumar mistupxirit, ukat jall puriñpataki, jan purxit jallux, ukat q'asas q'asas iraqtanipxta, ukat jallux qalt'par sum jaqt'i...* (niños de Livichuco, 12.11.98).

21 En aymara: *Phir q'asapxt ukat, ukat qalt'ir phir jaquni, utas lluqisiñkama phir ukat wawanaka ast risir sarapxi juk'ant purir ukat, imillanaka risapxiriw, nanaka q'asapxirïta, ukat 25 de eneron sarapxt ukat ukan risipxirit...* (niños de Livichuco, 12.11.98).

Según la división ritual de labor por edad, los niños mayores rezan y los más chiquitos sólo lloran; como decía el más chiquito: "Yo no sé rezar; ellos rezan... yo sé llorar para las lluvias... [22]. Y, según una división ritual por el género, los niños tienden a gritar o llorar en tanto que las chicas rezan.

2.5 La novena pequeña (*jisk'a nuwina*)

De modo fractal (de la interrelación entre partes), al igual que la novena grande, la pequeña novena (*jisk'a nuwina*) es para "levantar la salud del agua" (*uma salur aptaña*), y se realiza en el patio de una casa, con las autoridades que hay en el rancho. Allí, se da vueltas doce veces, de rodillas, alrededor de la *iskina* de la casa y rezando se ruega que llueva:

Kunapachkamas lastayapxitanta,	Hasta cuando nos vas a hacer sufrir,
Uywanakas jiwarji...	Se mueren nuestros animales...

Luego se sacrifica una ovejita hembra de color sucio (*sañi*), que se parece a las nubes que traerán la lluvia.

2.6 El cambio de aguas *(Uma turkaña)*

Finalmente, en el "rito de cambiar aguas" que se hacía hace algunos años en el pueblo principal de Qaqachaka y, a veces en Livichuco, cuando no llegaban las lluvias, se encuentran las similitudes más resaltantes con el rito escolar de la Nación que presenciamos en Agosto.

Primero, los jefes de los ayllus (*jilanq tala, jilanq mala*) agrupaban a la gente bajo su mando para rezar; sobre todo, "arreaban" a los niños, hasta con chicote, para llevarles a la iglesia diciendo "cambiaremos el agua" (*um turkañani*). Dentro de la iglesia, las personas mayores tenían que bajar de sus nichos a las vírgenes-momias (*Mama Kantilayra* y sus dos hijas, *Mama Kapitana* y *Mama Ch'uri*) que más relación tienen con las lluvias, para de rodillas pedir de ellas. Mientras rezaban, las autoridades azotaban a los niños con chicotes "para que lloren y recen ante estas diosas".

Estas diosas tenían atributos que se relacionan con las lluvias, hasta en su vestimenta. *Mama Kantilayra* tenía su pequeño "cantarillo" (*p'uñu*), y la gente relacionó este cantarillo (ya algo rajado) con las lluvias que estaban goteando del cielo a la tierra. En sus rezos le pedían que suelte aún más lluvias de su cantarillo y se le dirigían con el nombre de una princesa incaica: "*Ñusta*". Por estas instancias locales de los ritos que habían pasado una vez en el Cusco, vemos ciertos rasgos del rezo incaico para lluvias recogido por el Padre Blas Valera, y traducido por él

22 En aymara: *Nä jan risirit, jupanaka risi... nä q'asirit jallutaki...*

y por Garcilaso el Inka, que mencionamos en el Capítulo 1. Es posible que los rezos actuales, en el fondo, tengan las mismas alusiones a la idea de sacrificio y revivificación.

En otra parte del rito, la meta era juntar las diferentes aguas del ayllu en cántaros grandes, con el apoyo de un sabio. La acción de juntar así todas las diferentes fuentes de aguas, tenía el propósito de impulsar de nuevo la buena circulación de todas las aguas del ayllu, en sentido cosmológico, las aguas de arriba con las aguas de abajo, una preocupación andina de antaño que ha sido descrita por varios estudiosos [23].

En una variante local de este rito en Livichuco, hace años, doña Rosa Maraza nos contó de su propia experiencia cuando cada rancho tenía que participar, bajo la dirección de las autoridades, en el recojo de las aguas de sus fuentes locales y "recién llegaban las nubes". Otra parte importante del rito era el sacrificio de un carnero blanco (*janq'u turu*) y el comer después la carne asada, acompañada de la lagua llamada *qalaphiri*.

Ella reforzó, en diferentes momentos, la importancia del canto de las mujeres y el hecho de que ellas tenían que cantar "a la fuerza" wayñus y canciones de carnavales, mientras los hombres les acompañaban con *pinkillus*. Luego, con la combinación del canto y de la ch'alla, "las nubes aparecían". Al mismo tiempo, todos tenían que dar rondas de rodillas, rezando y murmurando doce "rogamientos" a Dios en los lugares llamados "cielo" (*silu*).

Dos mujeres iban lejos para recoger agua, hasta el pozo que se encuentra al pie de Jujchu T'alla (la cumbre "abuela" del ayllu), y los hombres iban al lugar llamado Qhusmi Uma, al pie de Phiri Phiri. Mientras tanto, en la misma localidad, otras mamalas iban a traer agua del sitio llamado *Uma jalsu* ("Donde sale el agua") en Qallampata, lugar de donde comenzó el desfile escolar en la noche del 5 de agosto. Luego se reunían todas las diferentes aguas en tres cántaros grandes, que tenían amarradas en sus cuellos fajitas puestas con pequeñas banderas blancas, que representaban las nubes. Al ver esta mezcla de diferentes aguas en los cántaros grandes, murmuraban entre ellas "los doce mares" (*tunkapän lamara*), una referencia no al mar que conocemos, sino a la Vía Láctea en el cielo, que ellas consideran la fuente de todas las aguas en el mundo y, por tanto, de una circulación de aguas verdaderamente cosmológica.

3. Los ritos escolares para pedir lluvias

En su conjunto, la organización comunal de los ritos para pedir lluvias no sólo pone en duda el grado de éxito de los intentos de adoctrinamiento en el período

23 Ver por ejemplo Greslou (1990) y Sikkink (1997).

colonial, sino saca a luz el pleno funcionamiento de una ritualidad andina en el presente cuya actuación, según la memoria social, vincula los niveles locales con los niveles más altos del estado andino.

A nivel familiar, del pueblo o del ayllu entero, los participantes (hombres, mujeres y niños) bajo la dirección de las autoridades y sabios, tenían que entrelazar los sitios rituales con el sonido de sus rezos y gritos, cantos y ch'allas, y sus rogativas a Dios. Todo eso, juntamente con el enterrar sacrificios allí, constituye un asunto estatal que recurre a la memoria del dominio incaico en que los Mallkus y T'allas locales son sus representantes. De este modo, todos los diferentes niveles del territorio incaico eran, y continúan siendo, vinculados mediante la vocalización y el flujo del agua.

En este contexto, el recinto escolar funciona precisamente como el "mediador" en la relación comunidad-Estado, un eco más secular del recinto eclesial. Como decía doña Antonia, "se reza igualmente en la escuela" (*iskuylanx risapxarakiwa*). A través del medio vocal de los rezos, que se suelta con un sacrificio preliminar, el objetivo a nivel pan-andino, según su propia teoría textual, es el de reconstituir los restos ancestrales derramados en los diferentes sitios rituales (huesos y partes duras aquí, partes suaves allá) y, de este modo, refertilizar los rebaños y reverdecer las tierras del ayllu. En un momento de paz, el flujo cosmológico toma la forma de una circulación de aguas, en otro, más bélico, una circulación de sangre; pero, en ambos casos, el fin es el mismo: el lograr la revivificación de los muertos.

En el contexto de ofrendar a los cerros, no se debe olvidar el nexo muy claro entre los educandos inocentes, envueltos en guardapolvos blancos, y los corderitos de Dios. Para ser buenos cristianos, instruían a los comunarios desde las primeras décadas de la colonia el cumplir con las obligaciones rituales exigidas por los órganos estatales (iglesia y escuela) y, con este propósito, los niños tenían que ir "como corderos" al corral escolar, como al corral eclesial, para rezar allí las letras y las palabras de Dios, balando bajo el cuidado de su Pastor Jesu-Cristo. En este contexto, se ve el paralelismo en el uso de las derivaciones basadas en el verbo aymara *anaña*, "arrear", tanto para el sacrificio comunal de mandar los niños al recinto escolar, como para los sacrificios que se tenía que cumplir antaño al saciar el hambre de los cerros.

En sus esfuerzos para enganchar las demandas de fuera con sus propios propósitos comunales, la población andina debe haber entendido, en términos andinos, la muerte y la resurrección de Cristo centradas en los ritos de Pascuas, asimilándolas a su propia teoría textual según el ciclo ritual andino de la vida y la muerte, centrado en el lugar de huesos que se llama *taqawa* (cf. Calvario: "lugar de las calaveras"). Luego, debe haber aplicado la misma lógica andina a otros niveles del ciclo ritual.

Si precisamos un poco más el nudo de todas estas ideas, hallamos las mismas nociones de una muerte y una resurrección, centradas en el sacrificio de un cordero,

un enemigo, de Cristo o los propios niños-corderitos. Evidentemente, en el pasado incaico, hubo sacrificios verdaderos de niños. Empero, en la actualidad, el sacrificio de los niños toma otra forma, pues se les ofrece a la escuela y al sacerdote que actúa ahí de parte del Estado, en la persona del profesor rural, para cumplir con las obligaciones comunales hacia el Estado y así perpetuar sus derechos a la producción de sus tierras. Para cumplir con los intereses estatales, los profesores participan en las relaciones de la jerarquía milito-escolar según cual el centro debe dominar a la periferia, todo mediante la conversión de las wawas en "cabezas conquistadas". Mientras tanto, según los propios intereses comunales, los niños, mediante sus rezos constantes, intentan efectuar la re-transformación en los sitios rituales escolares de los restos de los antepasados enterrados ahí, para reconstruirlos en parte del cuerpo comunal y sus propios bienes, es decir, la nueva cosecha de wawas.

En tanto que la Corona y la Iglesia hispanas intentaban extender el cuerpo de Cristo y una lengua en común hacia los límites del imperio, los pueblos de la periferia reaccionaban contra este intento imperial. Percibiéndolo en términos de una pugna de "comer o ser comido", es como si hubieran desenvuelto en el ciclo escolar de aprendizaje su propia forma de contra-ataque mediante el "topar con las letras" y así incorporarlas como a sus enemigos, para luego digerirlas durante el año escolar y, al final, trasbocarlas en los exámenes. Paradójicamente, todo esto ocurrió como una consecuencia del adoctrinamiento eclesiástico en lenguas nativas acerca de "las letras hechas carne", según la enseñanza del pensamiento seminal en el meollo de la cristiandad, dirigido a la misa de la muerte de Cristo y a celebrar la resurrección.

3.1 Una lluvia de letras

Si los escolares, en sus actividades diarias y ceremoniales de la memorización y recitación, están metonímicamente "rezando para lluvias", qué manera más eficaz que soltar toda una "lluvia de letras" fundamentada en la palabra de Dios con el propósito de hacer brotar la cabeza-semilla ensangrentada de Jesucristo, y así generar los varios productos del año venidero.

Al igual que la oveja sacrificada al inicio del año escolar, los mismos niños como corderitos de Dios están metafóricamente comiendo letras a modo de pasto que luego entra al estómago, mientras llueve, para brotar en el año siguiente. Como aclaró Elvira, "es como si, mientras tanto, lloviera" (*jalluñapatakichispa*); o como afirmó don Domingo, en relación con todo este conjunto de ideas, "es como pedir las lluvias del año" [24], como si los niños estuvieran acullicando las letras en sus bocas para llamar las lluvias, a tiempo para la próxima siembra, "acullicaremos para las lluvias, diciendo" [25]. Es más, don Domingo vincula al

24 En aymara: *Timpun maran mayiriw sas sata*.
25 En aymara: *Timpun maranitak akullt'asxañani sas*.

profesor y su misma enseñanza con el pasto maduro que los niños-corderitos deben comer en forma de letras. De este modo, una parte vital del desarrollo de los niños, en su condición de corderitos de Dios, ocurre a través de su participación en este ciclo de crecimiento del pasto-letras: "El pasto sale de la tierra y es todavía suave (*llullu*), pero paulatinamente se va endureciendo y madurando, y así también los niños van creciendo".

Pues es como si, en el ciclo mayor de guerra y contra-ataque, figurativamente los niños estuvieran comiendo los pastos-letras del conocimiento cerebral del profesor (a modo de una eucaristía didáctica, de la muerte hacia la resurrección), para enverdecer a sí mismos y de este modo enverdecer a las tierras del ayllu.

***

Un punto final. El énfasis que se da en el mundo andino a las prácticas oral-escriturales y los modos andinos de interpretar lo alfabético, aclara ciertos aspectos del manejo escolar de las nuevas formas escritas del aymara y quechua que presenciamos, según los planteamientos de los Módulos de la Reforma Educativa en lenguas nativas. En los Andes, evidentemente el acto de pronunciar sonidos con la voz tiene una función no sólo práctica sino también inmensamente metafísica, pues este acto vincula la persona que pronuncia con toda una genealogía de antecedentes, incluyendo al mismo Inka, según una teoría andina textual que se basa en este acto creativo.

Ahora bien, si el acto de pronunciar letras a modo de semillas, las riega y las hace brotar, entonces, si habría *más* letras-semillas, se esperan aún más esfuerzos en su pronunciación. Este fenómeno es precisamente lo que presenciamos debido al aumento de las vocales al final de cada palabra en el aymara escrito de la Reforma, en la exagerrada pronunciación de cada letra final, aunque las reglas lingüísticas (morfosintácticas) del aymara exigen una elisión vocálica de estos sonidos finales para producir el sentido. Como resultado, tenemos el fenómeno actual de todo un pueblo leyendo el aymara escrito (según los criterios de los técnicos de la UNST-P de la Reforma Educativa), en una forma recitativa exagerada y sin un mayor sentido de lo que ellos pronuncian.

Este fondo metafísico de la pronunciación andina, centrado en el poder de "vocalizar" las palabras, quizás refuerza la evidencia señalada por varios estudiosos de que las formas anteriores de la "escritura andina" (a semejanza con otras escrituras a nivel mundial, tal como el árabe y las semíticas), sólo marcaban las consonantes de las palabras y no las vocales [26]. De este modo, las técnicas de la recitación antaño, como la actual, al vocalizar las palabras, "las hacen vivir".

---

26 Ver por ejemplo Ferrell (1994), Burns Glyn (1981), Pärssinen (1992) y, en el caso del árabe, ver Messick (1993: 26).

Todo esto nos exige repensar la actitud de la Reforma hacia la comprensión de lo leído. Según su perspectiva, es como si la cultura letrada de afuera tuviera comprensión de los textos escritos y las culturas andinas no la tuvieran. Pero si el propósito andino de la recitación y memorización de las letras es el de "pedir lluvias" y así lograr la fertilidad de la tierra, entonces la comprensión de lo leído, a nivel profundo, siempre ha sido otra. En el futuro, ésta quizás debe servir como la base para ir adelante.

CAPÍTULO 10
Kipu, número y escritura: Hacia una matemática encarnada

> La ausencia de nudos podía tener una relación con el terminado y la perfección del tejido... en la realización del *kipu*, este rasgo está preñado de sentido.
>
> Desrosiers, "Lógicas textiles y lógicas culturales", p. 346.

> [L]as imágenes en las huinchas entrelazadas forman templetes para los patrones que se repiten en las telas bordadas de la necrópolis de Paracas, y ambos codifican los sistemas de clasificación parecidos.
>
> Frame, "Structure, Image, and Abstraction", p. 111 (nuestra traducción).

Examinemos ahora las prácticas textuales andinas propias, comenzando en el presente capítulo con las lógicas culturales y textuales del *kipu* como un sistema numérico-mnemónico y luego, en el próximo, con el *kipu* y el textil como sistemas cognitivo-didácticos.

En ambos estudios de caso, veremos que las prácticas numéricas andinas, al igual que las prácticas textuales, se relacionan directamente con las actividades productivas y reproductivas y, por tanto, con los mismos ciclos agropastoriles y rituales de la muerte y la revivificación que desarrollamos hasta aquí. En su calidad de un "discurso pastoral", el lenguaje del *kipu* trata directamente de la base productiva del pasto y las aguas, y del vellón de los rebaños, en tanto que otros aspectos de su uso tratan más de las actividades de la agricultura y la guerra, y de este modo de las ideas en torno a la fertilidad potencial de la cabeza trofeo como una semilla que brotará.

1. Hacia una lógica numérica andina

La función del *kipu* en el impulso, la medición y el seguimiento de estos ciclos, muestra que la economía y sus prácticas numéricas no está desvinculada de las otras esferas de actividad. En su manejo se halla instancias de una economía que todavía relaciona varios dominios simultáneamente, de modo que las diferentes nociones (de valor, circulación, riqueza, sacrificio, guerra, producción y reproducción, lo social y lo corporal) se basan todas en los mismos símbolos y el

mismo lenguaje orgánico, lo que nos permite entender una interpretación andina del "capital" y su proliferación en una multitud de wawas.

La dinámica entre prácticas numéricas y escriturales es otro asunto que trataremos, a la luz de la realización de que, en el contexto incaico de la relación número-escritura, ambos sistemas de conocimiento se basaban en el mismo medio de comunicación: el *kipu*. Por las investigaciones realizadas hasta el presente, sabemos más acerca de su función en las prácticas numéricas; ahora veremos cómo el *kipu* puede formar también un puente conceptual entre número y escritura. Para entender esto, debemos descubrir cómo funciona el pensamiento científico en las culturas andinas basado en la oralidad viva y otras clases de "texto" y "escritura" (*kipus*, tejidos, trenzados, ch'allas, canciones), en ausencia de la escritura y numeración occidental. A semejanza de los planteamientos de Kersenboom en su libro *Word, Sound, Image* (1995) acerca del pensamiento Tamil (del sur de la India), sostenemos que las concepciones científicas andinas no dependen de la distancia entre la voz y el objeto de la investigación, como en el marco de la escritura europea, sino que retienen un flujo procesal entre palabra, sonido e imagen mimética, lo que no se puede abstraer en un signo objetivo o significado fijo.

Desde esta perspectiva, recurrimos a algunos términos aymaras claves centrados en la dinámica procesal de los textos andinos que mencionamos en otros capítulos. En el estudio de la economía, volvemos a la idea de la expansión del conocimiento dentro de los límites determinados; asimismo, en el contexto de las prácticas numéricas y mnemónicas relacionadas con el *kipu*, son claves los verbos aymaras para "amarrar" (*chinuntaña*) y "agarrar" el conocimiento (*katuña* o *katuqaña*), todo en el contexto de seguir el "camino" (*thakhi*) de las abuelas y abuelos.

Para tratar del código de los *kipus* en términos de una "teoría andina de la comunicación" (que engloba la diseminación de los mensajes, sus funciones sociales y los niveles estratégicos), recurrimos a la "corporalidad andina" que desarrollamos en los primeros capítulos. Volvemos a la importancia de "mano" y "cabeza", de "corazón" y "voz", todo dentro de una jerarquía que articula los niveles locales y estatales de un sistema encabezado por la voz del propio Inka. Señalamos en particular, las diferencias corporales en el uso del *kipu* y el textil según el género, en que se piensa de maneras distintas de cabeza y corazón, como sedes del conocimiento, o de la voz humana en la ch'alla y el canto.

2. La corporalidad trenzada de la jerarquía política-militar incaica

Primero esbocemos la organización de los *kipus* históricos a nivel político y simbólico, recurriendo a la evidencia de diversas fuentes. Encontraremos en lo "social" y lo "corporal" del *kipu* modos claves (pero poco examinados) en los que las prácticas numéricas andinas se encuadran con los otros niveles de organización del Estado incaico. Desde esta óptica histórica, pasaremos a las prácticas, la organización y terminología de los *kipus* actuales.

2.1 El *kipu* estatal incaico

En el Estado incaico, la cima de la organización política estaba representada por el Inka mismo. Al nivel corporal y simbólico, se expresaba esta jerarquía por la "cabeza" del Inka y por sus manos. La expresión textil de estos elementos se halla en la organización del *kipu* incaico, en que el cordón principal actúa como la cabeza. Sin embargo, las raíces de esta idea deben remontarse a los *kipus* y tocados trenzados preincaicos. Es pertinente que las investigaciones de Frame (1991) acerca de los tocados de la Necrópolis de Paracas demuestran que las huinchas, cuya estructuración textil es sumamente compleja, constituyen un templete para los patrones de otras prendas que recurren a sistemas parecidos de clasificación. Entonces, si el cordón principal del *kipu* incaico representa la cabeza del Inka, podemos luego pasar a entender la lógica organizativa de los otros niveles del mismo sistema clasificatorio.

La evidencia para esta organización jerárquica del *kipu*, centrada en la cabeza y mano del Inka, yace en algunos fragmentos literarios del drama colonial de Ollantay que cita Brotherston en *La América Indígena en su literatura* (1997: 268)[1]. En el primero, se compara el cordón principal del *kipu* con la corona del imperio (el *llauta*) y las hebras pendientes con los hombres súbditos "unidos a él" que cuelgan "como nudos-granos" (*ruru*), a modo de drupas (los restos de algunas frutas que quedan después de haberse comido la carne).

caycallauta	Como a la corona-cordón principal,
nam kahuahua cay umanpi huatacana	así los hilos se atan a su cabeza,
cay rurucanari	como nudos-granos
runam tucuy payman tinkiscana.	todos los hombres unidos con él.

Escena 5

En el segundo, se compara la mano del Inka con tres nudos quíntuplos de un *kipu* negro, en el contexto de agarrar el Antisuyo "en manos del Inka" por haber sido vencido por él:

cay kipupim can killimsa	Como el quipu está el negro de carbón,
nam Ollantay rupascana	así Ollantay se quema.
cay kipupakmi kimsa piscucuna huatacana	Como el quipu con tres nudos quíntuplos se ata,
nam Antisuyu hapiscu	así Antisuyu se toma,
nam Inca makeykipina:	así está en manos del Inka.
chaymi huatacuncaypisu	Aquí el nudo quíntuple,
kinsa piscu tucuypinas.	tres cincos en total.

Escena 14

1 Citamos la versión de Brotherston, aunque habría que revisar la traducción en otra ocasión.

En efecto, si el cordón principal del *kipu* representara el poder de la cabeza y las manos del Inka, entonces los nudos de las hebras pendientes parecerían representar algún aspecto de sus varios súbditos, todo según una relación jerárquica: de arriba para abajo.

Puede ser que estos breves fragmentos indiquen otros elementos más de la jerarquía incaica. En términos del complejo de las cabezas trofeos y la depredación ontológica, el cordón principal representaría la cabeza del Inka, cuyos nudos-granos de los súbditos cuelgan como botín. Tal uso parece implícito en la siguiente cita de Platt acerca de los *chinus* aymaras, equivalentes a los *kipus* incaicos, en que los campesinos de los segmentos inferiores "se colgaron" como las cuerdas subsidarias del cordón-mallku:

> El capitán con sus múltiples dependientes parece ser un mallku grande: sus huestes serían los mismos campesinos de los segmentos inferiores de su mitad, que "se colgaron" de él como las cuerdas subsidiarias del *chinu* administrativo (Platt, 1987a: 91).

La comparación entre los "nudos quíntuplos" y las manos del Inka nos hace recordar también la costumbre de la guerra incaica de procurar la calavera del enemigo y usarla como un qero que el vencedor (en este caso el Inka) agarraba en sus manos para tomar chicha. (Hemos leído ya un canto ceremonial de las palabras voceadas en este contexto de guerra en el Capítulo 1). Pedro Pizarro, en su famosa cita sobre la batalla entre las fuerzas de Atahualpa y de Huáscar en Ambato, alude al mismo uso en que los generales quiteños "le mataron" a un tal Atoco, y "que del cazco de su cabeça hizo un bazo... para vever, engastonado en oro" (Pizarro, [1571] 1986: 210 citado en Moya, 1988).

Las descripciones de las insignias reales del Inka en las crónicas de la época y los estudios de la historia del arte y del textil nos dicen algo más acerca del significado de la cabeza y las manos del Inka en la jerarquía política del Estado. Las descripciones de Guaman Poma sobre la vestimenta de los diferentes inkas mencionan los atributos reales ligados con su cabezal y con las armas que llevaban ([1613] 1989: f.84, 85, 87). Como observa Mroz (1988), estas descripciones, por haber sido basadas en la lectura de un *kipu*, constan de *tres* partes fijas, cada una con su propio orden. Más pertinente para nuestros propósitos es la primera parte que concierne los atributos reales, armas y vestido del Inka, vinculados con su majestad en la guerra. El orden del vestido comienza "desde arriba para abajo" y, luego, en la descripción de lo que lleva el personaje en las manos, en un orden "de derecha a izquierda".

Guaman Poma nos informa que el cabezal del Inka tenía varios componentes: en especial su cíngulo (*llawt'u*), borla real (*masca paycha*), pluma (de quitasol) y tresquilones, más su flor ornamental (*uayoc tica*) y su orejón de oro fino. En la mano derecha, solía llevar su hacha (*conga cuchona*) y en la izquierda su escudo

(rodela) y porra de combate (*chambi*). (Con referencia al hacha o "corta cuello", aún hoy se dice a alguien que está amenazando a uno, "te voy a cortar el cuello", *kunkma khuchukama*).

En otras fuentes, los elementos de su cabezal expresan las insignias del poder del Estado mediadas por las actividades de guerra. Según las descripciones de Pedro Pizarro de sus encuentros con Atawallpa, el cíngulo trenzado o *llawt'u* (parecido al cordón principal del *kipu*) servía como una "corona":

> Este yndio (Atahualpa) se ponía en la cabeça unos llautos, que son unas trenças de lana de colores, de grosor de un medio dedo, y de anchor de uno que son unas trenças como digo, hecho esto de una manera de corona, y no con puntas sino rredonda, de anchor de una mano, que encuxava en la caueça; y en la frente una borla cosida en este llauto... (Pizarro, [1571] 1986: 66, citado en Moya, 1988: 32).

En cuanto al *llawt'u* como un símbolo de la ascensión del Inka al poder, el color rojo carmesí de la borla fue una expresión de la jerarquía dinástica, al menos de las dinastías míticas de los fundadores del Cusco, cuando la cultura incaica desarrolló por primera vez su control sobre la producción ganadera y artesanal (Moya, 1988: 28). Señalaba, además, el dominio del Inka sobre los rebaños en que se hacían sacrificios locales como un momento oportuno para afirmar su autoridad. Una descripción de Cieza (*Señorio*, [1550] 1985, cap. VII: 19) de la comunión de un sacrificio menciona el momento en que tomó la borla el Inka por primera vez y nota la correspondencia entre el sacrificio de carne y sangre de la oveja en la fiesta, y lo que iba a pasar con los enemigos de guerra en un momento posterior. Narra que los principales, al tomar la borla del Inka, comían cruda la carne y sangre del sacrificio; asimismo, sus enemigos comerían la carne de ellos, en el sempiterno ciclo de "comer o ser comido".

Otros cronistas se esmeran en detallar que la borla estaba confeccionada con una finísima lana, teñida con hilos de perfecta torsión y cortados muy iguales y, además entremezclada con chaquira de oro [2]; por tanto, servía, en su totalidad o en partes, como un medio de comunicación de la alteza del Inka. Otros relacionan el "copo de lana" de su cabezal directamente con los cabellos y las cabezas de los enemigos. En un rito que narra Cieza ([1553] 1984, II, 18-19), el mismo copo de lana del cabezal del Inka se relaciona con la paja silvestre que crecía en los cerros y con un rito de pasar de cerro en cerro, puntos que, como veremos, se resaltan aún en las prácticas actuales de los *kipus*.

Agustín de Zárate (1555 [3]) nos muestra que los hilos carmesí de la borla servían, en manos de los orejones, como prueba de su cercanía al Inka y evidencia

---

2 Ver por ejemplo Pedro Pizarro ([1571] 1986: 66).
3 Citado en Urbano (1981: 55) y luego en Moya (1988: 32).

que las órdenes que éstos pudieran dar, fueran aceptadas y cumplidas como si el Inka en persona las dictara. Esto implica que los hilos carmesí de la borla habían tenido una relación muy directa con la voz del Inka (a modo de la "cresta" de Atawallpa, según la descripción tradicional relatada por Elvira Espejo). Para Cieza, el mismo acto de tomar la borla significaba el tomar la posesión de un territorio y así reafirmar el poder del Inka (Cieza, [1553] 1984, II: 211-2). De este modo, la borla real, con sus alusiones directas a los rebaños de camélidos y, más indirectas, a la paja que crecía en las tierras bajo su dominio, reúne en un dominio semántico distintos elementos de la producción agropastoril; en el mismo dominio yacen, además, las costumbres de guerra, tanto de la expansión territorial como de su defensa (por los orejones) mediadas por el poder vocal del Inka.

En resumen, la borla real carmesí, juntamente con el *llawt'u*-corona trenzada, servía, en algún sentido, como un *kipu* en miniatura. Si el *llawt'u* servía como el cordón principal, entonces la borla colgante (a modo de las hebras pendientes) que llevaba en la frente la cabeza más poderosa del imperio representaba —a nivel simbólico— su poder de tomar cabezas trofeo. De este modo, constituía un símbolo visual de lo que le podría pasar a uno si contemplara entrar en pugna con su usuario: el propio Inka.

3. La corporalidad de los *kipus* modernos

A partir de este marco histórico, podemos proceder al análisis de los *kipus* modernos que, por su ubicación en un contexto aymara, deben ser llamados más bien *chinu*. Por supuesto, nuestras fuentes de datos son limitadas y hay muchos vacíos en la información.

3.1 Los *kipus* modernos y las jerarquías del Estado

De todos modos, las memorias fragmentadas del manejo de los *kipus* en la actualidad recurren aún a la misma lógica andina, según cual la estructura de los *kipus* sigue el modelo de la organización política-estatal andina de las jefaturas y federaciones encabezadas en el Cusco.

En la comunidad de don Domingo Jiménez, hasta décadas recientes, los *kipus* que se usaban para contar la población del ayllu en el reconteo anual, debían pasar al segundo curaca (que era considerado "su padre") y luego al mallku regional. Actualmente, en ausencia de los niveles superiores del sistema político, sólo "se recuerda a los cerros" como "el reemplazante del Inka". En otra variante, en Qaqachaka hace una generación, se pasaba el recuento de los rebaños en la ceremonia anual de la *k'illpha*, a los mayordomos de la iglesia, como el nivel político-religioso inmediatamente superior al de la casa.

Se nota, además, homologías entre el dominio de algunos *kipus* y el dominio político-ritual representado por ciertas cumbres sobresalientes, una posibilidad que reitera su parte en la organización territorial según una jerarquía segmentaria político-ritual. Por ejemplo, en diferentes comunidades del departamento de Oruro estudiadas por Nelson Pimentel (1998), se considera que la aplicación territorial de los *kipus* está bajo el dominio de los cerros-mallkus "en ausencia del Inka". Don Mario, un *kipuqamayuq* actual de la región, narra así:

> Este es desde Challapata o... claro desde el cerro de este... Azanaque, de Aznaque hasta Negro Pabellón nomás manejamos, todo alrededor me ha dicho. Así es lo que me ha explicado. Ahora otras comunidades... otra clase de *kipu* hay pues. Así me ha dicho, eso es lo que me ha dicho (Don Mario, Oruro, 27.4.94.).

A modo comparativo, Salomon (1997: 6), en su estudio de los *kipus* actuales de la región de Huarochirí (Perú), nota que cuando se los exhibe al público son colocados en forma de un nudo-pirámide que se llama "cerro" o "peaña" (en forma parecida a la base del mástil escolar).

Salomón (2001: 119-120) también narra de la existencia en cada uno de los ayllus de Huarochirí de *dos* kipus: uno en la posesión de la autoridad saliente y otro en manos del entrante. De esta manera, el entrante podía planificar una nueva gestión en los quehaceres del lugar: la rotación del trabajo colectivo, el uso de las tierras del ayllu, los derechos de pastoreo, etc. A la vez, el saliente podía registrar el cumplimiento (o alernativamente los deberes restantes) de los planes de la gestión anterior. Y durante el transcurso del año, los cordones que designaba los deberes planificados, podrían ser alterados para registrar el cumplimiento. Como es sabido, tal alternancia de estructuras es común en varios espacios culturales andinos.

A la luz de estos ejemplos, es posible que la organización jerárquica del *kipu* sea homóloga a la organización política y económica andina, y que un símbolo principal de esta jerarquía sea el cerro (cf. Platt, 1987a). (Ver la FIG. 31.).

En cuanto a las interrelaciones entre grupos étnicos o del ayllu, don Mario, de Oruro, señala otro nexo entre los *kipus* y la guerra, en cuanto a la manera de formar un nudo de pelea al amarrar juntos fuertemente dos hebras. Esto implica que las hebras pendientes podrían representar otros territorios subordinados, en un estado de conflicto:

> Este es, es otra clase, mira el nudo, es otra clase, éste seguramente está suelto, suelto debe estar, suelto está. Sólo el blanco encadena a este color; suelto no, no hay pelea, porque las peleas son éstos [donde están anudados dos caitos juntos].

Los códigos modernos de los colores de los *kipus* aluden también a la jerarquía política y a la guerra. Por ejemplo, al igual que la borla del Inka, el color rojo (o morado) del *kipu* moderno que maneja don Mario, significa "guerra":

LA "SEGUNDA LECTURA" DEL ESPACIO SOCIAL AYMARA

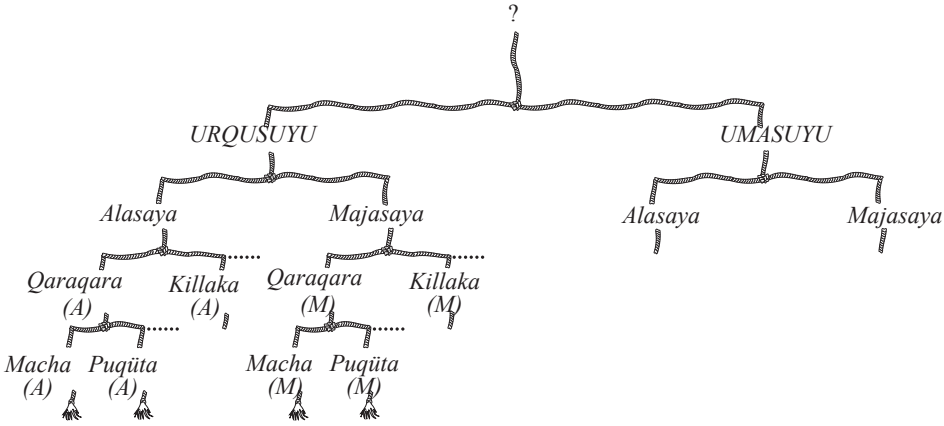


FIG. 31. Esquema segmentario del ayllu según Platt (1987a: 80)

> Este rojo no amarran mucho, porque la guerra entre ellos [ocurriría]... rojo no utilizan, utilizan un lila, esto, morado, ¿no?, lila, lila llama, este morado utilizan en la pelea.

Se oye el mismo comentario en Qaqachaka. Como dice Elvira Espejo, "rojo es de la guerra siempre, porque es la sangre pues". El simbolismo es igual en los textiles, puesto que ciertos usos del color rojo despliegan un "camino de la guerra" (*wila sinta*).

A menudo, se alude a la misma autoridad del Inka en el manejo moderno de los *kipus*. En las zonas de la presente investigación, aún se recuerda que el Inka manejaba el anudar de las hebras en su condición de máxima autoridad. Don Domingo mencionó una vez, después de terminar una serie de ch'allas, que el Inka solía "sujetar" los nudos de las hebras como cabezas bajo el control de sus manos, y resaltó la función del meñique de la mano al formar el nudo-cabeza. Por su comentario, llegamos a entender que una de las metas de las elaboradas ch'allas actuales es "poner la cabeza" a cada producto para que produzca bien, todo en memoria de lo que antaño hacía el Inka.

En otro ejemplo, en el curso de un cuento del Tiempo de los Inkas narrado por don Donato Inka de Livichuco, se oye una expresión en que el dominio del Inka se extiende hasta "el alcance" de su mano:

> Dice que los inkas sabían producir plata, oro, eso he oído. Eso, dentro la tierra sabrían sembrar. Hasta ahora existen esas *pata patas*, allí sabían sembrar plata... y ese dinero los españoles les había quitado todo... hasta han matado al Inka. Y el Inka se había rogado:
> —No me mates, te voy a pagar plata, oro, hasta donde alcanza mi mano, hasta ahí te voy a pagar, no me mates, había dicho. (Nuestro énfasis).

3.1.1 Las manos de los *kipus* modernos

En otra instancia más mundana, oímos en las ch'allas a la moneda una noción parecida de circular la riqueza "entre manos"; allí, el lenguaje acerca de la circulación y crecimiento del dinero, a modo de riqueza, es homólogo al lenguaje acerca del crecimiento orgánico de los productos en la tierra.

Esto ocurrió en la gran serie de ch'allas que hizo la organización de tejedoras, APSU, para el 1º de agosto de 1998. Allí se brindaron: "Para los pesos bolivianos, la imilla que suele ir de mano en mano" [4]. Don Feliciano Maraza nos explicó: "Eso es el dinero (*phaxsima*). Por ejemplo, si tenemos diez bolivianos, pues eso va de mano en mano, a eso nos referimos… es pues la "imilla inquieta-inkita" (*inkit imilla*) que va". De este modo, él relacionó la circulación del dinero entre manos con una noción orgánica, la de "enraizar". Primero hay que "plantar" una cosa, y luego "sobre eso viene nomás"... "sobre eso va a ir enraizando, y así una llega, otra llega, así agrandando...". La lógica aquí se basa en la idea de que la mano de obra trabaja la tierra y produce la misma riqueza (cf. Harris, 1987).

Otra pauta hacia las prácticas manuales de medición se halla en Laramarca, Huancavelica (Perú) donde habían *kipus* aún en uso en los años 60 en base del modelo de una mano. El etnólogo Froilan Soto Flores, quien estudió estos *kipus*, señala que las articulaciones de la muñeca y los nudillos de la mano son luego traducidas en los nudos del *kipu* con las unidades en la muñeca, las decenas en la próxima articulación donde se origina el dedo pulgar, y las centenas, miles y decenas de miles en las siguientes articulaciones (FIG. 32.). Además, se debe tomar el *kipu* con la mano izquierda y relacionar los nudos de éste con los nudillos de la misma mano (Kaufmann Doig, 1969: 23; cf. Pimentel, 1998: 110).

Los estudios de Nelson Pimentel (1998) muestran otra evidencia de una dinámica corporal en la lectura del *kipu* que incluye la acción en conjunto de dedos, manos y gestos. A mayor nivel, se "leía" el *kipu* "de derecha a izquierda",

---

4 En aymara: *Pisu wiliwyanutaki, amparatsa ampar sariri imilla.*

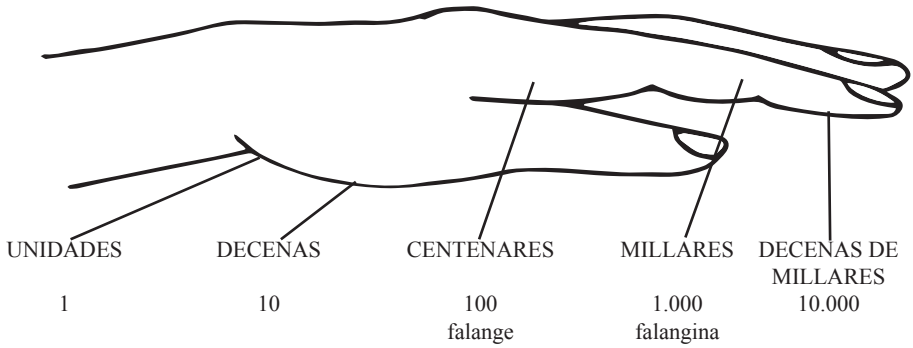
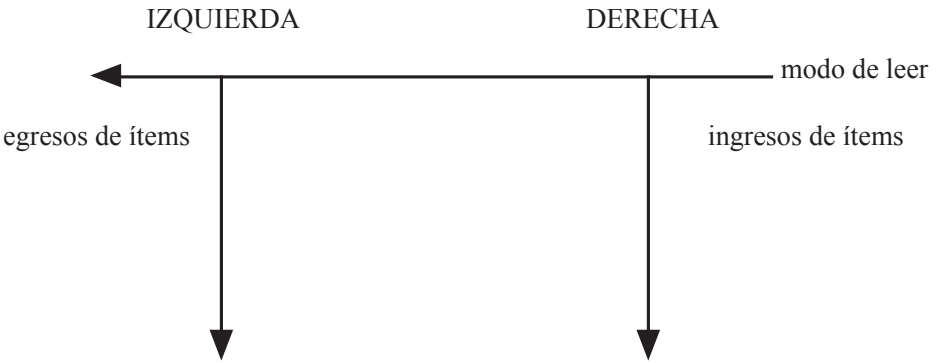


FIG. 32. La mano y la numeración (de Kaufmann Doig, 1969: 23)

y con un sentido del ingreso de las cosas anotadas en la derecha y la salida de los ítems al lado izquierdo (algo parecido al *kipu* de Xauja, que analiza Murra, 1975, en su ensayo clásico, y a la manera en que Guaman Poma "lee el *kipu"* en sus descripciones de la vestimenta del Inka) [5]. Esta orientación espacial del *kipu*, juntamente con la lectura de las manos, se reitera en varios dichos actuales en que la mano derecha se relaciona con el ingreso de dinero y la izquierda con el soltarlo.



La misma lógica andina opera en cuanto al lenguaje acerca de los "préstamos" y "deberes", *jucha*, con su simbolismo de color, de blanco y negro respectivamente, que mencionan Platt (1987a: 86) y otros (Gentile, 1992) [6]. En los *kipus* actuales,

5 Otra evidencia para esta configuración yace en la descripción según Montesinos de los *llawt'u* de los generales incaicos, que usaban el *llawt'u* con la borla al lado izquierdo cuando iban a la guerra y al lado derecho cuando venían con la victoria (Montesinos, [1643] 1882: 110).

6 Zuidema también nos llama la atención a los contadores oficiales llamados *hucha quipoc,* que menciona

este código de color parece funcionar además a nivel del género (blanco = varón, negro = mujer), resultando en una categorización comparativa de hebras y nudos según el uso de estos dos colores. Además, es posible que se haya aplicado la relación jerárquica de la circulación de parientes políticos entre grupos a una situación previa de guerra y conquista en que una mujer agarrada ("mi negra") exigía la prestación de la mano de obra del yerno (el blanco), no sólo para desmenuzar los terrones y abrir las tierras para su cultivo, sino también para obtener su fuerza física en favor del grupo en caso de un conflicto. La existencia de tal sistema de relaciones explicaría los significados adicionales de *huchha* como "mazamorra" o *huchhacha umachatha* como "moler a uno a golpes" que menciona Platt (1987a: 90).

Otra posibilidad corporal es que la base cinco de muchos *kipus* pre-incaicos, señalada por Conklin (1990: 35), se fundó en los dedos de la mano. En el léxico del aymara, como en muchas otras lenguas amerindias, yace evidencia de una base de cinco, probablemente un remanente histórico del modo de contar (con los dedos de la mano) antes de la incorporación de las confederaciones aymaras a la decimalización del Estado incaico.

	Quechua	Aymara	
1	*uj*	*maya*	
2	*iskay*	*paya*	
3	*kinsa*	*kinsa*	
4	*tawa*	*pusi*	
5	*phisqa*	*pisqa*	(¿= qallqu?)
6	*suxta*	*suxta*	
7	*qanchis*	*paqallqu*	= 2 + 5
8	*pusaj*	*kimsaqallqu*	= 3 + 5
9	*isqon*	*llatunka*	= -1 + 10
10	*chunka*	*tunka*	

Si comparamos la numeración quechua y aymara, se ve claramente en la primera un sistema numérico decimal, en tanto que, en la segunda, hay rasgos de un sistema anterior de base cinco. Pues *paqallqu* (7) está compuesto de dos términos (*pa* = 2 + *qallqu* = 5); e igual pasa con el *kimsaqallqu* (8) compuesto de dos términos (*kimsa* = 3 + *qallqu* = 5). En el caso de *llatunka* (9), Bertonio da como significado de *llalla* un "disminuidor", pues estaría compuesto de *lla* (-1) + *tunka* (10) = 9 (Pimentel, 1998: 22-23; cf. Urton, 1997a: 42).

Guaman Poma (1980: 360, 361), asignados a los secretarios del Rey Inka para hacer los cálculos en el imperio, y Zuidema pregunta si el concepto de "deber" tenía un sentido "moral" y si esta noción de moralidad y obligación se extendía hasta abarcar todos los conocimientos (1989b: 494 y sig.).

De este modo, podemos hablar de una "lectura manual" hasta una "lectura corporal" de los *kipus* según una lógica dinámica andina muy difundida, en que además, el cuerpo del lector está, a todas luces, subordinado a los intereses comunicativos de los niveles superiores del sistema.

3.1.2 Las cabezas de los *kipus* modernos

Sobre todo en la región del estudio, la estructura de un *kipu* o *chinu* se asemeja a una cabeza-trofeo. Hasta en ciertos contextos, se llama "cabeza" (*p'iqi*) a su cordón principal y a los nudos también, y se comparan las hebras pendientes con sus "cabellos". En especial, cuando se guardan los *kipus* en las cajas de familia, se llama "cabeza" (*p'iqi*) a su forma enrollada [7].

Es más, el *kipu* moderno, en la experiencia de don Domingo, no sólo tiene "cabeza" sino también todas las otras partes del cuerpo. Además, él distingue entre una hebra (o *chimpu*) que no está amarrada y, por tanto, "no tiene cabeza" (*jan p'iqini*), y una hebra amarrada con nudos que "tiene cabeza" (*p'iqini*); de este modo, cada "nudo" (*chinu*) que se amarra es como una "cabeza" (*p'iqi*).

En su ubicación, el nudo "cabeza" no puede estar en cualquier posición en la hebra; pues tiene que estar "en la punta" y luego "tiene suerte". En cambio, los nudos en el medio tienen "suerte a medias" (*chika surti*), siendo "el corazón" de la hebra, en tanto que el nudo en la base es "como los pies". De esta manera, los diferentes nudos, a lo largo de la hebra, adoptan las posiciones relativas de las diferentes partes del cuerpo. Aun en el nudo-cabeza de la punta, existe una diferenciación entre las distintas partes constituyentes con sus diferentes funciones, ojos, boca y así sucesivamente. Como dice don Domingo:

> (Indicando la base de la hebra) Nosotros también en este momento podemos caminar. La cabeza es ésta que hace pensar, piensa... los ojos son el sol... *tiligramas* [oídos] lo mismo. Ya está. De aquí [la boca] sale el aire (*samsu*) para enseñar a todos. La suerte también sale de aquí, de aquí sale todo...

Sólo de esta manera, el nudo-cabeza amarrado en la hebra "piensa" y "habla".

3.2 La terminología de los *kipus* modernos

3.2.1 El cordón principal y las hebras pendientes

En la comunidad de don Domingo, la terminología actual del *kipu* lleva otras memorias fragmentadas del ordenamiento de la organización política aymara,

7 Salomon (1997) también nota la semejanza entre las hebras pendientes y "cabellos" pues éstas son "bien peinadas" en Huarochirí cuando están colgadas y arregladas.

pensada en términos del mundo natural, en particular cuando se habla de la dinámica de su uso y sus significados.

En esta dinámica, yace una división de los *kipus* entre "lo humano" y "lo no humano". En efecto, cuando se habla de las hebras de los animales, se nombran sus divisiones después de las diferentes aves de la puna (*allqamari*, cóndor-mallku, picaflor) [8], mientras las divisiones de los *kipus* de la gente se relaciona más con los depósitos de productos agrícolas.

Hay otras divisiones del *kipu* según el género, macho y hembra, y según el flujo en las hebras de substancias masculinas y femeninas. Por otra parte, se organizan los *kipus* según una "genealogía" de "progenitoras" y "crías", de una manera parecida a la que encontramos ya en los documentos escritos y los textiles. Esto nos lleva a un dominio semántico que concierne la proliferación de las wawas del *kipu* guardado a modo de una cabeza trofeo, según la teoría textual de la depredación ontológica.

Otras instancias de la terminología actual relacionan los *kipus* más directamente con los derechos a las tierras. Por ejemplo, don Domingo diferencia entre el cordón principal, que él llama *allqamari* (el ave cara cara) cuando se refiere a los animales, y *almasina* ("almacen") cuando se refiere a la gente. "Almacen" (un término árabe) se refiere en general a un "depósito", empero, en el sentido jurídico, tiene un vínculo con los derechos a tierras, pues los "almacenes generales de depósito" en la colonia eran los establecimientos donde se guardaba mercancías contra entrega de un título expedido a los depositantes. Nos recuerda a los *kipus* comunales que se guardaban en las cajas bajo tres llaves, como almacenes de los capitales comunales que mencionamos en el Capítulo 8.

En otros casos, la terminología del *kipu* se relaciona más con los rebaños de la comunidad. Según don Domingo, en los ejemplos que se refieren a los animales, el cordón principal llamado *allqamari* "maneja todo" y, por tanto, se compara con la "honda" (*q'urawa*) que se trenza de una manera parecida (algo similar al *llawt'u*-corona incaico). Según él, hay dos clases de cordón principal llamado *allqamari*. Uno se trenza sólo de blanco y negro, aunque esto es nada más que una soga cuya función es la de "amarrar muy apretado" (*mat'iña*). El otro tipo "debe tener todos los colores" y, por tanto, está "floreado" igual que los animales; pues, a través de la secuencia de ch'allas, "se hace florear a los animales".

En todo esto, la dinámica del *kipu* recurre a imágenes de la proliferación orgánica y botánica del pensamiento seminal. A las hebras principales que bajan del cordón-cabeza, don Domingo considera "hebra-madres" (*tayka*) en tanto que las hebras secundarias derivadas (*saraqaña*) son sus "brotes" (*ch'illch'i*). Se dice que éstas derivan a los costados "como las ramas derivan del tallo principal de un árbol" (algo como el comentario de don Feliciano acerca de la proliferación del

8 Cf. Platt (1987: 88), Arnold y Yapita (1992: 193-8), etc.

dinero de raíces orgánicas parecidas). Luego, a las sub-hebras que derivan inmediatamente de las hebras-madres, les llaman "señores brotes" (*ch'illch'i mayku*) y son consideradas "machos" (*urqu*), en tanto que las secundarias que derivan de los "señores brotes" les llaman "señora brotes" (*ch'illch'i t'alla*) y se consideran "hembras" (*qachu*). En otra alusión botánica, las hebras que bajan son "como si estuvieran floreadas". Aun así, *ch'illch'iña,* "brotar", como verbo se refiere más específicamente a la acción de filtrar agua de un manantial, como si las hebras tuvieran algo líquido dentro, en un dominio a la vez más hidráulico. Ver la FIG. 33.

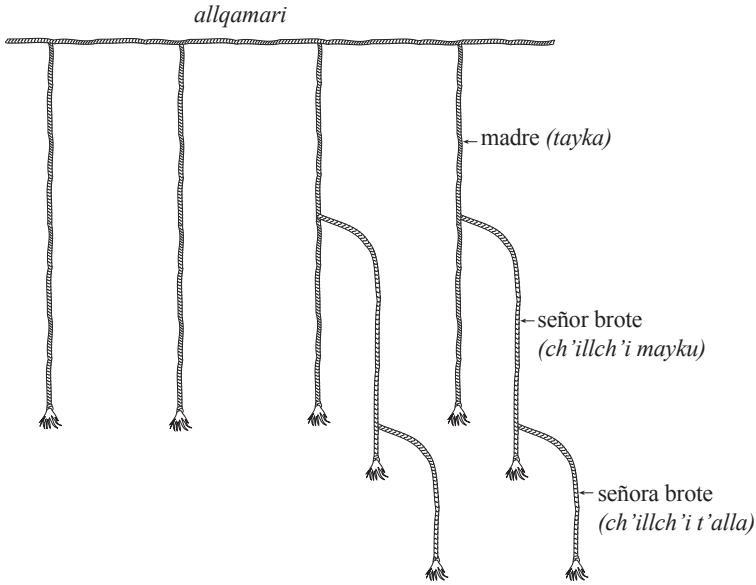


FIG. 33. *Chinu* aymara con sus hebras primarias y segundarias.

Sucede que la terminología de las hebras-brotes nos lleva a un medio líquido que sirve como una base textual en común, más al fondo del lenguaje inmediato de la comunicación. Este medio líquido lubrica el flujo entre los niveles inferiores y superiores del sistema que organiza el *kipu*, de forma parecida a lo que pasa en los rezos o las ch'allas para lluvias que mencionamos en el Capítulo 9. Postulamos allí que en el pasado hubo un control central incaico sobre los rezos locales; esto, a modo de llamar las lluvias, por su alto interés en la producción local, puesto que si las lluvias no llegaban oportunamente, no había ninguna producción: ni productos agrícolas, ni pasto para los rebaños, ni pelo para los tejidos. Aquí, la terminología y la textualidad del *kipu* se basan en los mismos medios de producción y su proliferación (de tierras, pasto y vellón), y todos están vinculados igualmente por un subestrato en común, el

agua. Una vez más, el "medio" de comunicación del *kipu*, como una práctica textual andina, está muy ligado con el "mensaje".

3.2.2 Los colores de los *kipus*

En cuanto a la codificación de colores, es difícil postular la existencia de determinadas normas en el uso del color en los *kipus* modernos, puesto que cada *kipukamayuq* con quien tuvimos contacto, tiene sus propias idiosincrasias; quizás, este siempre fue el caso. No obstante, en el discurso acerca de los colores de las hebras, hay similitudes con el mundo de color que encontramos en otras prácticas textuales. Además, es común oír que las prácticas del uso de colores en los *kipus* de aquel entonces eran muy parecidas a las de hoy. A todas luces, una idea que permanece es la de vincular los colores con el dominio del sol y la luna (los dioses incaicos) y con las obligaciones comunales de tierras, rebaños y guerra.

En Qaqachaka, se dice que las hebras verdes representan al pasto, las rojas a la sangre y la guerra, las amarillas al sol, y que el mandar hebras negras indicaba que "iban a llegar de noche"; o mezclado con blanco, "con una noche de luna", y así sucesivamente, lo que se dice igualmente de los textiles de hoy.

Por su parte, don Domingo relaciona el simbolismo de los colores del *kipu* con el mismo dominio productivo de tierras y aguas, y con la Pachamama que cuida a los rebaños dándoles pastos y aguas, de modo que

> El caito anaranjado (*arumi*) representa la Pachamama. El medio rojizo representa los pantanales (*siniya, qhuchi*), y el verde representa las algas (*laqhu laqhu*) en el agua. El rojo representa la sangre de la Pachamama. El guindo es para que nazcan los productos...

Para él, los colores de las hebras tienen, además, una relación generalizada con los colores que desea el dueño para el animal nombrado en la hebra. Esto nos lleva al nexo entre el nombrar el color del vellón o pelo de un animal, y el deseo por este color de parte de su dueño que encontramos en las canciones a los animales (Arnold y Yapita, 1998a, Caps. 5 y 6). Comúnmente se nombran los colores deseados cuando se ch'alla a los animales, y se usa como el punto de referencia el patrón de una hebra. En esta práctica, igual que en las canciones, se nota un fuerte nexo entre color y voz. Puesto que las llamas "tienen más colores en el pelo", asimismo se nombran más colores en sus hebras y más colores en sus ch'allas; por ende, las ch'allas a las llamas "son más extendidas". En comparación, las hebras de las ovejas sólo "tienen tres colores", y por tanto menos ch'allas. Según la misma lógica, se considera que los colores mezclados (*ch'ixch'i* o *wanakillu*) "dan más fuerza" a los animales (*wali ch'amanixa*). A estos colores, en especial los colorados con todos los pelos, hay que ch'allar aparte.

En todo esto, una característica de la numeración andina es la noción de multiplicidad que se expresa al nombrar muchos colores o colores mezclados. En

cambio, la numeración occidental tiende a fragmentar esta misma realidad en sus diferentes elementos. Es como si la multiplicidad de colores de pelos que se menciona en estas ocasiones hubiera sido en el pasado quizás una expresión de las fuerzas potenciales de generar prole, en base del gran número de cabezas-trofeo capturadas, con sus diferentes colores de cabello.

3.2.3 El hacer los nudos

Aparte de la codificación del color o sus combinaciones, existen otros subsistemas de codificación según la clase y tamaño de nudo, la dirección del hilado de la hebra (en S o Z) y el atado del nudo (a derecha o izquierda). Existe además una diferencia fundamental entre la práctica de hacer nudos "en la realidad", a modo de "contar" (*wakhuña*), y la práctica de hacer nudos "en la cabeza o en el corazón" al seguir un camino ya predeterminado, a modo de "recordar" (*amuyaña*). El estudio de esta diferencia clave nos permite entender el mundo social y cultural de los números, las prácticas numéricas y el arte andino de la memoria.

En la comunidad de don Domingo, para recordar los "nudos de la memoria", se debe seguir el camino de la suerte llamado *chinu ch'alla,* "nudos de brindis", que se hace por ejemplo al brindar a los diferentes animales. Al seguir este camino, el acto de "amarrar un nudo" (*chinuntaña*) en una hebra "hace que reciba en la memoria" (literalmente "recibir en el corazón", *chuymar katuqaña*), para no olvidarlo después. Don Domingo compara este efecto con lo que hace la escritura. A la vez, el hacer el nudo allí agarra "la suerte" (*surti*). Nunca se debe desamarrar los mismos nudos posteriormente "porque puede soltarse la suerte". Aunque se carnean algunos animales, no se debe nunca desamarrar el nudo, porque "se soltaría todo el rebaño". La relación que él hace entre el amarrar un nudo en la hebra y, de este modo, recibir allí la suerte, implica que se tiene amarrado algo dentro del nudo. Es como si la suerte estuviera capturada en el nudo, algo como un prisionero de guerra.

Toda la dinámica del "nudo de brindis" en el trazar el "camino" (*thakhi*) del animal, sigue la misma jerarquía estatal. Al seguir el camino del animal, uno está siguiendo el camino de los nudos de una hebra predeterminada, "se sigue el camino de la vaca, de la llama y de todos los demás" y, a través de su camino, "se encuentra con la Pachamama y con el Cerro". Es como si, al seguir el camino de una hebra colgante, se retornara finalmente al cordón principal en su calidad de máxima autoridad del *kipu*, para encontrar a la Pachamama y al Cerro en su condición de reemplazantes actuales de la Coya y del Inka de antaño.

3.2.4 Tipos de hebras y nudos

Existen además diferentes clases de nudo que se usan para diferentes propósitos, hecho corroborado por las conversaciones que tuvo Nelson Pimentel

con don Mario en Oruro, y nosotros con don Domingo en el Norte de Potosí. Estas diferentes clases de nudo forman parte de la misma jerarquía andina.

Según don Domingo, hay nudos "de tamaño regular" y otros "dobles y más grandes". Los nudos de tamaño regular se usan como puntos de referencia en la secuencia de ch'allas. Se amarran a la derecha siempre (*kupiruw chinuntañax*) pues "eso sujeta la suerte" (*surt katxasix*). En cambio, un nudo hecho hacia la izquierda "soltaría" los animales. Estos comentarios apoyan la misma lógica hilográfica de derecha e izquierda que comentamos antes.

Los nudos dobles y más grandes (ver la FIG. 33.) representan los "corrales" (*uyu*) de los animales, de la llama (*qarwa uyu*), la vaca (*waka uyu*), la oveja (*uwij uyu*) o cabra (*karwa uyu*). En el contexto ritual, cuando se hace el "cabildo de la esquina" (*iskin kawiltu*), el nombre de estos nudos grandes es "rodeo" (*rutiyu)* o, de manera más elaborada, "cancha de oro blanco, cancha de oro amarillo" (*chuqi kancha, quri kancha*). Se amarran estos nudos grandes en el extremo de una hebra, puesto que actúan como el "destino" de todos los nudos medianos que se nombran en la secuencia de las ch'allas. Es como un "corral de nudos".

Don Domingo identificó estos nudos grandes al extremo de una hebra que tenía otros nudos medianos en su parte intermedia, en algunos *kipus* históricos y modernos, por ejemplo en los dibujos de Guaman Poma y de los Ascher. Esta clase de hebra, que él llama "nudo de rodeo" (*rutiyu chinu)*, se destina para la secuencia larga de brindis, llamada *ch'alla chinu*. (Ver la FIG. 34.). Esta observación, a la vez práctica y profunda, no ha sido tomada en cuenta hasta ahora en los estudios de los *kipus*.

Otras clases de nudo se fundan en las relaciones de género. Hay "nudos hembras" (*qachu chinu*) que representan a las hembras de los animales y que "se amarran con la mano izquierda" (*lluq'i amparant chinuñawa*). Éstos son más sueltos y fáciles de "desatar" (*antutaña*) "porque la hembra es de procreación", pues el nudo hembra es "para que se procree harto, para que suelte. Fácilmente puede parir y soltar crías a diferentes lados" (ver la FIG. 35.) [9]. En cambio, los "nudos machos" (*urqu chinu*), destinados para los machos, se amarran con la mano derecha (*kupi*). Éstos son más presionados y "muy duros" (*wali turu*), tienen "mucha fuerza" (*ch'amanichijay*) y no hay caso de desatarlos (FIG. 35.).

Estos comentarios reiteran una lógica de la dirección de los *kipus,* en que la derecha se relaciona con lo masculino y con el "agarrar y no soltar", en tanto que la izquierda se relaciona con la hembra que "suelta fácilmente". Ubican las prácticas numéricas andinas, además, dentro de una teoría más amplia de la textualidad. En este caso, lo masculino de estas prácticas tiene que ver con el amarrar nudos y la suerte, y no soltarlos (a modo de atrapar allí en los nudos prisioneros de guerra); lo femenino con el soltar esta fuerza o suerte atrapada, y así generar una proliferación de crías.

---

9 En aymara: *Kunats qachu chinu ukhamaxa, wal mirañ mirañ mirañ sani, ukat... Mirañapatakiw, ukax antutañapataki... Uka phasilak wawachi, ukat maysar maysar antutix.*

FIG. 34. Movimiento de los nudos de *ch'alla* (simples) hacia el nudo corral, según don Domingo Jiménez (Pimentel, 1998: 99)

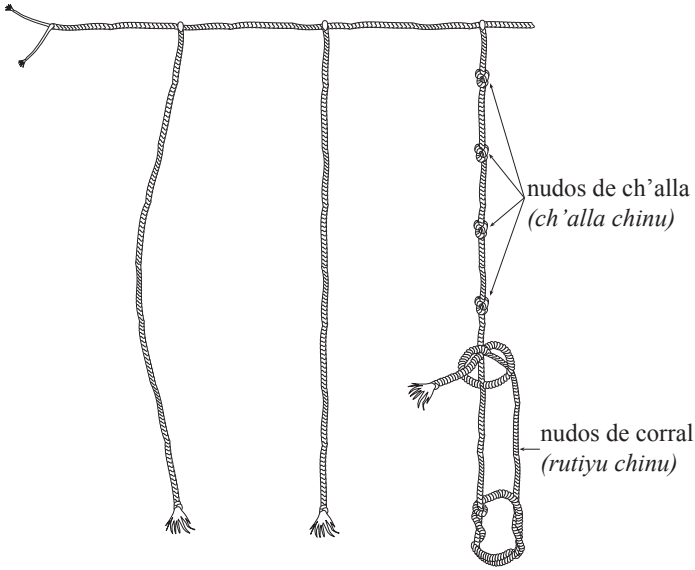


FIG. 35. Foto de un kipu histórico (posiblemente una quipola) con un nudo doble y grande, tipo "corral" (de Radicati Di Primiglio, 1979, Fig. 19.: 62).

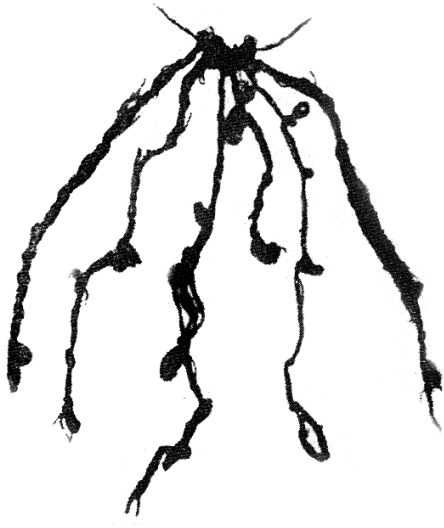
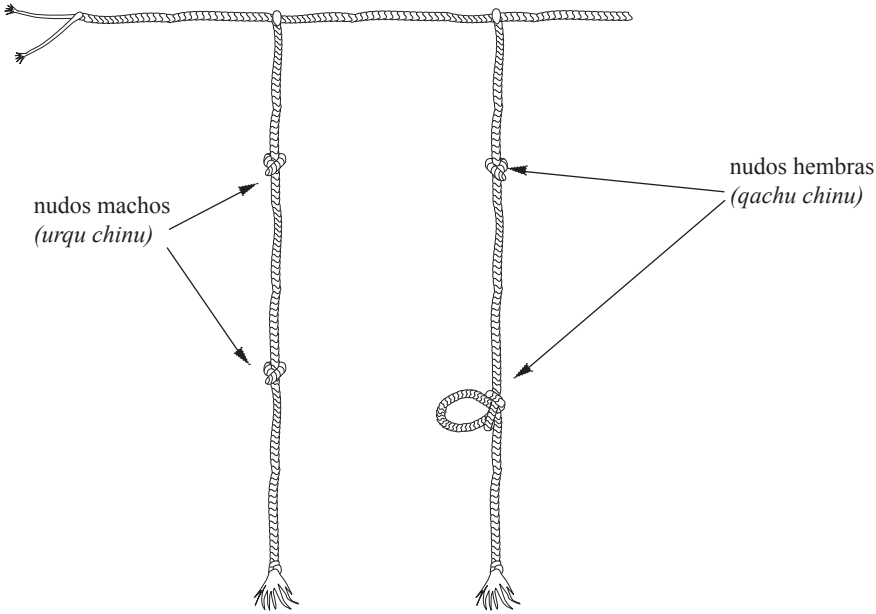


FIG. 36. Nudo hembra y nudo macho, según don Domingo Jiménez



Don Domingo compara esta distinción entre nudos, según el género, con las diferencias fundamentales entre mujeres y hombres hacia su corporalidad respectiva. Para él, la mujer es siempre de "menos fuerza física" (*pisi ch'ama*) y no es como el hombre, "bien duro". En especial, la cualidad un poco suelta del nudo hembra, él atribuye a la corporalidad de las mujeres y las hembras animales, y la compara con el tapón mucoso de la cerviz que "revienta primero" cuando ellas dan a luz.

Cuando la mujer da a luz, "eso hace reventar fácilmente al tapón mucoso" (*t'awaraku*) y nace la wawa (haciendo sonar *p'ullx*) [10], el tapón mucoso actuando como el "cimiento" (*thaxsi*). Esta observación acerca de la similitud entre un nudo suelto y el tapón mucoso nos da una pauta acerca de un lenguaje más femenino de los *kipus*, en que los nudos hembras sirven también como los "cimientos" del mundo de cuales se genera la nueva cosecha de wawas.

Por último, en la secuencia de ch'allas, hay un ordenamiento de nudos y hebras para facilitar la memorización de los brindis. En las secuencias de nudos, algunos "van en pares muy seguidos, de tal modo que las mismas ch'allas van en pares", y otros "van a más distancia, tal que las ch'allas están separadas".

---

10 En aymara: *Ukax phasilay t'awarak phallayix p'ullx, yasta jalstayixa...*

En cuanto a las hebras, las largas representan a los animales grandes (y la "suerte grande", *jach'a surti*) y las cortas representan a las wawas o crías (y la "suerte pequeña", *jisk'a surti*). Asimismo, se dice que las hebras más gruesas tienen más fuerza (y que sus descendientes van a ser fuertes también), en tanto que la hebra más delgada es "endeble" (*indibli*), igual que sus descendientes.

A diferencia de don Mario, don Domingo insiste que todas las hebras "tienen que ser siempre rectas" y no trenzadas con otras, porque "se estaría trenzando la suerte" y se puede "borrar" la suerte así.

4. Las prácticas numéricas andinas

Supuesto lo anterior, ¿cuáles son las posibles relaciones en los Andes entre nudo, número y escritura, en el contexto de la teoría de la textualidad en que la multiplicación de elementos propios (wawas) surge de la transformación de las fuerzas del Otro capturado?

Indudablemente, a nivel mundial, hubo relaciones históricas y cognitivas muy cercanas entre el desarrollo de los sistemas de escritura y de numeración. Como señala Gnerre (1986b) y otros, el desarrollo de la numeración iba siempre en paralelo con el desarrollo de la escritura, recurriendo a las mismas bases textuales. Esto es particularmente notable en los estudios del desarrollo de los sistemas de contabilidad, mencionados por Urton (1997a: 31). Como es sabido, la mayoría de los ejemplos de ideogramas cuneiforme en el Medio Oriente contienen cuentas de los templos. Como Green nota para la ciudad de Uruk, el 90% de los ejemplos del período arcaico son archivos clericales, en una combinación de fórmulas verbales ("escritura") con signos numéricos. Aún más pertinente es que, en la escritura cuneiforme, la forma semántica para "muerto" o "morir" evolucionó del signo para el numeral "uno", sobrepuesto con una cuña (Green, 1991: 52-54). Este patrón es conocido en otras escrituras antiguas, por ejemplo Chadwick (1958: 44) nota que, en el Lineal B de la Grecia antigua, los numerales a menudo acompañan a los signos silábicos y los ideogramas.

Entonces, ¿es posible que más allá de los Andes también hubiera existido la misma relación entre los comienzos del aparato burocrático del estado y la idea de la muerte de alguno, provocando la proliferación posterior de objetos propios? Tomando en cuenta esta historia a nivel mundial, examinemos ahora el sistema numérico de los *kipus* en el contexto de su aprendizaje y uso.

4.1 Modos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas numéricas

Como vimos en el Capítulo 6, ciertas diferencias según el género se centran en la integración del manejo del conteo con las otras prácticas textuales, a través del aprendizaje. Las chicas aprenden paulatinamente las prácticas numéricas

mediante el "contar los caitos" (*chin wakhuña*) de los tejidos y trenzados, y al contar los versos del canto, en tanto que los varones aprenden mediante el contar las hebras del tejido y de los gorros, los ramales de los trenzados, las portadas de la bayeta, y en el conteo y ritmo de la música instrumental.

En especial, los niños en la comunidad de don Domingo Jiménez y en Livichuco, aprenden a contar (*wakhuña*) y ch'allar (con agua) de modo paralelo, desde sus cinco o seis años, a medida que van creciendo. Comienzan contando con taquias de los animales y con guijas hacen corrales diminutos y usan el vocabulario afín como el término ritual de *rutiyu*. Como observa don Domingo, "Sobre piedras planas pintan con carbón, y así ensayan". Ch'allan con agua en pequeños vasos y piden retazos de hebras de sus mamás para hacer nudos:

> — Ahora vamos a ch'allar para esto, para aquello, diciendo, uno de ellos amarra y el otro le alcanza el vaso con agua, como si fuera chicha o alcohol.
> — Ya ahora es el final, amarran y así ensayan. Los niños sólo ven y ya imitan juntándose en algún lado.

Se progresa así, mediante los equivalentes andinos a las técnicas de seriación, conjuntos, sumar, restar y multiplicar, agrupaciones por pares e impares, cardinales y numerales.

Estas diferencias en el aprendizaje señalan otras distinciones fundamentales entre la matemática andina y la universal. Por una parte, las técnicas del aprendizaje andino no son abstraídas de su realidad social, como en la matemática universal y por esta razón no es fácil insistir en el aula que se practique el "contar por contar". Por otra parte, las técnicas andinas del aprendizaje, se manejan en *tres dimensiones* desde el inicio. Un niño o una niña rural tiene la habilidad de "leer", "analizar" e "improvisar" sobre las estructuras complejas de las tres dimensiones del tejido o trenzado en una manera más hábil que sus contrapartes citadinas. Se oye de casos de jóvenes tejedoras que, al sólo mirar una fotografía de un tejido, han podido repetir las técnicas textiles de la tela en cuestión. Tal es el caso de la joven Elvira Espejo que copió las estructuras textiles muy complejas de las huinchas cabezales arqueológicas de Paracas, con sólo mirar las fotos de éstas en un libro.

Es más, desde el inicio, las prácticas numéricas están insertas en los criterios culturales de la sociedad que incluye la división de labor según el género. Según las observaciones de don Domingo, las prácticas numéricas de los jóvenes están vinculadas con las prácticas de hacer posteriormente las ch'allas para la suerte. De modo complementario, las ch'allas de los varones se deben acompañar con el canto (en aymara, *aymart'aña*) de las mujeres (algo parecido a lo que encontramos en el conjunto ritual de ch'alla-rezo). Mientras los hombres amarran los nudos (simbólicamente) para terminar cada serie de ch'allas para suerte, las mujeres se ponen a bailar, lo que también es considerado una actividad paralela.

En Qaqachaka, la división de labor no es tan exagerada, puesto que las mujeres ch'allan ampliamente también; hasta las esposas que vienen al ayllu como nueras

tienen que aprender de las mujeres mayores a ch'allar bien, como parte de su "camino" (*thakhi*) de casada. Pero es verdad que la vocalización de los hombres (en las ch'allas) complementa al canto de las mujeres (cf. Arnold y Yapita, 1998a, Cap. 2).

4.2 La terminología para contar

Esta diferencia fundamental entre la matemática andina y la occidental está reforzada en la terminología y la práctica andina de "contar" (*wakhuña*) que siempre están subordinadas a la actividad en cuestión y no al universalismo como en Occidente. La misma idea yace en la comparación que hizo don Domingo entre "las diferentes clases de contar" (*wakhu wakhu wakhu)* y los elementos de diferentes prácticas textuales, ya sean las múltiples "cintas" (*sinta*) y "caminos" (*thakhi*) en las ch'allas de los hombres a los animales o en las canciones de las mujeres.

Entonces, si bien la terminología y la práctica de "contar" están subordinadas a otras actividades, ¿no es eso sino evidencia de la posibilidad de la "multiplicación" sólo después de haber cumplido otra actividad más primaria, quizás en el pasado de haber capturado las fuerzas cerebrales del enemigo?

4.2.1 Maneras de contar

4.2.1.1 El conteo diario y el conteo ritual

La diferencia conceptual que se hace entre el "hacer nudos" y el "no hacer nudos" parece derivar en momentos determinados, de este complejo bélico. En el primero, se amarraría al enemigo "al hacer nudos", y en el segundo se soltaría sus fuerzas posteriormente, "al no hacer nudos" o al desamarrarlos, para generar una nueva cosecha de crías.

Esta distinción entre el "anudar" (*chinuntaña*) y el "no anudar", genera *dos* prácticas distintas. En el primero, un "reconteo cotidiano", se anudan hebras como parte de la práctica numérica de "inmovilizar las fuerzas" de los bienes propios (a modo de botín) y así amarrar de esta manera a la suerte. En cambio, en el segundo, un "reconteo más ritualizado", se vocalizan las memorias fijas en hebras ya amarradas de una manera predeterminada, a modo de desamarrar vocalmente su contenido. Es así que el simple reconteo cotidiano se lleva gradualmente a la cuantificación anual de la producción, mediante un inventario de elementos humanos, animales y vegetales, y se entrega la información en esta forma a las autoridades externas del ayllu de más alto rango. En cambio, el conteo más ritual y "mágico" se relaciona más con el "deseo" del dueño y con la vocalización de una memoria histórica. Aun así, ambas prácticas se fundan en la misma lógica.

Veamos primero las prácticas cotidianas.

4.2.1.2 El contar los animales diariamente

El conteo diario de los animales, según la descripción de don Domingo, genera un poder reproductor del conteo que no funciona según un sistema de números abstractos, como en Occidente, sino según un sistema de sonidos y colores, esto es la cantidad llega a tener poder mediante la vocalización y los tonos. En lo ideal, la persona indicada para contar los animales en su corral es el yerno (*tullqa*) del dueño.

Este sistema de conteo sirve para controlar la pérdida de los animales: se debe contarlos cada tres días "para asegurar que los zorros y otros predadores no hayan quitado ningún animal". Se cuentan"por pares", los adultos primero y luego las crías, o se cuentan"por familias" [11]. Se cuentan siempre en el corral; al contrario, "si están caminando, sería imposible contarlos". El trabajo se hace más fácil por el hecho de que "las ovejas saben contar entre ellas mismas". Se agrupan por familias en el corral y se cuentan entre ellas, por el sonido de su balar (algo parecido a los niños escolares en el aula). Como dice don Domingo:

> Primero se ubica a la mama oveja, eso cuenta, "Baa", dice de la hija mayor, y del hijo mayor también dice "baa" y, si faltara, tal vez no se escucha uno de ellos, sólo da vueltas, pero la mamá oveja busca y encuentra y dice "baa". Así sabe su dueño. Contando no puede saber, porque es bastante... Así se cuentan los pastores... y cuando terminan de contar, recién cuenta el dueño.

Algunas ovejas dan a luz en el corral por la noche y a las nuevas crías que aparecen por la mañana se llama *jumintu* (aumento); éstas deben ser contadas separadamente. Se piensa que si el *rutiyu* (corral) está bien ch'allado y "tiene suerte", entonces se van a encontrar más crías en él.

Se cuentan los animales en su corral a través del *chinu wakhu* ("nudo de conteo"): nombre para el par de piedras que se encuentra en cada esquina del corral. Estas pequeñas piedras, la una negra y la otra blanca, son cuadradas pero sus superficies son "así redondas como granos"; a estas superficies se llaman "sus nudos" (*chinpa*). Se comparan estas piedras con la pizarra del aula escolar. Al conjunto de piedras se llama "nudo del cabildo" (*kawiltu chinu*) y los dueños de los animales, marido y mujer, las colocan. Si colocara sólo el marido, entonces "las crías van a ser todos machos". Primero se cuentan los adultos, machos y hembras, y luego las crías, como *jumintu*. Al contar las crías se dice: *chiku chinu, chika chinu* (evidentemente un juego entre el castellano por "nudo de chicos, nudo de chicas" y el aymara "mitad-mitad", *chika chika*). Se anota la suma de las crías

---

11 La importancia de contar "por pares" está analizada en Pimentel (1998: 85-6), y tiene en su fondo la fuerza reproductora primaria de "madre y cría", con vista hacia la proliferación de crías. Cf. Urton (1997a: 70-1) sobre la fertilidad de la "madre corral" para procrear crías.

al lado de la de los adultos y, después de contar, se hace un sahumerio con la hierba aromática q'uwa (en una *q'uwacha*).

El acto de contar, se hace con una especie de tiza redonda (llamada *lapisiru*, "lapicero") del color opuesto al de la piedra: en la piedra negra se marca con tiza blanca, y en la piedra blanca con tiza negra o carbón. Según la misma codificación de color, se relaciona la piedra blanca con los machos; la negra con las hembras. Este acto es mucho más que una simple operación de aritmética, puesto que la tiza tiene una cualidad "eterna" y "ni la lluvia podrá mojarla". Además, para el pastor(a), la combinación de colores en el acto de contar resulta en un "amarro" con la potencialidad de reproducir crías de los mismos colores:

> A esta piedra negra se amarra con blanco, y a la blanca se amarra con negro, de lo contrario no valdría. Por eso salen unas crías blancas y otras negras.

Según la misma lógica de guía (*ira*) y seguidor (*arka*), una persona cuenta y la otra anota o "escribe" (*qillqaña*) la cuenta sobre la piedra, "en forma de cintas". La cuenta en este caso se llama *chinu*, "nudo".

Según don Domingo, cuando la persona indicada escribe así en la piedra, "decimos que las ovejas están aprendiendo a leer". En efecto, todo el proceso de "aprender a leer" mediante las sumas en la piedra-pizarra tiene un aspecto creativo y reproductor en el que "las que no saben leer bien sólo tienen una cría, no se procrean, en tanto que las ovejas que saben leer bien, tienen hasta diez crías; a eso decimos que "saben leer bien". Debido a eso, don Domingo compara el "diálogo" cotidiano entre los niños pastores y las ovejas de "balar" (*phawiña*) entre sí, con el modo de enseñanza entre profesor y niños en la escuela:

> Los niños preguntan a las ovejas, y ... dice:
> — Baa, ii, aa. Escuchan cada momento:
> — Baa baaa, baaaa—, ya, ya así, y ahora la oveja "ya sabe leer", los niños ya han preguntado, y a cada vocalización (*sapa lakaru*), sabe seguir la oveja. A cada vocalización, cuando ya sabe leer, se dice:
> — Baa, y contesta, "Baaa ii". A cada vocalización dice "baa, baa, ii, y así el macho acaba.

Aún más específicamente:

> Los chicos dicen a las ovejas:
> — Arrearlas, a, b, c, ch, eso es, les dice. Y las ovejas saben pararse calladas. Y en otra ya dicen:
> — A, b, c, ch, ya han aprendido, van a procrearse, les dicen.

De estos ejemplos podemos ofrecer, por lo menos, tres observaciones. Por una parte, es claro que la suma marcada en la piedra tiene una cualidad de "escritura"

y que la cantidad marcada en la piedra-pizarra del corral es comparable con la letra o letras marcadas en la pizarra del aula. Por otra parte, el acto de "hacer cada vocalización" tiene más importancia que simplemente mirar la suma escrita en la piedra-pizarra; pues las ovejas sólo "aprenden a leer" al escuchar las vocalizaciones del balar y al repetirlas. Como dice don Domingo: "...algunas no pueden balar bien; ésas tienen una o dos crías nomás y ya son viejas". En esto, las prácticas numéricas cotidianas coinciden con el dominio de las prácticas recitativas del aula en las que el mecanismo recitativo de vocalizar "de memoria" constituye en sí un acto generador, algo equivalente a la lectura comprensiva en el sentido europeo.

Otro aspecto de este conjunto de ideas yace en el ordenamiento de los animales según su posición en el rebaño. A la hembra que siempre guía el rebaño se la llama *puntira* ("puntera"), y el macho y los demás animales le siguen. La puntera comunica con los demás animales a través de su balar, y comunica directamente con el macho así. Ella dice "baa" y el macho responde "baaa", y luego "todos oyen y les guía nuevamente". Don Domingo compara este diálogo cotidiano entre los diferentes miembros del rebaño con el diálogo entre marido y mujer o entre profesor y alumnos. Uno guía (*irpiri*) y los otros le siguen (*arkiri*).

Aun otro aspecto crucial, se halla en el vínculo entre el sonido del balar y la multiplicación exitosa de los animales. Para don Domingo, el balar, *pawaña*, de los animales se relaciona específicamente con derramar su taquia; como dice él, "se convierte en su taquia" (*kumphirisa,* "confites"). Ciertamente, existen similitudes lexicales entre estos dominios, puesto que el verbo para derramar así sus taquias es *phawaña*, con la "p" aspirada. *Phawaña*: se refiere en general a la acción de arrojar cosas menudas, como granos al voleo o taquias. Otro verbo cercano, *pawiña*, quiere decir "devanar hilo, devolviéndolo en la mano y de la mano al brazo", según el *Vocabulario* colonial de Bertonio ([1612] 1984: 804).

Entonces, ¿precisamente cuál es la relación entre el sonido del balar de los animales (*pawaña*), su multiplicación posterior, y el derramar sus taquias (*phawaña*)? Sin duda, estamos en un dominio semántico que relaciona, por una parte, el derramar del sonido con el derrame de cosas menudas y, por otra, la proliferación de taquias en el corral con la proliferación de crías. Un factor en común es la fertilidad de la vocalización o de cualquier otro sonido (el balar) en el contexto multiplicador del corral [12]. Otro es la lógica de multiplicación que se torna en el deshacer una cosa (sonido, comida) en sus partes constituyentes. Esto nos lleva a un nexo vital entre el número y la vocalización mediante un código ordenado de marcas, sonidos y colores; esto es entre el "número" y la "escritura".

---

12 Cf. otra vez Urton (Ibid.).

4.2.1.3 El conteo ritual de los animales

El conteo ritual de los animales tiene la meta aún más directa de "procrear" más prole. En este contexto, es igualmente el yerno el que tiene la obligación de contar los animales de su suegro y, mediante su esfuerzo, asegurar la fertilidad y procreación de sus rebaños.

En la comunidad de don Domingo, el yerno tiene la obligación de ch'allar para el "lapicero" que se usa ordinariamente para contar los animales, y luego para la "suerte" de los animales en su reproducción. En ocasiones como el sábado de carnavales, otra de sus obligaciones es la de contar de "pura memoria" (*pura rimurya*). Luego se debe "aumentar" la suma, para asegurar la reproducción del rebaño al año siguiente, tomando en cuenta la reproducción del rebaño en el año pasado. Esta forma de contar ritualmente se llama "nudo del corral o rodeo" (*rutiy chinu*), por el hecho de que el rito está dirigido al guardián del corral (*uywiri*) que cuida a los animales (tal como el espíritu de *kuntur mamani e iskina* cuida a la gente en la casa). De este modo, el conteo se ubica en el contexto más amplio de los sitios rituales emparejados como "macho" y "hembra", según la memoria de su parte en una jerarquía estatal en la que dominan el Inka y la Coya.

En este caso, se puede contar uno por uno, pero la meta es "llegar a una gran cantidad". Para lograr esto, se cuenta paulatinamente para llegar a cien, y se dice *p'aqx*. Luego se llega a otro cien, *p'aqx* y otro cien, *p'aqx*. En este caso, el sonido *p'aqx*, o su variante *ch'atax*, es evidentemente un recuerdo de la manera arcaica de contar: *mayatim, payatim, iritim, ch'atax...* pues "así decían los inkas, *ch'atax ch'atax* era doscientos". Nos recuerda también la misma manera de contar en los cuentos del "Condenado" cuando se enumeran las partes corporales que él arroja, después de haber devorado la carne, una por una y, por último ¡la cabeza! Es como si, al llegar a los números grandes, se acercara al Inka y al dominio de las partes corporales que se deben a él por razones de guerra.

Se llega a contar trescientos animales, y luego se reduplica esta suma a seiscientos. Se cuenta en esta ocasión a través de sus "confites" (taquias), levantando tres unidades de taquia para representar los trescientos animales, y seis para los seiscientos. Cada taquia representa a 100 animales, y la reduplicación vocal de este número en el rito expresa el deseo de parte del dueño de tener esta cantidad de crías al cabo del año. Si él (o ella) quiere tener cincuenta crías, entonces se quita la mitad de una taquia para representar las cincuenta crías.

1/2 taquia = 50 animales	1 taquia = 100 animales
3 taquias = 300 animales	6 taquias = 600 animales

Como lo expresa don Domingo: "Es como si una taquia fuera una oveja, y representa a cien... si tiene ciento cincuenta, de una de las taquias le quita la mitad, pues

ciento cincuenta; a eso aumenta ciento cincuenta, al que contó después, y esto al año se cumple".

Alternativamente, cuando pasa de cien animales, se levanta una taquia del animal adulto para representar los cien, y luego se agregan taquias de las crías para representar los sobrantes de crías "en aumento":

1 taquia de adulto = 100 adultos 1 taquia de cría = 1 cría sobrante

Luego se arrojan al corral las pequeñas taquias de las crías, juntas con la misma catidad de hojas de coca, "como si los animales estuvieran entrando allí", diciendo *jach'a jiraw* ("lugar de taquia grande") y "el año siguiente voy a contar más".

En estos contextos rituales, el yerno hace el recuento "sólo con la boca" y, de este modo, "completa la reproducción de los rebaños". Después de contar, la dueña le alcanza otra ch'alla "para *chiku*, *chika*", y luego el yerno "da pasos en la puerta del corral; él no está parado en un lugar". Esto es para saber "que sus pasos están bien" a modo de asegurar el resultado del rito, como si el aumento en este caso viera con cierta dinámica, enfocada en la voz del yerno.

El importante papel ritual del yerno en la reproducción de los rebaños, se expresa con su nombre ritual de "cóndor sentado" (*kuntur chuku*) o "señor rico" (*mallku qapax*), apodo que resalta su lazo con los inkas y con su aspecto de "guerrero", quizás a modo de una fuerza vital afín de afuera, para aumentar el poder de lo propio. Cuando se cuentan los animales de esta manera, se "aumenta" la suma, se "cierra" la cuenta, y luego el yerno se va. En este caso, la dinámica del acto ritual de "amarrar el nudo" surge del poder vocal del yerno guerrero, resultando en la multiplicación de los animales en los corrales reproductores (como montones de taquias y crías), apoyado por el balar de los animales, como una expresión de su buen manejo.

4.3 Ch'alla, *kipu* y una teoría textual andina

4.3.1 El *kipu* y la memoria en la práctica

Para entender la relación entre las ch'allas de la memoria y las prácticas numéricas, habría que apreciar la "escritura" de los *kipus* como la base textual para una vocalización posterior a modo de un texto dinámico. Esta relación emerge en el recuento anual de las "ch'allas de suerte", cuando la transmisión mediante la vocalización de las unidades básicas y mayores de un *kipu*, forma parte de un procesamiento mayor de la información. Su análisis nos permite aplicar al marco de una teoría textual andina la propuesta de Estes (1995) de que el nexo vital entre las prácticas textuales de una cultura y sus teorías del aprendizaje yacen en las etapas cruciales del procesamiento de la información.

4.3.2 El recuento anual: los nudos de ch'allas, las ch'allas de suerte

El reconteo anual en torno a la ceremonia de marcar a los animales se centra en los "nudos de brindis" (*ch'alla chinu*) o "brindis de suerte" (*surti ch'alla*), diferentes nombres del mismo acto ritual para traer la suerte. En el rito, se amarran nudos simbólicamente en la mente, todo en secuencia. La dinámica de esta secuencia, nos da la oportunidad de trazar la dinámica textual entre la totalidad y sus partes.

Pero, antes de describir el rito, debemos detenernos un momento en la noción de "suerte". "Suerte", en su sentido andino, describe una faceta de los procesos dinámicos relacionada con el impulsar, a través del rito, la potencialidad de la fertilidad y regeneración. Según don Domingo, se levanta (*apttanxa*) la suerte "al hacer los nudos" (*chinuqaña*) y se recibe esta suerte en el corazón. El mismo acto de recordar las ch'allas también "hace pensar" a la persona, pues se dice que el nudo "tiene la capacidad de pensar".

Por supuesto, esta interpretación andina debe haber surgido de los sentidos coloniales del término, como "suerte principal", al referirse al uso de las ganancias o "intereses" sobre una suma de capital sin tocar el capital mismo (Escobedo Mansilla, 1997: 129). Sin embargo, en el contexto de las prácticas numéricas y sus orígenes, nos parece que, en el fondo de la interpretación andina de "suerte", subyace la potencia de una lógica de sacrificio. Más específicamente, la "suerte" constituye una parte de las fuerzas fertilizantes encarnadas en el enemigo capturado, a las que se debe soltar. Es como si, mediante el soltar la suerte, se transformaran los pensamientos capturados en la cabeza del Otro en beneficio de lo Propio.

Los ciclos de suerte y los sacrificios relacionados con éstos ocurren en el contexto del conjunto de sitios rituales locales y estatales andinos; entonces, a pesar de los orígenes coloniales del término "suerte", la idea y la práctica de hacer ch'allas para la suerte se remontan en la memoria de los comunarios mayores, al pasado lejano y a la cuestión de los derechos a las tierras del Inka. Según don Domingo, la costumbre de hacer la secuencia de brindis viene del Tiempo de los Chullpas y los Inkas antes de la conquista, cuando se llamaba a los *kipus*, *sinta phara phara* ("cintas secas", nombre que parece resaltar el estado seco y muerte de las hebras). Según él, el Mallku ha dejado esta costumbre como herencia, y "Tata Riy y Mama Riya han mandado hacer esta costumbre" enseñando cómo hacerlo. Ahora, como representante de los inkas, "se recuerdan a los cerros nomás".

Es más. Al igual que los comunarios de Qaqachaka, don Domingo es muy consciente del papel que tiene la recitación tradicional de las ch'allas, no sólo para ejercitar la memoria y recordar las costumbres de los antepasados, sino también para "hacer la suerte" y así traer los productos, ayudándolos a crecer en las tierras del ayllu. Por estas razones, habría que "seguir" (*arkaña*) el camino de los antepasados y "no olvidarlo como hacen los jóvenes actuales". Las ch'allas van junto con la producción; al nombrar los productos se recuerda a la tierra, y al nombrar los animales

se recuerda al pastoreo. "Ésta es la razón por qué la gente joven ya no puede cultivar bien sus productos, y tiene que comprar y traerlos desde lejos".

A su manera de ver, las ch'allas vocalizadas apoyan a la producción a modo de la "trama" (*qipa*) que guía la moción de los productos mientras crecen en los surcos. En este sentido, don Domingo compara la generación de la producción a través de la vocalización de las ch'allas de suerte (a modo de un "texto") con lo que los niños hacen en la escuela con la lecto-escritura. Tal como los animales labran la tierra, asimismo las hileras de letras en los cuadernos de los niños son "listas" o "surcos" que hay que trabajar. En la yunta , el toro que trabaja la tierra es de un color moteado (*ch'ixch'i*) en tanto que el toro blanco es la tierra misma, y el toro negro es la reja del arado; en la escuela, el toro negro es el lápiz negro que escribe en los surcos de los cuadernos, y el toro blanco es el papel. "Son esposos, y se esposean", dice. Las letras muy pequeñitas son también "moteadas" (*ch'ixch'i*), porque son "de toda clase", y la tinta negra que sale es "el sudor" del labrar.

En este contexto, podemos entender mejor por qué la educación en el lugar deriva de las similitudes entre la vocalización de las ch'allas de suerte y el buen manejo de las tierras del ayllu. También podemos entender mejor por qué las personas mayores de ambas comunidades rurales (Cóndor Pampa y Livichuco) se quejan de que la escuela fomenta el olvido de las costumbres de los antepasados al ignorar el aprendizaje vital de las prácticas numéricas y memoriales de las ch'allas. Pues ellos han aceptado, hasta cierto punto, la enseñanza de las prácticas escolares de la lecto-escritura, mientras la gente del ayllu continuaba su costumbre de hacer las ch'allas en las fiestas. Pero actualmente, con los procesos de la modernización —y la influencia cada vez mayor de los evangelistas—, se ha llegado a una brecha en el camino. La gente joven actualmente "ni aprende bien a leer y escribir en la escuela y tampoco aprende bien a ejercitar su memoria mediante las ch'allas".

4.3.2.1 Preparaciones

Ahora pasemos al rito. Las preparaciones rituales antes de las ch'allas comienzan con el sacrificio de una oveja blanca (*uxaruru*, una virgen), y ésta hay que comerla sin sal. Se ofrece una misa (*mis waxt'aña* o *asxata*) y luego se ch'alla toda la noche con alcohol y chicha. "Así nos amanecemos"; no hay que dormir.

4.3.2.2 El ordenamiento de las ch'allas

Al día siguiente, comienza la propia secuencia de ch'allas: en el Norte de Potosí (como en Oruro), se hace en una ronda en que el despensero sirve un vaso a todos los presentes y cada persona menciona el nombre apropiado, "para tal", *ukataki*, dando el ritmo espondaico característico. Después de acabar la ronda de una ch'alla, se hace el nudo y con eso, "la suerte de tal animal ya está anudada".

El ordenamiento de las ch'allas traza la organización de los elementos según los pasos lógicos del arte andino de la memoria. Esto se basa en los procesos de cognición del ordenamiento y textualidad de los *kipus* del pasado, aunque, en la actualidad, estos modos de procesamiento, ya desarraigados de su propia base textual actúan como la base organizativa para los pasos cognitivos a nivel mental. Se hallan los mismos procesos de ordenamiento no sólo en las ch'allas, sino en toda una gama de diferentes prácticas textuales. Por ejemplo, al igual que en las canciones a los animales, se comienza el orden de las ch'allas con los nombres de los animales grandes (comenzado con la vaca) y luego, de los animales pequeños. Como siempre, la llama "vence a todos los demás animales" en la cantidad de las ch'allas, por su diversidad de colores, siendo el brindis al delantero especialmente importante. Habría que amarrarlo bien, puesto que "esto sujeta a todos los demás".

Detallaremos dos secuencias de ch'allas a los animales y luego analizaremos su orden:

Secuencia de ch'allas de la vaca (*waka*):

- I*skin turu* (lugar de ofrenda). De modo introductorio.
- *Niñu, niña* (las fuerzas de los animales)
- Tata San Marcos, San Isidro
- Capitán *Awki*
- *Yunta, jila sullka yunta* (yunta mayor y menor)
- *Tayka, machaq qallu, nasas (nayra q'ara)* (Madre, nuevas crías, y sus nombres de cariño)
- *Wakhullu* (su lugar de dormir, *ikiñpa*)
- *Mulluyu*, *rika jurtuna* (rica fortuna, a veces llamado *jach'a jira*)
- *Mulluy qupuyu* (el lugar en el corral donde se deja algo de su presencia, p. ej. sus pelos).

Secuencia de ch'allas de la llama:

- Tata *Päri Antuñu*, Tata San *Antuñu* (que son considerados hermanos)
- *Tilantiru* y *sariyu* (delanteros y sarijos, a modo de sementales)
- *Jumintu* (el aumento de crías)
- *Chuchikillu* y *wanakillu* (un sólo nudo)
- *Turumayu*
- *Walthañpa* (revolcadero, también llamado *mult'isi* o *qhayana*)
- *Uypa* (su corral)
- *Iskina* (su esquina)
- *Pilu Mayku, Pilu T'alla* (Señõr y Señora de pelos)
- *Kumpirisa* (su taquia)
- *Mulluy qupuyu* (el lugar de dormir, llamado "rodeo de oro, rodeo de plata")
- *Jatiyu* (su carga)
- *Allqamari* (la soga que se usa para amarrar el cargo)
- *Wantirillu* (la banderilla que se pone sobre la carga)
- *Sinsiru* (la campanilla que usa en su cuello), etc.

4.3.2.3 Las unidades de las ch'allas

En todas las secuencias de brindis, un orden preciso guía a la persona que cuenta (ya sea el dueño de los animales o la persona escogida para servir comida y bebida a todos los participantes en el rito). Después de las aperturas formales que nombran la casa y sus varios sitios rituales, la secuencia para cada animal continúa "uno tras otro". Según un comentario de don Domingo (que recurre a una analogía textil), habría que "arrojarlos completo" (*kawal jaqu*) como un ovillo.

Comúnmente, la secuencia comienza con el nombre del santo del animal. Luego siguen los nombres de las diferentes clases del animal, organizadas por sexo (macho y hembra), por edad (mayores y jóvenes), por color (*chuchikillu*, *wanakillu*) y por sus diferentes posiciones en el rebaño (*irpiri, puntachiri*, etc.). Luego vienen los diferentes nombres para el corral del animal, seguido por los nombres de ciertos efectos del animal que caracterizan su "huella" (que da al lugar su olfato, su presencia), por ejemplo los elementos (pelos y taquias) dejados por el animal allí en su corral o en su revolcadero. Según don Domingo, el término ritual para estos efectos en el corral, *mulluyu qupuyu,* alude a su "riqueza" y sirve para "llamar" al animal "pues huele allí"; estos lugares son muy conocidos por el animal y "va de familia en familia de las llamas y conoce su padre, su hermana y hermano". Además, los revolcaderos unen los sitios terrenales de las llamas con sus contrapartes celestiales en los "lagos negros" de la Vía Láctea.

En cada terminación de la secuencia de ch'allas (*sapa irsuyanxay*), a veces se redondea la secuencia formalmente, al decir *Chinu mayku, Chinu t'alla* ("Señor del nudo, Señora del nudo"), con el propósito de "amarrar" la suerte (*ukanxay chinu surtixa*) y "agarrarla" en el corazón (*chuymar katchix*). Alternativamente, se cierra la secuencia con un redondeo más exagerado (*muruq'tata*) que sirve para terminar la ch'alla (*ch'alla tukuñay*). De este modo, el orden siempre es una variante sobre el siguiente orden básico:

- El santo del animal**.**
- Las diferentes clases de animal: por sexo, edad y color y su posición en el rebaño
- El corral del animal o revolcadero, donde deja su rastro.
- El Señor del nudo, la Señora del nudo y el redondeo final.

Igualmente, en el caso de los productos, se termina la secuencia de ch'allas con algún elemento que "hace agarrar" al producto, sea el "depósito de tres costuras" (*kinsa kunturani*) en el caso del maíz, o "su dormitorio" en el caso de la papa (*ayru, jipiñpa*).

Esta secuencia tiene diferentes niveles de significado. En general, se sigue el "camino" (*thakhi*) del animal o de los productos en forma de una "cinta" (*sinta*) para"llamar" a los animales, especialmente en los momentos cuando se nombra su rastro muy distinto (los pelos y las taquias dejados en el corral), a modo de "traer

la suerte" y "amarrarla" en su lugar. En el caso de la llama, el enfoque clave en el "delantero" tiene la meta de "traer la suerte" que viene en forma de "plata" (*qulqi*) tras él. En este momento, ayudarían a traer la suerte otras ch'allas subordinadas que nombran a los elementos que conciernen la producción y reproducción del dinero (mariposa, banco, aviadora, etc.).

En todos los casos, después de hacer el último nudo en la secuencia, y así "terminarlo" (*jiksuña*), se deja suelta la última parte de la hebra. Según don Domingo, esto es su "pastoreo" (*awatiña*), es para recordar la "aguada" (*awara*), "mantención" (*mantinsyuna*) y "pasto" (*pastu*) de los animales, elementos que moran en el extremo suelto y vacío de la hebra:

> Así, de esta punta, se come y se bebe eso, esta punta, por eso no se amarra. Eso tiene que ir a cualquier parte, puede beber y comer pasto en cualquier parte.... Por el contrario, si de aquí amarráramos, sería como estar en la cárcel, así sería...

En su totalidad, la secuencia de brindis trata de la descendencia de cada animal, comenzando con su santo-antepasado-momia que muchas veces tiene su contraparte en una mancha negra o "lago negro" en la Cinta Grande (la Vía Láctea en el cielo). Éstos protegen a los rebaños celestiales y terrenales como grupos; como afirma don Domingo, el nombrar a *Tata San Antuñu*, el santo de la llama, "es nombrar a todas las llamas en su conjunto". Se procede a los rebaños terrenales, al nombrar individualmente a los diferentes animales que constituyen el rebaño. Después, se nombra al corral y los elementos que contiene, a modo del destino de todos los diferentes caminos (tanto celestiales como terrenales) de la secuencia. Finalmente, se cierra la secuencia al nombrar a otros protectores de los caminos, el Señor y la Señora de los nudos (*Chinu mayku* y *Chinu t'alla*) y con el redondeo especialmente exagerado (*muruq'tata*), pero dejando abierto siempre el extremo de la hebra (y de este modo el destino de los animales).

4.3.2.4 Hacia una matemática encarnada

Toda esta secuencia tiene una dimensión científica. Las "partículas elementales" de la ch'alla, a modo de las "letras" y "números" del "texto" del *kipu*, comienzan con el encabezamiento de la secuencia al nombrar los santos-momias-antepasados de los animales más cercanos al cordón principal. Luego, en la secuencia de cada hebra colgante, se alterna entre el "camino-hebra" (*thakhi, sinta*) en general de los diferentes animales yendo en fila, y los "corrales-nudos" más específicos. De este modo, se pasa siempre de un elemento "funículo" (a modo de hebra) a otro más "germinal" (a modo de nudo), y se reitera la misma configuración al nombrar el pelo-funículo y la taquia-germinal (como los elementos personales), y los protectores del "camino-hebra" (*mallku* y *t'alla*) antes de completar la secuencia con el redondeo (*muruq'tata*) y el extremo suelto (pasto y agua):

	Encabezamiento cerca al cordón principal	**Hebra**	**Nudo**
•	SANTO MOMIA ANTEPASADO		
•		El CAMINO de animales yendo en fila	
•			Nombrar CADA ANIMAL EN EL REBAÑO
•		PELOS PROTECTORES del camino	
•			+ TAQUIAS del CORRAL
•			
•		Terminación suelta = PASTO + AGUA	REDONDEO final

En términos matemáticos, se denomina primero a los animales en su conjunto (al nombrar su santo), para luego pasar a las unidades (al nombrar cada animal), y a los elementos constituyentes de las unidades (pelos y taquias). En cuanto al extremo suelto, se denominan a los elementos de las partes (el pasto y el agua con los que se han alimentado los animales originalmente, para luego incorporar estas partes nutritivas en el desarrollo de sus pelos largos y su carne, y derramar los restos en sus taquias). De este modo, se pasa de la totalidad a las unidades, luego a sus partes constituyentes, y finalmente a las partes de cada componente.

- El conjunto sin diferenciar (todos los animales = su santo)
- Las unidades (al nombrar cada animal, con su posición, sexo, edad, etc.)
- Los elementos de las unidades (pelos y taquias)
- Las partes de cada componente (pasto y agua)

Es de notar que la secuencia de brindis desenvuelve así el camino ontológico de la creación de los rebaños, desde los rebaños celestiales y ancestrales a los rebaños terrenales y, gradualmente, hacia los orígenes de sus elementos en las partículas elementales de pasto y agua de los cerros. Retrocede desde su creación celestial hacia su materialidad en el mundo (los elementos de las tierras y pastizales donde los animales pastan).

En cuanto a su corporalidad, la ch'alla deriva de la estructuración del *kipu* en la que se combinan los elementos del macho (la semilla) y de la hembra (la sangre) en una mezcla fertilizante de donde surge el espíritu (*ispiritu*) que genera la nueva vida. Al mismo tiempo, por un paso lógico de semejanzas, se transmite el

acto de "amarrar la suerte" en los nudos del *kipu* para amarrar la misma información en la memoria del nudo-ovillo del corazón.

Como parte de la ciencia andina, la ch'alla no depende de la escritura alfabética o las fórmulas matemáticas como en Occidente, sino forma parte íntegra del texto del *kipu*, en sentido de la interacción de la voz con el sistema de hebras y nudos. De este modo, la ch'alla sirve como un medio de "análisis", si recurrimos al término griego *analusis* en su sentido literal de "soltar" y, de manera más amplia, "deshacer", "determinar los elementos de", "descomponer en sus elementos constituyentes".

En su configuración de niveles y estratos, y el desenlace de las ideas en el espacio, podemos compararlos también con la tendencia "desconstructivista" del filósofo francés Jacques Derrida (1971: 119) como una etapa previa al acto de la reconstrucción. Al nivel teórico, ¿no es eso, precisamente, una lectura filosófica del proceso de deshacer las fuerzas del enemigo para convertirlas en lo propio, una lógica de sacrificio en que la desconstrucción del muerto seco es lo que genera los elementos necesarios para iniciar otro ciclo de construcción?

Finalmente, en la atención prestada a la dirección del hilado de la hebra y la formación de los nudos (especialmente el exagerado nudo-*muruq'tata*), podemos apreciar la lectura del *kipu* como un proceso dinámico que marca la terminación de un ciclo anual de vida y el inicio de otro. La atención prestada hacia los sistemas dinámicos en un proceso de flujo (termodinámica), en que el sistema sólo puede seguir si se logra la disipación de las formas de energía menos útiles (con el aumento de la entropía) y la incorporación de otras formas de energía más útiles, hace de la estructuración de los *kipus* una sistematización comparable con las "estructuras disipativas" de Prigogine y Stengers (1984) que, incidentalmente, llevan muchas veces la misma configuración de "espiral".

Dicho de otro modo, la lectura de los nudos del *kipu* mediante el brindis trata de la cuantificación de energías de un sistema dinámico de vida a través de un discurso científico "hablado". Este discurso científico comunica para con todos los miembros de la comunidad presentes en el rito. De manera autoreflexiva, garantiza además la transmisión del entendimiento del metabolismo del sistema y de la producción en una especie de "autopoiesis" (*auto* + *poiesis* = "poesía"), en los términos de los biólogos chilenos Maturana y Varela (1981), lo que intuía don Santiago, de Livichuco, en su preocupación por la sobrevivencia de esta práctica.

4.3.3 El camino de la suerte

No cabe pasar por alto que toda la dinámica del camino de la suerte deriva de la textualidad del *kipu*, a modo de una hebra vacía mediante cual fluye el líquido del brindis. Es como si el camino hidráulico de las ch'allas, mediante la estructura de los nudos y las hebras de un *kipu*, lubricara los procesos de producción y reproducción de una manera parecida a los rezos para las lluvias. A la vez, es

como si el lenguaje textil-agrícola de las ch'allas, en manos de los hombres, reforzara el tramado con semillas que ellos están haciendo en los terrenos.

Esta percepción del *kipu* tiene una larga trayectoria que se remonta más allá del Tiempo de los Inkas, al mundo mítico de los cuentos andinos. Una vez, al ver una foto de un *kipu* incaico que tiene un asa de madera, con dos tipos de figura tallada —en ambos extremos un hombre que sostiene un qero y en el centro una ave lacustre (FIG. 37.)— don Domingo comparó la hebra del *kipu* que entra al qero con el concepto de *kusikus lasu*, "el lazo de la araña" que apoya al *kipukamayuq*.

FIG. 37. Un *kipu* incaico con asa de madera (de los Ascher, 1981: 91).

Evidentemente él piensa de la hebra como si estuviera vacía (*phusa*) "como una hoja de pasto", en que la savia sube y baja, actuando como el depósito de agua de los animales, las plantas y las personas (semejante al copo de lana en los ritos incaicos que mencionamos en el inicio del presente capítulo). Él comparó a la hebra vacía extendida con el pico del picaflor (*q'intiluli*). Esto dejaría que el *kipukamayuq* pueda "tomar agua de lejos", él "chupa y de por sí nomás el agua sale y después entra a la boca", igual que el picaflor que "de lejos nomás chupa de las flores". Además, el picaflor-guerrero es "el que ordena", puesto que él bajó a la mujer del nido del cóndor (otra referencia implícita a la dinámica del ordenamiento de las hebras como si dependiera del movimiento de las mujeres con el matrimonio). En este sentido, es como si la textualidad del *kipu,* al encarnar el medio líquido de comunicación, permitiera al *kipukamayuq* comunicar además desde el centro del Estado incaico con cualquier rincón de la periferia.

La misma dinámica de este medio líquido de comunicación nos permite retomar nuestro punto acerca de los nudos del *kipu*, y su comparación con el complejo de las "cabeza-wawas". Recordemos que, cuando se hace una secuencia de suerte para los productos o los animales, se debe amarrar un nudo (a nivel mental) y, de este modo, "amarrar la suerte" (*surt chinuntaña*). Se hace eso "sólo tomando" y, como resultado, "se da cabeza" (*ukan p'iq churtnaxa*) en sentido de dar ideas.

A nivel individual y del hogar, es como si el anudar la secuencia de ch'allas diera el impulso (*surti*) en el pasado para re-dirigir las fuerzas (*ispiritu*) de la cabeza capturada, y así encabezar al mismo vencedor (y su familia), a nivel mental, al darle el impulso necesario para poder cumplir su propio proceso productivo y, de este modo, proliferar sus propias wawas.

A nivel comunal, esta misma configuración de prácticas rituales daría un impulso similar a todos los recursos locales, puesto que el participar ritualmente en el brindis para la suerte es participar en toda la circulación cosmológica de los elementos del mundo (aguas, pasto, animales, etc.). El libar esparciendo el alcohol (*chhallurpaytanx*) tiene como consecuencia la "concentración en cantidad" de todo el líquido de las libaciones (*jawsthapiña*, "concentrar"). Para reforzar esta posibilidad, se debe encabezar (y terminar) el ciclo de suerte mencionando a los personajes arquetipos del producto (las varias *mamalas*) o el santo patono del animal, que tiene el poder de reunir todos los elementos bajo su mando. De modo parecido, la última ch'alla en la secuencia de la suerte tiene, como función, la concentración de todo el líquido del brindis en una dinámica hidráulica que se expresa de forma homóloga al amarrar (a nivel mental) el nudo final. Por tanto, como decía don Domingo, hacer el nudo en este momento es "como dar cabeza, cabeza, cabeza..." (*ukat uka p'iqiñchxi, p'iqinchxi, cabezani...*). Como resultado, se tiene más productos-wawas en los depósitos familiares.

4.3.3.1 El guardar el *kipu* y la proliferación de cabezas

El simbolismo de la cabeza recurre al final del camino de la suerte, cuando se guarda el *kipu* bien en una especie de "cajita" (*kajita*) de modo parecido a lo que se hacía con los documentos escritos en la custodia de una familia. La cajita está ubicada sobre una pequeña tabla que se llama *tinta* ("tienda") o alternativamente *tipu* (quizás un juego entre el término castellano "tipo" y el término quechua *kipu)*.

Los *kipus*, en la forma enrollada que se llama "cabeza" (*p'iqi*), se guardan en la cajita donde están también las sogas (llamadas *allqamaris*) juntamente con sebo de llama (*qarwa untu*) y un feto de llama (*qarwa sullu*), "para que aguante y nunca se acabe". Antes de meterlas, hay que q'owachar y "lubricarlas" con sebo de llama, si no "es en vano" y no produce nada, ni productos ni animales. De lo contrario, los que no hacen así "no están pudiendo producir papa ni maíz, y como pobres están caminando prestándose..." Allí, fuera de la vista, el *kipu*, en su condición de cabeza, aún tiene el poder de regenerar las cosas. Según don Domingo, la misma caja actúa como el "cimiento" (*simintchixay*) de todos los elementos guardados allí. Por tanto, hay un brindis final antes de introducir las hebras:

> Tipo, buen tipo, tipo de cabellos pardos (el maíz), tipo de doce ojos (la papa), tipo de habas, tipo de arvejas, tipo rodeo, suma hora, buena hora, ya es suerte, acierte...[13].

El *kipu*, habiendo llegado a tener la condición de una "cabeza" procreativa mediante el proceso de "dar suerte" (enfocando los nudos), ya tiene la capacidad de "dar cabezas" a los mismos productos-wawas. "El tener cabeza", en esta situación, describe la condición del crecimiento de los productos, antes de llegar a la plena producción de la cosecha. Como dice don Domingo, todos los productos "tienen cabezas", "tienen cabellos" y, por tanto, "parece una cabeza": la papa "tiene cabeza" (de donde salen los puntos de crecimiento), el maíz "tiene cabeza" (de donde salen sus cabellos largos), la arveja "tiene cabeza", hasta el trigo y el grano "tienen cabeza" (en las espigas con sus "barbas"). Es así que, para don Domingo, el amarrar nudos en las hebras de los *kipus* "es como si amarraran los cabellos de una cabeza, pero con un caito de llama". El tener cabeza es "suerte", produce ideas y genera otro ciclo de la producción. Hasta las wawas productos producen cabezas, que brotan cabellos listos para el momento de la cosecha.

***

Estos últimos comentarios, aclaran algo más acerca del lenguaje de los nudos. Cada nudo, a modo de una "cabeza-wawa", tiene el poder fertilizante de proliferar

13 En aymara: *Tipu, suma tipu, p'aqul tipu, tunka layran tipu, jawas tipu, chukarill tipu, sawu saw tipu, tipu rutiyus, suma ura wina ura, ya surti, asirtu...* (Domingo Jiménez, 24.9.98.).

las palabras de las ch'allas, todo según el orden de una lógica y un "camino de memoria" predeterminado. De esta manera, el vocalizar la ch'alla es participar en una "escritura vocal", como un actor que desempeña su papel. Se aprenden las palabras en las fiestas, al entrar como pasantes, y se repiten las palabras al ver los nudos reales o al recordar los nudos mnemónicos.

Este razonamiento explica por qué los comunarios aún prefieren la elegante sencillez de la lógica desconstructiva andina en vez de la "confusión de las letras" de la lecto-escritura alfabética. En la una, se destruye el Otro para reconstruir lo Propio; en la otra se intenta construir el Propio, pero el mismo proceso resulta en la confusión.

No cabe dejar desapercibido que todo el mundo numérico andino acerca de la proliferación de crías y cabezas yace en la corporalidad andina, funcionando en torno del flujo de un elemento líquido originario entre cuello y cabeza, para poder lograr la "suerte" de la secuencia. ¿No sería el mismo aliento y sangre que, según la corporalidad andina, suben desde el corazón vía la "gran vena" hacia la boca para luego externalizarse con la voz? Y, no es que, en algún sentido, ¿estamos escuchando todavía en las ch'allas ecos sonoros de la voz del Inka?

CAPÍTULO 11
Las lógicas textuales en los Andes y su relación con la escuela

> [L]a conservación de ciertos rasgos técnicos está vinculada probablemente a la existencia de un subestrato simbólico que los españoles estaban muy lejos de imaginar... ninguno pensó que unos elementos técnicos podían tener un peso ideológico propio y desempeñar así un papel subversivo.
>
> Desrosiers, "Lógicas textiles y lógicas culturales", p. 333.

Finalmente, retomamos algunos puntos acerca de la metafísica y la ontología del "ser" y "saber" para estudiar los tejidos. Nuestro punto de partida es así, ¿qué podemos agregar al debate europeo derridiano acerca del status en la teoría y la práctica de las distintas definiciones de la escritura desde una perspectiva centrada en los textos andinos?

Recordamos que la posición desconstructivista del filósofo francés Jacques Derrida, frente a la historia de los textos europeos partió de sus investigaciones metafísicas acerca de la articulación entre el Mismo y el Otro, mediada por las prácticas de la escritura alfabética. La posición de Derrida se basa en el papel fundamental de la voz (que él arguye no se ha reconocido) en los orígenes de las prácticas escriturales europeas, desde la Grecia antigua. Tomando en cuenta estos orígenes, él redefine lo que es la "escritura" como tal, y reconoce en las diferentes "escrituras" del mundo (dibujos en cerámica, glifos, etc.) su propia *gramma*, basado en el uso de la voz.

Desde una perspectiva andina, sin duda, hay ciertas inconsistencias en su argumento. Por ejemplo, Derrida trata los textos de cada cultura como si fueran únicos. En cambio, en el mundo de los textos andinos, la división del trabajo según el género afecta su enseñanza y aprendizaje, construcción y organización, teoría y práctica. Entonces, en el presente capítulo, veremos primero estas diferencias por el género, según el marco de lo que Sophie Desrosiers denomina las "lógicas textiles y lógicas culturales andinas". Retornaremos a la teoría textual andina que desarrollamos hasta aquí para aclarar aún más la dialéctica de la sabiduría andina según el género, enfocando en especial las cuestiones del "texto", la "voz" y la "corporalidad", el "Mismo" (*Naya*) y el "Otro" (*Jupa*). Luego, podemos contestar la primera pregunta acerca de la validez en los Andes de Derrida y su "gramatología".

1. Las genealogías de los textos andinos

Resumiremos primero las genealogías de los textos andinos, diferenciadas según el género, en que la pareja ideal tejedora-guerrero juega un papel importante. Luego pasaremos a escudriñar las lógicas textiles y culturales, según el género.

1.1 Las genealogías femeninas y la corporalidad textil de la mujer

Vimos que las jóvenes, en su camino de aprendizaje (llamado *jaynu*), aprenden mediante una secuencia de prendas de menor a mayor complejidad a manejar las prácticas numéricas. De este modo, llegan a contar hebras (hasta 200) y a identificar conjuntos de hebras en las figuras (*salta*) que manejan. Hacen todo esto en un lenguaje textil tridimensional, pasando desde las técnicas "llanas" (*inaki*) a lo "escogido" (*apsu*) para desarrollar paulatinamente la complejidad de la tela, llegando a manejar seis o siete conjuntos de lizos. Conjuntamente, desarrollan sus habilidades estéticas en el manejo del color y la organización textil según las normas de la región, aumentando a la vez sus propias idiosincrasias, invenciones e inspiraciones, para producir textiles que son inconfundiblemente suyos, una expresión de la identidad de cada joven, su familia y su ayllu.

Inicialmente, sus empeños se centran en los lazos familiares. Desarrollan los diferentes elementos de una genealogía textil de Qaqachaka al incorporar en sus diseños las ideas, figuras, y combinaciones de elementos y colores de su familia inmediata (mamá, tías y abuela), además toda la genealogía de prácticas textiles preexistentes en el lugar, resultado de los esfuerzos de sus maestras inmediatas y de las otras tejedoras del ayllu en las décadas y siglos pasados. Sólo después de casarse, una mujer cambia algunos elementos fundamentales de sus textiles (y canto) para incorporar la nueva estética de su familia política.

Al trasladarse a la casa matrimonial de su esposo, el dominio de sus actividades textiles llega a extenderse a lo largo del ayllu. La manera "horizontal" (*k'illpha*) con que usa el área figurativa de su aguayo, expresa visualmente a otros su parte en el entrelazado de los nexos sanguíneos femeninos horizontales entre los patrilinajes. A diferencia de esto, los tejidos masculinos, por ejemplo las listas de urdimbre del poncho, en su uso, enfatizan lo "vertical" de las relaciones varoniles en que los miembros del patrilinaje se quedan en un lugar para siempre (ver Arnold, 1994a, 1997a; Arnold y Yapita, 1998a). Los esfuerzos femeninos de tramar constantemente genealogías y lazos consanguíneos y políticos entre los diferentes miembros del ayllu, dan existencia a una red viva de interrelaciones a modo de un "discurso" textil que concierne los modos de producción y reproducción dentro de los límites del ayllu, todo sobre la base del vellón.

Debido a eso, los bultos de tejidos (*q'ipi*) de la herencia familiar no son cosas inertes, sino que en sí son seres ancestrales vivientes, encarnaciones de la substancia humana (cf. Cereceda, 1978; Torrico, 1989, etc.). Bubba (1997) describe una idea similar en Coroma (Potosí), en que los comunarios comentan del "habla"

de los tejidos y del movimiento dinámico de los espíritus guerreros (*jira mayku*) que moran en su interior.

A nivel corporal, después de un período inicial de internalizar instrucciones y consejos, las jóvenes ya adolescentes aprenden a externalizar en sus obras textiles (y en su canto) su conocimiento y su femineidad. La estética textil del aguayo, inundada con el color rojo, expresa su llegada a la edad fértil con la menarquía y el inminente poder fertilizante de su sangre menstrual. La misma terminología textil expresa este mundo de fertilidad femenina, con su zona "madre" (*tayka*) dando a luz a otra zona de muchísimas wawas. Se oye del mismo mundo viviente en los dichos acerca del proceso de tejer, con su énfasis en "convertirlo en persona" al alcanzar el espacio del telar en todas las direcciones.

Según la teoría textual andina que planteamos, ellas aprenden y luego aplican las técnicas de una creatividad que se basa en la potencialidad fertilizante de un "Otro" muerto, convirtiéndolo en un "ser" propio, y generando así toda una cosecha de wawas. Antes de 1952, estos asuntos eran considerados tan importantes para la reproducción del ayllu que había una renuencia de mandar las niñas a la escuela, puesto que ellas tenían la tarea de criar los rebaños, desarrollar la calidad y colores de pelo deseados (con una amplia atención a la calidad de pasto y agua en su manutención), y, luego, tejer este mismo pelo, proveyendo así la materia básica para generar bienes textiles por todas las partes del ayllu.

Por su parte, las mujeres perciben ciertas similitudes entre el tejido y la lecto-escritura, y manipulan estas semejanzas conscientemente. Por ejemplo, doña Antonia Espejo destacó la similitud entre las líneas de la escritura, la trama textil y los surcos de las chacras. Otras mujeres comparaban el conjunto de hebras blancas, típico de Qaqachaka, que provee el fondo de la técnica tridimensional del "escogido" (*apsu*), con el papel blanco que se usa como la base textual para la escritura. En el Taller de Livichuco, ellas comparaban además los diseños textiles con palabras escritas, y la organización de un aguayo con la de un libro organizado en capítulos, páginas, párrafos y oraciones, aunque insistían en que el aguayo "es mucho más complejo".

Este paralelismo entre los dos medios de comunicación facilita su comparación a todos los niveles, especialmente en la escuela donde cruzan (y a veces chocan) los dos caminos de prácticas textuales. En un pequeño "test" que hicimos con la joven Elvira Espejo, le pedimos comparar tres textiles de zonas que ella no conoce, con tres libros (en inglés), que ella tampoco conoce. Comenzó su comparación con los textiles, preguntando de dónde vienen (de qué región, de puna o valle o zona lacustre), luego quién lo hizo (hombre o mujer, mujer joven o mujer mayor), luego puso atención al género textil, su uso y aplicación, y luego comentó sobre las diferencias y similitudes entre estos tres ejemplos desconocidos y los géneros que ella conoce de su región. En ese momento, nos ofreció sus comentarios sobre la estética, las estructuras textiles, y si a ella le gustaba o no las combinaciones de diseños y colores. Igualmente con los libros, ella miraba el

nombre de la editorial y del autor(a), trataba de identificar el género de la obra (si era para el estudio, si era novela o libro de texto), y luego comentaba sobre la organización de la obra, en listados o líneas poéticas o de prosa. Finalmente nos ofreció su comentario sobre la tapa y el contenido, si le gustaba o no sus colores y formas. En ambos casos, ella comenzó su análisis con las bases productivas (lugar y autor), para seguir con los aspectos más detallados del producto. En resumen:

Pasos de análisis	**Textil**	**Libro**
1.	Procedencia, región, etc.	Procedencia: nombre de la editorial
2.	Autor: hombre o mujer, joven o mayor	Autor: por su nombre
3.	Género textil: *Inkuña, awayu*, etc.	Género de la obra: Novela, libro de estudio, de texto, etc.
4.	Uso y aplicación	Uso y aplicación
5.	Generalidades: de estructura y estética	Generalidades: De forma, color, accesibilidad, etc.

Estas habilidades comparativas que tienen todas las jóvenes tejedoras nos dan pautas de cómo podemos desarrollar nuevas técnicas didácticas en el aula, aprovechando la realidad ya conocida de ellas y su destreza en el análisis textual.

1.2 Las genealogías masculinas y la corporalidad textil del hombre

Paralelamente, los varones desarrollan otras técnicas de tejido y trenzado en su niñez, según su propio camino (*jaynu*) diferenciado por el género, para llegar a expresar su masculinidad y fuerza física como trabajadores manuales de las tierras del ayllu, y su potencia como guerreros.

En su desarrollo, los varones manejan el conteo de las hebras y las técnicas de "llano" y "escogido", especialmente en sus gorros multicolores. Esta prenda, para el varón, es quizás el equivalente en la expresión textil de su masculinidad frente al aguayo para la mujer, puesto que expresa los poderes e *ispiritu* en su cabeza, su sede principal del conocimiento.

Aun así, hay un acuerdo de que los varones no llegan a manejar las destrezas numéricas a la par con las mujeres, por la menor cantidad y variedad de prendas que ellos hacen. En comparación, ellos desarrollan más sus poderes en el conteo de las ch'allas de suerte, a nivel ritual, o en las actuaciones musicales. Hay un

acuerdo también que los varones tampoco manejan la misma variedad y combinación de colores que las mujeres.

En términos de género y corporalidad, ellos externalizan la expresión de su fuerza varonil en la estética de los trenzados (*kipus*, sogas, hondas, etc.) que se relacionan con sus tendones o "nervios" (*anku*), "lo que sujetan los huesos". Para ellos, la actividad de trenzar hondas bien duras "da dureza a todo el cuerpo": a los huesos, cartílagos (*k'apha*), riñónes, corazón (*lluqu*) e hígado (*k'iwcha*), hasta al corazón (en sentido de conciencia) y además les da *ispiritu*. Como una expresión de la fuerza masculina, las hondas demuestran su potencia en la guerra, los diseños de ojos (*layra*) en el trenzado "dando fuerza a los ojos del trenzador" para acertar a su víctima cuando lanza la piedra

En la genealogía textil, los varones igualmente aprenden de su familia inmediata (padre, tíos, abuelos) los diseños y colores típicos de su patrilinaje, lo que no cambia con el matrimonio, a diferencia de lo que sucede con las mujeres. Luego, en su condición de autoridades políticas del ayllu, tienen la obligación de cuantificar y proveer la documentación de los esfuerzos productivos y reproductivos del ayllu a otras autoridades de rango mayor. En el pasado, el *kipu*, como un discurso varonil, expresaba en su terminología las fuerzas de producción y reproducción del ayllu, y aún hoy expresa la genealogía textil de los progenitores y sus crías, con sus alusiones botánicas e hidráulicas adicionales. Los *kipus* se guardaban sobre una tabla de madera en el fondo de cajas familiares, y esta tabla constituía el "cimiento" originario para la continua regeneración de las personas y los bienes de la familia.

Asimismo, en el manejo de la escritura alfabética en los documentos escritos (tarea exclusiva los varones desde la colonia), se halla el mismo sentido de genealogía y generación en que los documentos originales son considerados "madres" y los documentos copiados son sus "wawas". Hallamos además la presencia de cadáveres ancestrales pelados, encarnados en los documentos antiguos de cuero que se guardan en los mismos baúles familiares. Éstos también son considerados los "cimientos" originarios que garantizan la perpetuación de las tierras y bienes familiares, lo mismo que los *kipus* que éstos reemplazaban.

Como seres vivientes, los tejidos y trenzados, los *kipus* y los documentos escritos, todos en manos de los hombres, igualmente encarnan los poderes ancestrales de los guerreros muertos (*jira mayku*).

2. Lógicas textiles y lógicas culturales

Estas diferencias según el género en los modos de aprendizaje, la significación corporal de las diferentes prendas y los diferentes enfoques hacia la relación escritura-textil son respaldados por otras diferencias a nivel estructural. Éstas se fundan en *dos* aspectos críticos: la dirección de las hebras en el uso (si son predominantemente

"horizontales" o "verticales") y el tratamiento de los bordes (si son "cerrados" o "abiertos"). Desrosiers (1997) denomina a estas correspondencias entre los aspectos textiles y culturales "lógicas textiles y lógicas culturales".

2.1 La dirección de las hebras: horizontal o vertical

En estudios anteriores que hicimos sobre la lógica textil del aguayo y del poncho en Qaqachaka, prendas femeninas y masculinas por excelencia, destacamos la diferenciación entre "lo horizontal" de los lazos femeninos y "lo vertical" de los lazos masculinos. En lo corporal de la lógica cultural, los lazos femeninos horizontales trazan los vínculos por la sangre materna (*wila*), en tanto que los lazos masculinos trazan los vínculos por la semilla masculina (*muju*) o la sangre masculina en la guerra [1]. En términos de las estructuras textiles, la horizontalidad de las tramas que entrelazan las urdimbres verticales es homóloga con los lazos horizontales femeninos entre los patrilinajes en el espacio y el tiempo. En cambio, la verticalidad de las urdimbres es homóloga con lo vertical de los patrilinajes.

De este modo, se encuentran en los trenzados del varón (honda o *kipu*) una estructuración textil en que predominan los elementos verticales, a modo de urdimbres. Por ejemplo, la honda, con su sujetadorr en un extremo y sus ramales sueltos en el otro, se asemeja a una hebra pendiente de un *kipu*, que igualmente tiene una gaza de sujetar en el extremo del cordón principal y sus hilos sueltos en el otro. Ver la FIG. 38.

Según esta lógica direccional, las piezas textiles contemporáneas de Qaqachaka tienen la misma lógica que observó Desrosiers en los textiles precolombinos. En muchos textiles antiguos, las piezas principales de la vestimenta masculina se caracterizan por la dirección "vertical" de los hilos que forman el adorno (en las tierras altas), o las aberturas para que pasen la cabeza y los brazos (en la costa). En contrapartida, las piezas femeninas tienen los mismos rasgos, pero orientados horizontalmente (Desrosiers, 1997: 330).

Para Desrosiers, esta lógica textil andina tan difundida caracteriza a muchos de los textiles, tanto modernos como arqueológicos. Además "pone en paralelo la oposición vertical/horizontal de varios rasgos vinculados a las técnicas textiles con *dos* esquemas de organización de las sociedades andinas; por una parte, entre las tierras altas y la costa, y por otra parte, el contraste entre masculino y femenino":

> Tierras altas : costa :: *Hanan : Hurin*
> *Hanan : Hurin* :: masculino : femenino (Desrosiers, 1997: 331).

---

1 Ver Arnold (1994a: 106-8, 111-2; 1997c) y Arnold y Yapita (1996b: 366-8; 1998a: 81-2, 119, 166).

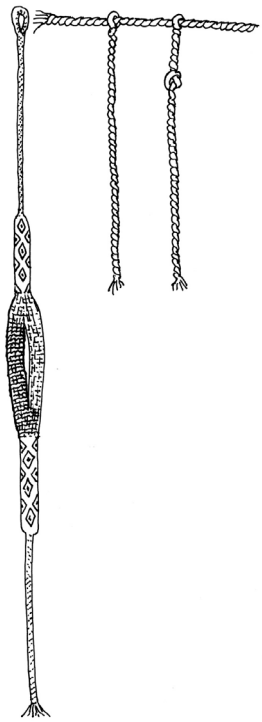


FIG. 38. La honda como una hebra vertical

2.2 Bordes cerrados o bordes abiertos

Ahora, pasemos a considerar la lógica de los bordes textiles de la región del estudio, en el contexto de otros estudios actuales acerca de las diferencias culturales y de género en el manejo de estos bordes.

2.2.1 Los bordes textiles de la mujer

Las prendas de las mujeres siempre se tejen con cuatro bordes cerrados y, a veces, con ribetes adicionales, característica que se ve igualmente en las prendas del pasado como del presente (Desrosiers, 1997: 327). La lógica textil y cultural exige que "no se corten nunca" las prendas femeninas, sino que se usen tal como se terminaron de tejer. Si se cortara una prenda de este tipo, es como si estuviesen "cortando sus propias manos". Desrosiers cita a una tejedora del Norte de Potosí: "¡Cortar un tejido es hacerlo morir!" (Ibid.: 332).

La misma terminología de estos bordes está saturada con significados. En el aguayo, el borde vertical de las tramas (a modo de la primera fila de urdimbres) se llama en aymara *k'illpha*, y el borde horizontal de las urdimbres (a modo de la primera fila de la trama) se llama *pulu*. Ver. la FIG. 39.

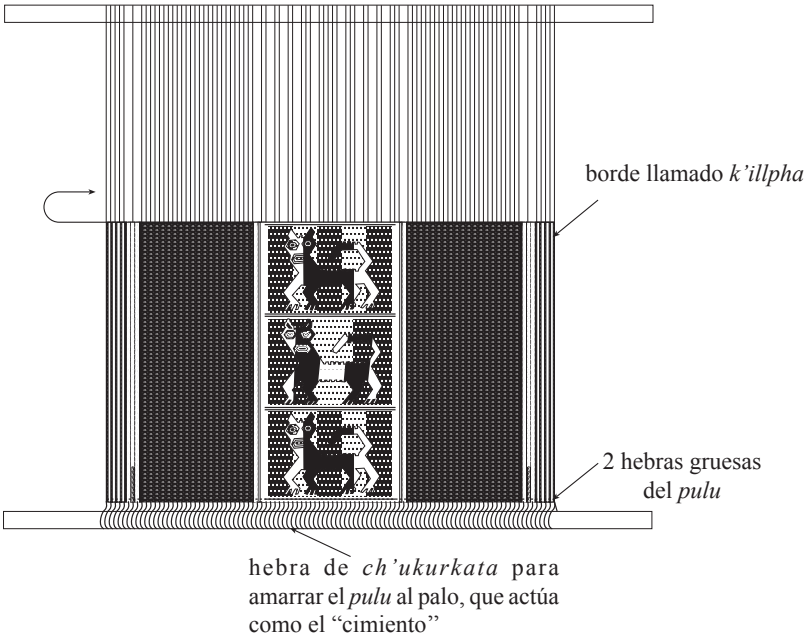


FIG. 39. Los bordes *pulu* y *k'illpha* del textil femenino

En la práctica, el borde *pulu* tiene la función de sujetar las hebras de la urdimbre en la base del tejido, aunque tiene que ser reforzado además por el travesaño del telar. Cuando arman el telar (actualmente se usa un telar horizontal), las mujeres primero clavan las estacas y luego ubican los travesaños en su posición inicial. Luego, proceden a urdir (*tilaña*) entre dos personas, quienes se pasan, de una a otra, el ovillo para las hebras de urdimbre (*chinu*) en forma de '8', empezando de un travesaño y terminando (*irsuxa*) en el otro. Terminado el urdido, se insertan por dentro dos hebras gruesas juntas al travesaño cercano para formar el primer borde *pulu* de urdimbre. Después, se coloca un segundo palo a cual se cose el *pulu* (juntamente con todo el conjunto de urdimbres) con otra hebra gruesa a modo de sujetadora (lo que se llama *ch'ukurkata,* nombre que se repetirá a lo largo del presente capítulo). Luego se saca el palo original y se ajusta todo el conjunto del *pulu*, golpeándolo fuerte con un hueso de llama (*wich'uña*). Al conjunto de hebras

golpeadas así, se llama *pulu thawkata*. Como dice Elvira, "por eso pues, eso es el *pulu* ajustado, y recién se comienza eso [de tejer]" [2]. Ver la FIG. 40.

FIG. 40. Foto del borde *pulu* amarrado por la hebra-sujetadora (*ch'ukurkata*) al palo del telar

En el aguayo o poncho, se prensa el *pulu* con el hueso de llama (*wich'uña*). Luego, con el cimiento del tejido ya en su lugar, se comienza a tejer.

Al proceder, el borde *pulu* marca la terminación (*jiksu*) de la urdimbre a los dos extremos horizontales. Si el *pulu* está bien terminado, entonces se dice que el textil está "bordeado" y "asegurado" (*sawurkipata*) y las hebras no pueden soltarse. Análogamente, se dice que los productos no pueden soltarse del tejido-depósito ni tampoco de la barriga de la mujer.

El otro borde llamado *k'illpha* (el longitudinal o "vertical") se forma a medida que va avanzando la trama en forma de bustrófedon (*qipantaña*). Este borde debe ir "bien recto"; si se encorva hacia adentro por haberse tejido muy ajustado, se

2 En aymara: *Ukatxay aka pul tawkatix, ukat risinay ak qalltixa.*

dice *k'ilphjata*, pues al tejido le falta un pedazo, igual que los animales en la ceremonia del marcado del mismo nombre: *k'illpha*.

Lo que comunican estos bordes "cerrados" es homólogo con lo que comunica la "horizontalidad" de las prendas femeninas, es decir, un "discurso interno" de información para el consumo local acerca de la riqueza fija (en los productos-wawas que generan anualmente las tierras) y la riqueza móvil (en personas, animales y productos), además de la expansión de su dominio de un lado a otro, pero dentro de los bordes cerrados del ayllu. Según un lenguaje corporal femenino que resalta la importancia del ciclo menstrual y el de la gestación en el proceso de dar a luz a las varias wawas, la expresión estética del textil femenino, en su condición de una tela placental, se expande para abarcar todo el territorio del ayllu.

Varios estudios sobre los textiles andinos demuestran que los bordes y su iconografía definen y refuerzan simbólicamente los usos de los espacios interior y exterior al borde. Mencionamos ya un estudio en la comunidad de Chukiñapi (Omasuyos, Bolivia) en el que se comparan las actividades de tejer y surcar la tierra, y en el que ambos, textiles y chacras, se convierten en seres vivientes (*jaqi*) en el momento en que sus bordes son terminados. Por eso se dice que el terminar el borde textil "es como terminar el borde de la chacra con azadón". Además, "el linde de la chacra tiene su función en el proceso de la producción, porque no deja salir a los productos fuera de la chacra. Los ataja" (Arnold y Yapita con Apaza, 1996: 378, 380).

Es como si existiera alguna fuerza dentro de la chacra que impulsa a los productos a que salgan, y que los límites de la chacra tuvieran que atajar. Anne Paul (2000b), en su examen de la naturaleza de esta fuerza, menciona la realización del wayñu en Qaqachaka en las postrimerías de la fiesta de carnavales. En un momento crítico, cuando la gente joven está bailando en círculo con sus manos entrelazadas, se rompe el círculo deliberadamente, con el propósito de impulsar a los "espíritus guerreros" de los muertos a que regresen a los lagos negros de la Vía Láctea, de donde vinieron. Muy apropiadamente, esto ocurre en el lugar de piedras amontonadas que se llama *taqawa*, donde antaño se ponían los huesos ancestrales y de los enemigos muertos (Arnold 1992b: 25). Entonces, en el wayñu, el círculo de manos entrelazadas tenía la función de "atrapar" a las fuerzas diabólicas de los espíritus guerreros dentro del baile hasta el momento en que sus fuerzas están gastadas y luego se rompe a propósito el entrelazado, en su condición de límite. ¿Será posible que la fuerza de estos espíritus guerreros diabólicos esté, en algún sentido, atrapada en el textil, y atajada de salir por los bordes textiles reforzados hasta que cumplan su función creativa dentro del tejido?

Hallamos otras pruebas de esta idea en algunas instancias pre-colombinas. Anne Paul (Ibid.) llama nuestra atención al uso de imágenes de hebras torcidas y entrelazadas en la iconografía de varios sitios sagrados, por ejemplo dentro del complejo de Chavín de Huántar. Ella pregunta si estas mismas imágenes textiles

podrían tener un poder sagrado que imparta una espiritualidad a las imágenes y a los objetos en que aparecen. Como una expresión antigua de la misma fuerza que atajan los bordes textiles actuales, esta iconografía trenzada de Chavín parece impartir una espiritualidad al atrapar ese espíritu dentro del recinto sagrado.

Otros ejemplos modernos refuerzan esta idea. Como dice don Domingo, "no hay que soltar las hebras en los bordes textiles de la mujer", sino habría que ubicar allí los bordes de *pulu* y *k'illpha*.

2.2.2 Los bordes textiles del hombre

En cambio, las piezas que teje el varón enfatizan la verticalidad y tienen bordes abiertos. Además, en el caso de la bayeta o el cordellate que los hombres hacían desde la conquista en el telar vertical español, se cortan las urdimbres al bajar la tela del telar, lo que nunca se hace en el caso de las prendas que realizan las mujeres.

En las mismas prendas para hombres tejidas por las mujeres, por ejemplo el poncho, se enfatiza en el uso la verticalidad de las listas. Y, en vez de la costura cosida y los bordes cerrados de las prendas femeninas, esta prenda masculina tiene una abertura o "boca" (*laka*) para pasar la cabeza, de manera parecida a la túnica (*unku)* de antaño para varón, que tenía aberturas tanto para la cabeza como para los brazos.

Según las lógicas textiles y culturales, las prendas masculinas comunican otro tipo de información. En el estudio anterior del poncho, asociamos lo vertical de los lazos masculinos con un discurso más abierto, relacionado con la producción y reproducción pero a un nivel superior: en las relaciones entre el ayllu y el exterior de sus límites. Esta información está codificada, además, de una manera más abstracta y menos figurativa que la de las prendas femeninas. El caso del *kipu* es igual. La codificación según el color y el ancho de las hebras parece expresar información acerca de la producción de las tierras o los rebaños, en los reconteos anuales que exigían los mayores niveles del Estado (Arnold, 1994a: 110-2, 1997c). Evidentemente lo que comunica los bordes "abiertos" del varón es homólogo a lo que comunica lo vertical de las prendas masculinas.

Hay otras implicaciones más: la prenda femenina no se corta, porque "es como si se cortara su propia mano"; al contrario, en el caso de la prenda masculina, se puede cortar las urdimbres o dejar aberturas en las costuras de unión, tanto para la cabeza como para los brazos. Esta diferencia implica una distinción según el género en la actitud hacia las fuerzas dentro del tejido. En el caso de la mujer, parece que las fuerzas de los espíritus guerreros dentro de su tejido (o barriga) estuvieran encerradas ahí dentro y atajadas de escapar por los bordes reforzados. Se supone que estas fuerzas capturadas ayudaran, como seres capturados, tanto en la producción textil como en la producción agrícola (Arnold, 1992b). Pero en el caso del hombre, cualquier fuerza parecida en sus prendas es libre de salir. Es más, en tanto que la valoración del trabajo manual de la mujer valora también el papel

de sus manos, es como si la mano de obra varonil, hasta la cabeza del varón, estuvieran más disponibles, hasta poder ser quitadas. O ¿es que la mano de obra y la cabeza del varón sirven para otros asuntos: los de Estado a un nivel superior?

2.2.3 Datos comparativos sobre los bordes del textil: *k'illpha* y *pulu*

Algunos puntos comparativos acerca de los dos bordes textiles, el de las tramas (*k'illpha)* y el de las urdimbres (*pulu*), son examinados por Crickmay (1997).

Para Crickmay, los dos bordes forman un par con connotaciones femeninas en el caso del *k'illpha*, y masculinas en el caso del *pulu*. *K'illpha* para ella se relaciona con los lazos horizontales que trama la mujer a través del ayllu y con la sangre menstrual. En cambio, *pulu*, el término que denomina las dos primeras tramas, generalmente de color rojo, tiene un campo semántico más relacionado con la semilla o semen y con la sangre varonil (Crickmay, 1997: 542). *Pulu*, además, tiene que ver con los asuntos de guerra. Según González Holguín, *pulu* se convierte en *puru*, y así al mismo dominio semántico de *ppururaucca*: "arrojar desde una fortaleza para defenderla". Literalmente "soldados (*auka*) de semilla", *ppururaucca* eran piedras redondas, "balas de piedra" (Gónzalez Holguín [1608] 1952: 298 y Anónimo [1586] 1951: 73, citado en Crickmay, ibid.: 543) [3].

De esta manera, la imaginería de los dos bordes textiles nos recuerda la pareja ideal de tejedora y guerrero que examinamos en el Capítulo 6. Los significados del borde femenino aluden a la fertilidad femenina y la potencia de la tierra de producir una cosecha de wawas, mientras los del borde masculino aluden a la fuerza varonil en el trabajo agrícola (y la guerra):

> Las imágenes recurrentes relacionadas con los términos para bordes remiten a la fertilidad femenina como potencial —la tierra— y a la fertilidad masculina como influencia motivadora —rompiendo la tierra, arando, regando (Crickmay, ibid.: 532).

Citando al *Vocabulario* aymara de Bertonio, Crickmay también señala que el conjunto de estos dos bordes resulta en una vida sana y el "hablar o razonar concertadamente" (ibid.: 542):

> *Killponi poloni arufitha*. Hablar concertadamente, como hombre que efta en lo que habla.
> *Killpani poloni hacama*. Viue fano, o Dios te de falud.
> *Poloni, killpani arufitha*. Razonar concertadamente (Bertonio, [1612] 1984, II: 273, 302).

3 Alguna evidencia comparada viene del sistema de ceques en Cusco, que tenía su homólogo en forma de un *kipu*. Allí, en varias instancias, según la descripción de Bauer, los primeros santuarios en un ceque eran asociados con los *puruawqa*: guerreros a modo de guardianes (Bauer, 1998: 56, 63, 65, 118, 126, 133).

En esta instancia, es como si los dos tipos de borde textil estuvieran hablando con la voz del nuevo ser (*jaqi*) que se forma al completarlos, y como un resultado del matrimonio de la tejedora y el guerrero [4].

Otras observaciones de Crickmay acerca de los significados de estas dos clases de borde (*pulu* y *k'illpha*) nos llevan hacia el mundo más varonil de las ch'allas, en el contexto de la relación comunidad-Estado. Por ejemplo, Crickmay señala que los temas de la sangre masculina del sacrificio y la semilla masculina se unen en el significado de *pulu* o *puru* como una calabaza o mate que se usa para guardar o servir líquidos. *Polo polo,* según Bertonio, es "redoma o calabacita para agua" ([1612] 1984, II: 273); en Bolívar (Oruro, Bolivia), en la actualidad, los mates usados para el servicio ritual de chicha se llaman *pulupulu*, lo que en los valles de Qaqachaka se llaman simplemente *pululu*. Las calabazas no sólo contienen grandes cantidades de semilla sino también agua, otro símbolo del poder fertilizante masculino.

Según Crickmay (Ibid.: 544), otro término quechua para una calabaza o recipiente en forma de redoma o vasija, con un dominio semántico parecido a *pulu*, es *kaka*. Varios términos quechuas en el *Vocabulario* de G. Holguín, que se basan en *kaka,* lo vinculan también con *kakacuna*: "los del pueblo que contribuyen" (González Holguín, [1608] 1952: 127). El verbo en este caso es *kakacuni*: "contribuir cosas de comer todos para la provisión del tambo por paga, o para lo devido al cura, o encomendero de comidas". De esta manera, Crickmay relaciona el dominio semántico de *kaka-pulu* con los tributarios de la comuna al Estado.

Si es así, entonces el dominio semántico del término textil, *pulu*, no solamente nos remite al mismo dominio de la pareja ideal de la tejedora y el guerrero, sino también de sus obligaciones al Estado mediadas por las ch'allas.

3. Las prácticas numéricas andinas a nivel textil

Otras indicaciones textiles acerca del nexo comunidad-Estado se medían por el hecho de brindar con substancias líquidas.

3.1 Nudos fijos en los bordes o nudos móviles intermedios

En su ensayo "Lógicas textiles y lógicas culturales", Desrosiers también habla de la cuestión de género y su expresión textil mediante el manejo de las urdimbres. Aquí, ella nota otra diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la acción de "anudar" las urdimbres del textil, pues los hombres hacen nudos, pero las mujeres no. Ella percibe una consistencia en esta diferencia textil según el género, tanto en los textiles andinos contemporáneos como en las épocas

4 En quechua *caylla* tiene connotaciones similares (G. Holguín, [1608] 1951: 53, 140).

prehispánicas. Al hablar del textil de las mujeres, comenta: "...siempre y cuando se podía, se evitaban los nudos... prácticas [que...] coinciden con las de la época prehispánica" (Desrosiers, 1997: 329). Esta observación de Desrosiers nos hace pensar sobre la naturaleza de esta diferencia, su razón de ser y las explicaciones que dan las mismas tejedoras(es).

En el Capítulo 10, vimos que esta diferencia trata de la noción de *surti* ("suerte"), y el manejo diferencial de la *surti* por hombres y mujeres como grupos. Trata también del contexto del manejo de *surti* tanto a nivel local como a nivel regional. Muestra que hay contextos en que se debe amarrar un nudo (*chinu*) y otros en que "nunca se debe amarrarlo". La explicación es que, al amarrar un nudo en estas ocasiones, hace que se pierda la *surti* y, como consecuencia, resulten amarradas las manos, los pies y el cuerpo mismo, llegando a una situación en que "no se puede hacer nada". Pero, en otros contextos, por ejemplo de los reconteos anuales, se debe amarrar un nudo con el fin de marcar la terminación de un ciclo y el comienzo de otro. En estas ocasiones, la misma acción de amarrar un nudo apoya a que se cierre un ciclo y se inicie otro.

Según esta lógica, parece que las mujeres aprovechan más las fuerzas de los espíritus guerreros encarnados en el textil, en parte porque les dan fuerzas para sus tareas manuales. En cambio, los hombres cuentan con las fuerzas de los espíritus guerreros en sus tareas locales; luego, cuando ellos deben recordar su papel en los asuntos más regionales y estatales, la esencia es el "abrir el camino" dejando los nudos y soltando la *surti*. Si se amarrara la *surti* en estas ocasiones, se amarrarían manos, pies y cuerpos. Esto implica, a la vez, que el buen funcionamiento del sistema regional exige la circulación de estos elementos fuera de la localidad y hacia el centro del Estado. De modo similar, el flujo de la voz masculina en las ch'allas de suerte parece tener el mismo poder de soltar el movimiento de estos otros elementos también.

3.2 Modos de enseñanza-aprendizaje en la matemática textil

Para entender mejor estas diferencias, primero debemos entender el significado de contar y su vínculo con la voz, tanto para los varones como para las mujeres. Luego hay que entender la naturaleza corporal del textil, según las diferencias de género, que da las fuerzas necesarias para soltar la voz. Después, pasaremos a examinar más detenidamente el papel de la voz masculina en las ch'allas, y de la mujer en los textiles.

Primero, enfoquemos las prácticas del conteo y su vínculo con la voz, según el género, mediante un examen de los modos de enseñanza y aprendizaje en el textil. En el Capítulo 6, se tornó evidente que tanto el joven como la joven aprenden a contar desde pequeños en el tejido y en la ch'alla, "y luego se acostumbran". Según doña Antonia, ellos "aprenden nomás" a contar (*wakhuña*). Y, como dice don Domingo: "Nadie les enseña, de por sí aprenden en su corazón; tampoco van

a preguntar a alguien. Primero van a escoger los lizos (*illawa*) y luego van a tejer". Los niños y las niñas comienzan a adiestrarse en el conteo desde sus 5 ó 6 años, y con sus 10 años llegan a saber bien. "Aprenden siempre con el tejido".

3.2.1 De la mujer

La habilidad de las mujeres en la aritmética avanza según la elaboración de cada textil determinado, de manera que ellas superan a los hombres en el conteo de las hebras por la mayor variedad de prendas que hacen y el mayor rango de figuras que manejan, una habilidad de "estudiar" que es reconocida hasta por los varones.

Ellas "estudian la numeración textil al comenzar, avanzar y terminar el tejido, al escoger los caitos (hebras)". Según doña Antonia, se cuenta primero el largo de la hebra para que sea apropiada. Luego, al urdir el telar, se cuenta de 1 a 10 urdimbres (*chinu*), después hasta 20, y luego, por agrupaciones de 5, llegando hasta 30, 40, 50, 100, 200, contando al pasarlas por los palos del telar y, luego, al amarrar el conjunto de urdimbres al palo de base (con la *ch'ukurkat*a). Al *p'itar* (escoger) los diseños, se cuenta cada paso, contando las tramas (*qipa*). Igualmente, en la estructura tridimensional del textil se progresa en habilidad del "llano" (*inaki*) al "escogido" (*apsu*), y luego de 2 a 3 *apsu*, con tres niveles de color, hasta 4 *apsu* con sus cuatro colores, hasta 5, 6 y 7 conjuntos de lizos (*illawa*) en la tela más gruesa y compleja de toda la región. También en la organización de las hebras "escogidas" (*apsu*) se tiene que armar los *jaynu* (hebras o palitos que levantan el área de la parte figurativa del textil), pues un tejido de 4 *apsu* puede tener 2 ó 3 *jaynu*. O se puede hacer telas de doble cara (*pallata*) o "doble trama" (*pä qipa*), con sólo 1 *jaynu*, aunque se tarde en hacerla.

Cada una de la amplia variedad de prendas que ellas tejen (*t'isnu, awayu, punchu, urk'u, inkuña*) tiene una manera distinta de contar las hebras, dando a ellas más experiencia en el conteo. Según don Domingo, hay el conteo del aguayo (*away wakhu*), el conteo de la sobrefalda (*urkhu wakhu*) y del poncho (*punchu wakhu)*, luego hay el conteo de la faja (*t'isnu wakhu)*, del guato (*watu wakhu*) y de los trenzados llamados *mullit'imu* (*mullit'immp wakhu*). En cuanto a las figuras (*salta*) de las mujeres (sea de 6, 10, 15, 20, hasta 200 hebras), todas tienen su propia forma de contar que se sabe por la experiencia, simplemente al nombar la figura (*inti, kunturi, tipa laphi, pallqita, aywira, anu kayu, chuymita*).

En cuanto a las diferentes técnicas de tejer, se diferencia entre las formas de contar las hebras "escogidas" (*apsu*) del diseño y la parte "llana" (*inaki*) de la pampa, en *apsu wakhu* y *llanu wakhu*. Don Domingo explica: "En el *apsu* las dos caras son diferentes, en tanto que en el llano son iguales". En Qaqachaka, la terminología es algo distinta; se diferencia entre *apsu*, cuando las dos caras tienen el mismo número de hebras (por ejemplo 2 y 2), y *ch'ulla* cuando son "impares" (2 y 1, ó 4 y 1).

3.2.2 Del varón

En cambio, el varón tiene otra forma de contar que se inicia cuando llega a tejer la bayeta. En esta ocasión, como vimos, se cuenta "portadas" al escoger los lizos.

Afirma don Domingo que las portadas van "de dos en dos (*payat payata*), hasta llegar a los 12 caitos (*tunka payani*), lo que constituye una portada" [5]; si fuera en simples (*ch'ulla*) sería 24 (*pä tunka pusini*). De esta manera el varón cuenta 1 portada, 2 portadas, 3 portadas "y vamos a alcanzar hasta 10. Y nuevamente 10 portadas, 20 portadas, 30 portadas; esa es una bayeta muy ancha, así tejen de esa anchura (demostrando)" [6]. Pero, "de 15 portadas es así nomás" (como promedio) y normalmente se teje de 15, 20 y 30 portadas. Se teje la bayeta y la bufanda así, fino (*phinu*) o más grueso. Las chaquetas son de 30 portadas (aunque ahora hacen de la trama nomás), pero de 10 portadas es más común en el altiplano.

A diferencia de las mujeres, los varones sólo trabajan con la bayeta y el cordellate en que las técnicas de medir, contar y escoger hebras son menos complejas. Como explica don Domingo: "Hay que escoger de simple a simple, de 4 lizos, de simple" [7]. Además, los diseños en la bayeta sólo van de 2, "...van de 2 así, y luego van otros 2 nomás. Se sacan 2 para arriba y luego se sacan 2 de la trama" [8]. Para los varones, el cordellate (*kurtillati*) es la más gruesa y más difícil, "pues es *apsu* y va de impares. Se saca para arriba y luego se pone la trama, se saca y se pone la trama, así cuatro veces en total para llegar a tejer una buena bayeta".

Para don Domingo como para doña Antonia, éstas son las razones porque las mujeres siempre superan a los hombres en contar; ellas tienen todas sus diferentes prendas, en tanto que los hombres tienen sólo dos: bayeta y cordellate. Por tanto, respecto al tejido y las técnicas de contar, se dice que las mujeres tienen "corazones grandes, en tanto que los varones tienen corazones pequeños, así es pues" [9]. Sólo en los gorros tejidos (*ch'ulu*) que los varones tejen con palillos y con la técnica de *suma apsu*, ellos llegan a contar hasta 1.500 hebras y se acercan a las destrezas de las mujeres.

3.3 La voz del conteo

Otra diferencia cultural según el género, se centra en las prácticas acerca de la "suerte" (*surti*). Las mujeres, con su mayor habilidad en el conteo, tienden a enfocar la "suerte" (y de este modo la noción de la multiplicación) en el tejido y el

---

5 En aymara: *Payat payat payat payat... tunka payani mä purtära.*

6 En aymara: *Ukat ukax yasta tunka purtära, pä tunk purtära, kimsa tunk purtära, ukaw wali anchux wayit akham anchun sawupxi.*

7 En aymara: *Ch'ullat ch'ullar pusi illawa, ch'ullat chhijlljañawa.*

8 En aymara: *Uka wayitaxa paya akhamaw, ukat ukat payakiw saraskix. Pay waysuñani, ukat qhiparu payrak waysuñani.*

9 En aymara: *Warminaka jach'a chuymaniw satapï. Chachanaka jisk'a chuymanikiw ukatxay.*

canto, en tanto que los hombres, con menos habilidad para contar, tienden a enfocar la "suerte" (y la multiplicidad) en las ch'allas. En lo corporal, las mujeres parecen centrar sus habilidades en la generación de wawas, mientras los hombres centran sus fuerzas en el trabajo de producir y alimentar los producto-wawas.

Los hombres, en la vocalización de la memoria mediante las ch'allas, a modo de la estructuración de un *kipu*, suelen "anudar los caitos" para poder "agarrar la suerte". En cambio las mujeres tienen otras técnicas para "agarrar la suerte" sin practicar nudos. Esta diferencia se debe a la idea de que el hacer nudos es un aspecto de la fuerza física varonil (*ch'ama*), de que los hombres tienen "mucha fuerza física" (*wali ch'amani*), en tanto que las mujeres son de "menos fuerza física" (*pisi ch'amani*). Como afirma don Domingo: "En lugar de eso es el nudo".

En este sentido, el manejo textil tiene significados diferentes para la mujer y el hombre. La mujer enfoca la estructura de los bordes de una manera más pragmática, según la práctica numérica de sus tareas textiles cotidianas. En cambio, el hombre incorpora la estructura textil al manejo numérico de las ch'allas.

Los hombres manejan la estructura del borde textil de base, específicamente la hebra sujetadora llamada *pulu ch'ukurkata*, y la manera de "prensar golpeando" (*thawkaña*) para acertar sus ch'allas. Don Domingo menciona más la hebra sujetadora del *pulu (pulu ch'ukarkata*) en los brindis a los animales (bueyes, ovejas, cabras, etc.), cuando se compara el acto de ch'allar mediante una hebra con nudos (reales o imaginarios) con surcar la tierra. Se ch'alla "para su caito sujetador (*pulu ch'ukurkata*)" y luego para la acción de golpear el *pulu*, a nálogo a cubrir los surcos con tierra (*pulu thawkatataki*) "para hacer acertar la suerte" (*surt asirtu*). En esta instancia, es como si el acto de nombrar en el brindis este borde y la acción de golpearlo, reforzara la fertilidad varonil de hacer surcos, tanto en la tierra en su trabajo agrícola como en abrir surcos en la memoria, en su trabajo ritual de ch'allar.

De allí, llegamos a un nexo entre la noción más generalizada de "contar" (*wakhuña*), o el acto más específico de memorizar el nudo en los brindis, y la generación de todo un discurso de palabras fertilizantes y multiplicadoras; a saber, entre el número y las prácticas vocales.

Don Domingo primero analizó la ch'alla así: "es como si estuviéramos contando llamas". Luego comparó el camino de la ch'alla con una cinta que, a la vez, constituye toda una reconstrucción del ser de la llama: "Es como reconstruir todo lo que es la llama, a través de las ch'allas, sus santos, sus colores, sus cargos, todo en forma de una cinta. Es como si fuéramos por su camino":

Ukhamanxay thakhpar thakhip sarantsnaxa,	De así pues vamos por su camino,
jan ukhamaspa ukapacha qarwa tukusxaspay.	si no fuera así, las llamas se terminarían.

Como hemos visto, la llama vence en las ch'allas y en el largo de las hebras de su *kipu*, por la cantidad de posibles colores. "Luego se termina la ch'alla, se termina

la suerte, y se arregla la tierra sobre el surco-caito (con la acción de "thawkatar" en sentido de arreglar los bordes)".

En el fondo de esta acción de contar mediante las hebras de color que derivan del pelo de los animales, parece que subyacen otros elementos más fundamentales. Sugerimos antes que la idea de la fertilidad de una variedad de colores y su poder de soltar una inminente fertilidad puede haberse derivado en el pasado en la base de la cantidad de "cabellos" que un guerrero hubiese capturado en forma de las cabezas trofeos de los vencidos. Como vimos en el Capítulo 5, se comparan todavía las hebras de un *kipu* con los cabellos de una cabeza, y las urdimbres de un telar con los cabellos tendidos del Otro. Además, en la práctica, a ambos conjuntos de cabellos se les da nueva vida mediante la voz. De este modo, a través de la destrucción inicial del Otro y su posterior reconstrucción se llega a reconstituir, según una lógica de sacrificio, el ser de la llama, de los otros animales y de todos los productos.

Para don Domingo, es precisamente el acto de "vocear" (*arsuxa*) en las ch'allas que equivale al acto de "contar" (*wakhuña*):

Qawqha ch'allanxay arsuxa,	En cuánto ch'allas voceará,
ukay wakhux.	eso es pues contar.

Aún más específicamente, "una ch'alla voceada" equivale al "amarrar un nudo":

Mä ch'allax qawqhay arsuxa,	En una ch'alla, cuántas veces voceará,
may akan arsuxa,	cuando lo vocea una vez,
uka mäya chinuraraktsä.	eso he amarrado una vez también.

Aquí, su uso del verbo *arsuña* por "vocear" es muy apto. La raíz *aru-* quiere decir "palabra" y el sufijo direccional *-su* indica la acción de "sacar la palabra desde adentro", de "exteriorizarla" al "vocearla". Es como si la fuerza varonil en la ch'alla tuviera que ver con la exteriorización de la palabra del nudo, en tanto que el tono del nudo colorea la voz masculina.

3.4 El amarrar la suerte y el formar un nuevo ser

Según las diferencias de género en las prácticas textuales andinas, es muy probable que los varones contaban más con los *kipus*. En la región del presente estudio, los hombres recurren hasta ahora a una imagen mental de la lógica mnemónica de un *kipu*, cuando ellos recitan las ch'allas de *wakhu chinu* ("nudo para contar") y *ch'alla chinu* o *surti chinu* ("nudo de la ch'alla" o "nudo de la suerte"). Por tanto, enfoquemos ahora la relación entre el "nudo de la ch'alla" y la terminología textil.

3.4.1 El amarrar la suerte en las ch'allas

Cuando se hacen las ch'allas, por ejemplo a los bueyes, se bebe primero para el "caito sujetador" (*ch'ukurkata*) y "su acción de cubrir con tierra a los surcos" (*thawkata*), pero se hace esto con referencia al cordón principal del *kipu* (mental o real).

Entonces, para los varones, el borde llamado *pulu* (o *pulu ch'ukurkata*), a modo del cordón principal del *kipu,* amarrado y golpeado para afirmarlo en su sitio, es la base para comenzar. Confirma don Domingo, "Es su cimiento" (*simintu*); el golpeador del *pulu (pulu thawkata*) es lo que "acierta la suerte" (*surti asirtu*). Al hacer estas primeras ch'allas, es "como si estuviéramos contando" los animales; "Primero se cuentan las llamas, van así las ch'allas, ahí amarro, amarro, amarro... ¿no es así?" [10]. Como vimos, en el patrón del *kipu*, se abre la secuencia de las ch'allas al nombrar el santo patrono del animal. Al nombrar *Päri Antuñu* ("Padre Antonio"), el santo de las llamas, es como si uno estuviera contando las llamas en toda su integridad, "de ahí va su camino, si no fuera así, las llamas se terminarían".

Luego, en el resto de la secuencia, las hebras "siempre van por pares": macho y hembra, a modo reproductor. Se "acierta la suerte" en el inicio de la secuencia, comenzando del cordón principal, y, al terminarlo, "se agarra la suerte" al decir *Chinu mayku, Chinu t'alla* (Señor de los nudos, Señora de los nudos"), y al vocear el "redondeo" final. En este sentido, el hacer la suerte es un acto multiplicador, que deriva su poder de la misma estructura del trenzado de base.

3.5 Los géneros de hebras y su vida sexual

El discurso andino acerca de la práctica de recordar las ch'allas y hacer los nudos (aunque mentalmente) relaciona este acto multiplicador con la configuración generativa de las hebras que permite el flujo, en éstas, de substancias corporales dentro de la estructura textil. Las diferentes hebras y nudos se perciben como "machos" y "hembras" que unen para reproducir en cantidad. Esta observación también nos da pautas de cómo entender el poder de la voz en la oralidad andina.

Para los varones, la dinámica de recordar las ch'allas y hacer los nudos (*chinu*), tanto mentales como reales, se vincula con una fuerza germinadora, una influencia motivadora, la misma que se necesita para roturar la tierra, arar y regar. Por tanto, es necesario que el "amarro" (*chinu*) dé fuerzas.

¿Cuál sería la naturaleza de esa dinámica que provee la fuerza germinadora varonil? Según don Domingo, al hacer bien el nudo, los animales van "hacia arriba", expresión para decir que aumentan y no disminuyen en cantidad. En la práctica, esto es una alusión a un modo de cuantificación en que los animales están yendo en dirección "hacia arriba" en la hebra del *kipu*. Como es sabido de las obras

10 En aymara: *Pirmiruxay qarwa wakhsnaxa ukhamay ch'allax sarixa ukaruxa chinu chinu chinu ampi.*

clásicas acerca del conteo en el *kipu*, por ejemplo el libro de los Ascher, *Code of the Quipu*, las cantidades mayores se encuentran hacia arriba, más cerca al cordón principal. Ver la FIG. 41.

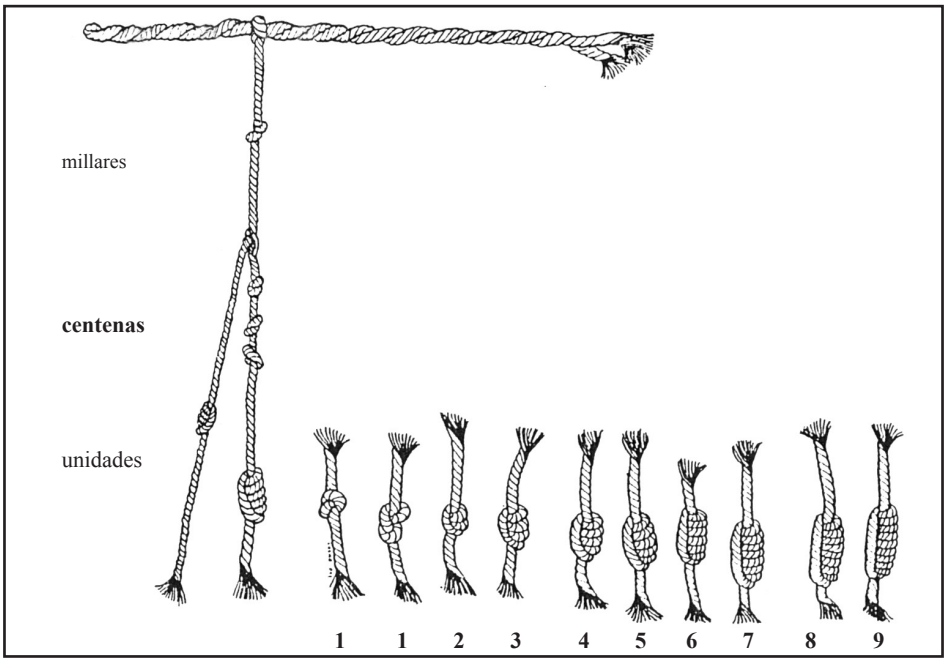


FIG. 41. Detalle de la hebra colgante de un *kipu* con las cantidades mayores arriba. (Basado en L. Locke 1978 [1923]**).**

Esta fuerza varonil que se aplica al amarrar el nudo en la ch'alla es una energía animadora masculina. Al hablar de su naturaleza, don Domingo comentó que: "ese nudo es como si pusiera el tuétano (*parpa*) ahí, así es pues..." para que los animales no enflaquezcan (*tuxuntaña*) [11]. Siguió él: "si los animales tienen un buen tuétano, "tienen fuerza, tienen mucha grasa, son bien gordos. Aunque el animal es flaco, con un buen tuétano va a estar bien. Hasta un animal flaco con tuétano puede vencer a un animal gordo sin tuétano, volteándolo como a un arbusto". Entonces, al vocear las ch'allas y amarrar un nudo, la fuerza varonil daría tuétano a los huesos y grasa al cuerpo de los animales. Al hacer "bien duro"(*suma turu*) el nudo, con las palabras del brindis, se darían más fuerzas a los animales.

Es más, las palabras ceremoniales de brindis transmiten esta fuerza especialmente masculina y procreadora a los mismos animales. Cuando el animal

11 En aymara: *Aka chinuxa tuetan uskkaspas ukhamapï...*

no tiene tuétano, es débil, pero cuando llega a tener tuétano mediante las ch'allas, el sortear y amarrar las hebras y nudos, tendrá las energías sexuales del macho y la capacidad de generar crías. Por la misma lógica, cuando hay más ch'allas, entonces habrá más crías.

> Cuando no tiene tuétano, el hueso es vacío (*phusa*) y flaco (*tuxa*). Aunque es un joven o una joven es vacío pues. Igual son los animales. Luego, cuando vamos a sortear y amarramos, es como si pusiéramos tuétano. Ahora esa que va a tener tuétano, va a hacerse montar una y otra vez, como el toro a la vaca, y después va a tener cría, una y otra vez también. Cuando hay hartos nudos (*chinu*) es para que se multiplique en varias crías...

Para don Domingo, al hablar de la hembra, es igual. "La que no está amarrada es vacía (*phusa*) y flaca (*tuxa*), porque no tiene sangre. Pues, ¿en qué sangre va a recibir?, es pues vacía. Se va a convertir en machorra" y no va a procrear. Pero, mediante la ch'alla, y el amarrar los nudos, la hembra va a tener sangre y va a procrear:

> Esta otra tiene buen tuétano. En cada caito (*chinu)* tiene sangre. Cada nudo tiene sangre y va a procrear así. Tiene grasa (*wali lik'i*).

La fuerza varonil que resulta de las acciones de amarrar bien los nudos y vocear las palabras en las ch'allas tiene el poder de generar las sustancias tanto masculinas como femeninas (de semen y sangre respectivamente), primero en las hebras-nudos y luego en los animales. Como consecuencia, los animales llegan a tener energías, fuerzas procreadoras y crías.

A la idea que el propio semen varonil genera la sangre femenina y así influye en la fertilidad de la mujer, se llama en el contexto amazónico el "nutrimento seminal" (Viveiros de Castro, 1992). En los Andes, evidentemente ocurre la misma idea, por lo menos en el discurso varonil. Pero, al mismo tiempo, existe otro discurso subyacente que reconoce la parte femenina en la regeneración. Esto surgió cuando don Domingo, al final de su aclaración, confirmó que cada hebra es, en efecto, una coyuntura de dos (o tres) ramales o hilos de diferentes colores y sexos. En el ramal negro (o rojo) "corre la sangre de la hembra" y en el ramal blanco "corre el semen del macho". Ver la FIG. 42. Entonces, para don Domingo, los diferentes hilos de la hebra están comunicándose a través de las sustancias sexuales que fluyen en sus interiores, para luego unir en más cantidad en los nudos, donde la mezcla fertilizante produce el *ispiritu* que genera las crías:

> Por eso, en un caito corre la sangre y en el otro caito corre el semen. (O puede ser una combinación de tres.) Con esta mezcla, la sangre [que está en el ramal negro o rojo = hembra] recibiría, el semen [que está en el caito blanco = varón] da la semilla, y el nudo recibiría el *ispiritu* que resulta de la mezcla. En el uno va la sangre y en el otro va la semilla (*Mäya wilat sari, maya mujut sari*).

Para él, los dos (o tres) ramales de cada hebra son como "esposos" (*chachawarmi*), uno es "varón" (*chacha*) y el otro es "mujer" (*warmi*). De lo contrario, "si fuese hombre nomás, nada, o si fuese mujer nomás, nada... Es pues un 'par de palomas' (*paris paluma*), porque uno solo no hace nada".

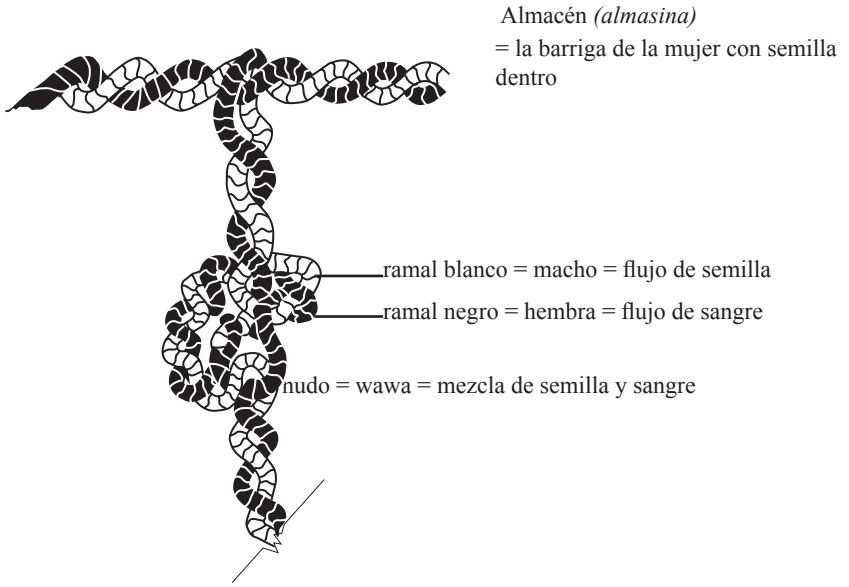


FIG. 42. *Kipu* con criatura-nudos y el flujo de las substancias sexuales

Don Domingo explica así la corporalidad textual del *kipu*. Para él, el nudo que agarra la mezcla de semilla y sangre es como la entrada de la barriga de la mujer (literalmente el canal del parto o la vagina, *jaqiwa*) donde se recibe la semilla y se mezcla con la sangre mediante la actividad sexual de una pareja (en la oscuridad de la luna y la luna llena), convirtiéndola en persona. En este sentido, la barriga de la mujer, al igual que el cordón principal del *kipu*, es un "almacén" o depósito. Y la voz del hombre tiene el poder seminal de generar las criaturas-nudos en los *kipus* y, a través los *kipus*, en la realidad vivida.

Del mismo modo que él comparó los dos ramales de la hebra con la forma de vocear el brindis, asimismo comparó el orden de servir los brindis entre los participantes presentes. "Por esta razón siempre se dan dos vasos en las ch'allas, uno para el macho y otro para la hembra. La ch'alla de la hembra va "hacia la izquierda" (*lluq'iläru*) y la ch'alla del macho va "hacia la derecha" (*kupituqi*)", igual que los dos ramales de la hebra del *kipu*. Es decir, del trazado de hilado de los ramales se da el orden de progresión del brindis.

El vocear las ch'allas, mediante las palabras masculinas, regenera la vida a distintos niveles. Su dinámica lograría la vida sexual de las hebras, el apareamiento de las ch'allas, y la vida sexual de las parejas; como resultado común se llega a fertilizar el mundo y producir una nueva generación de wawas (humanos, animales y productos).

De igual manera, el poder de la voz pasa a los nudos y luego éstos "hablan". El mismo poder del habla traspasa a los animales, destinatarios de las ch'allas. Pasa sobre todo cuando se habla de las llamas "con muchas palabras" (*walja palabraw*): "Es como si fuesen hartas llamas allí, y éstos tienen que hablar, las crías machos y hembras, y los adultos machos y hembras..." Según la misma lógica, si hay más ch'allas con más palabras, entonces habrá aún más wawas en el mundo. El poder de la voz impulsa toda esta creatividad.

Otro aspecto de la misma idea se centra en los nudos dobles y grandes de algunas hebras del *kipu* (que se llaman *rutiyu* , "rodeo") que representan los corrales de los animales. Como vimos en el caso de una hebra para ch'allar a las llamas, hay una variedad de nudos medianos que sirven como los recursos mnemónicos para las ch'allas que les pertenecen. Luego hay un nudo grande y doble, al extremo de la hebra. Al final de la secuencia de brindis, este nudo grande "recibe todos los demás nudos" en su interior, "a modo de un corral que recibe todas las llamas cada noche para luego soltarlas al día siguiente". Según don Domingo, hasta el tamaño del nudo-*chinu* influye en la procreación de los animales que se nombran allí. Éstos procrean hasta que entran al *rutiyu*. Luego, al entrar los nudos medianos al interior del nudo grande, "es como si todas las palabras que pertenecen a cada nudo mediano, se agruparan en el discurso entero del nudo grande". Por tanto, para aumentar los rebaños, se debe hacer una ch'alla muy grande mencionando muchos nombres, "para que aprecien todos", y luego se llegaría a llenar al corral grande. Como dice don Domingo: "Para que sean hartos [los animales], el corral es así grande, para siempre, siempre, y para que aprecien todos" [12].

Al terminar la secuencia, el cordón principal del *kipu,* en su condición del borde llamado *pulu,* "va a ajustar" (*thawkatxanixa*) la entrada de los nudos medianos al nudo grande, para completar la serie de brindis allí. Como dice don Domingo: "A eso el *pulu* va a ajustar" (*Ukaru pul thawkatxanixa).* Luego, el mismo cordón principal (el *pulu*) tiene que "dar licencia" a las llamas para que puedan salir a pastar en otro momento, mediante el extremo suelto de la hebra.

3.6 El acto de amarrar y las cuestiones de género

Ahora bien, ¿cuáles son las diferencias, según el género, en el amarrar los nudos? Dicho de otro modo, si el varón cuenta los nudos del *kipu*, según los criterios de la práctica ritual llamada "*surti chinu*", impulsando así una fuerza procreadora

12 En aymara: *Waliñpataki akham rutiyu wali, wiñay wiñay ast taqin munkaña, ukham*.

varonil en el mundo, entonces, ¿qué diría la mujer al contar las urdimbres, cuando ella comienza a tejer la suerte?

Según el pensamiento de don Domingo, los textiles grandes de la mujer (aguayo o poncho) también tienen sus nudos, pero en este caso el nudo de la mujer es la parte de la estructura textil donde se ordenan las urdimbres en los palos en los dos extremos del tejido. Por eso, el equivalente de la mujer a los nudos en los *kipus* es la hebra sujetadora llamada *ch'ukurkata*, que amarra las hebras gruesas del *pulu* al palo del telar en el inicio del tejido.

El proceso de amarrar las hebras gruesas del *pulu* al telar mediante la hebra sujetadora, parece tener dos aspectos un poco diferentes. Uno es el de "contar". Se dice que la hebra sujetadora es "lo que sabe" y "lo que cuenta". Tiene que "saber" todo el proceso posterior del tejido, porque es sólo mediante la distribución de las urdimbres que se llega a tejer las figuras y pampas deseadas. Por tanto, la hebra sujetadora "cuenta" las figuras (*salta*) y "cuenta" la parte llana (*llanu)* de la pampa también. De este modo, la hebra sujetadora que "tiene sus urdimbres" incluye toda la configuración en espiral de esta hebra sujetadora amarrando el conjunto de urdimbres al palo en la base del textil. Ver otra vez la FIG. 38., p. 383.

El otro aspecto de la hebra sujetadora es el de "agarrar". En el proceso de urdir el telar se colocan en su lugar las hebras gruesas del *pulu* y luego, de cada tantas hebras, se envuelve (*muyukipayaña*) la hebra sujetadora al palo del telar. De este modo, la hebra sujetadora es la que "amarra" el tejido y, a la vez, la que "desata" (*jararaña*), puesto que se desata el tejido del telar al desamarrar la hebra sujetadora, sin necesidad de cortar. En este sentido, la hebra sujetadora es la que cuenta y la que agarra. Como dice don Domingo:

> Pues eso es lo que cuenta también, eso amarra, ahora eso es lo que sabe, 1 urdimbre, 2 urdimbres, 3... 5, 10, 20 urdimbres... Luego 50 urdimbres, eso pues cuenta. El caito sujetador (*ch'ukurkata*) tiene un buen pensamiento, decimos nosotros... [13].

Como hombre, don Domingo percibe en la función de la hebra sujetadora de "ordenar" la acción de tejer y del tejido por acabar, el propio "cimiento" (*simintu*) de la actividad, la base de cual todo deriva. Para él, la hebra sujetadora debe ser especial, hecha del pelo grueso (llamado *wala wala*) del cuello de la llama que es "lana áspera" (*chhakhu t'arwa)*. "Aguanta esta lana y no se arranca". Si la hebra sujetadora tiene suerte, entonces la mujer va a terminar su telar rápido, según le da fuerzas; de lo contrario, si no tiene fuerza, demorará en tejer. Por eso, antes de comenzar a tejer, las mujeres acullican pensando en la fuerza de la hebra sujetadora. Se oye esta relación en la siguiente ch'alla que él hizo de antemano para su esposa:

13 En aymara: *Ukay wakhuraki, ukay chinux akxa jichhax ukax jupax yatix, mä chinu pä chinu kinsa... pisqa, tunka, pä tunka chinu... ukata pisqa tunka chinu... ch'ukurkata suma pinsamintunix sapxt nanakax...* (Domingo Jiménez, 1998).

> *Ch'ukurkata*, buen urdimbre, tú vas a emprender un buen cimiento, el caito sujetador recoge el *pulu*... [14].

Toda esta configuración textil tiene un profundo sentido religioso para don Domingo, constituyendo un "cimiento" vinculado con la idea trina de Dios. Cuando se usan tres hebras gruesas para el *pulu*, él llama a éstas, según el pensamiento seminal andino, "Padre, hijo y espíritu [santo]: *Yus yuq ispiritu*.

Todavía están en vías de investigación las diferencias en estas ideas por el género. Ciertamente los varones dan énfasis al cimiento del mundo en términos suyos. Pero, a diferencia de don Domingo, la joven tejedora Elvira Espejo, aunque está de acuerdo que la hebra sujetadora "tiene pensamiento", da mucha más importancia al papel de los lizos (*illawa*), tanto en el conteo como en el pensar del textil. Para ella, "Los lizos cuentan y saben de los caitos" [15]. Por otra parte, el papel de los lizos en el textil continúa desde el inicio casi hasta el fin, pues en cada momento tienen que "comunicar a la tejedora si hay alguna hebra que no está en su lugar. Como dice ella, "El caito que no está agarrado, de eso los lizos avisan, pues tienen pensamiento" [16]. Son los lizos con el movimiento de tijeras (a modo del zigzag del rayo), los que ordenan las hebras al abrir y cerrar la boca textil (*laka*). En este caso, la "boca" sería el espacio (llamado *khachi*) entre los diferentes niveles del textil, que abren y cierran en cada pasada de la trama. Como dice Elvira, los lizos "se meten en la boca. ¡Bajelos a la boca!" [17]

Entonces, para la tejedora Elvira, la voz del textil está compuesta por varios elementos. Por un lado, la acción de tejer está acompañada por el sonido vocálico del hueso de la llama (*wich'xata*) que golpea a las hebras gruesas del *pulu* y luego a cada pasada de la trama, con su voz golpeadora. Pero la voz principal del textil "está dentro de la boca-*khachi"*, donde "está comiendo las hebras de la trama como su comida".

Concluyó Elvira con una comparación entre el textil y el libro. Para ella, el textil "tiene boca; es como un amigo o una amiga mujer. Me atrae, es amigo como el libro, así es. Como el libro habla, así habla el textil".

3.7 El llegar a ser persona

Estos comentarios nos permiten entender mejor el acto femenino de tejer como la dinámica procreadora de formar un nuevo ser (la persona, *jaqi*, o *wawa* que mencionamos en el Capítulo 4), lo que cumple el varón con el *kipu* mediante el

---

14 En aymara: *Ch'ukurkata suma chinu, jumax suma simint sartayätax, ch'ukurkata pulu thawkata* (Domingo Jiménez, 1998).

15 En aymara: *Illawa wakhu chin chinuw yati*.

16 En aymara: *Ayrajis ukan illawapini yati, pinsamintuniwa* (Elvira Espejo, 21.1.99.).

17 En aymara: *Khachinti anantaña.. Khach anaqanim* (Elvira Espejo, 21.1.99.).

poder de su voz. Ahora, retornamos a la teoría andina de la textualidad para entender la lógica textil que desarrollamos hasta aquí.

En la formación de este nuevo ser, el colocar las hebras sujetadoras del *pulu* y amarrarlas al palo constituye el "cimiento" (*simintu*) del mismo proceso procreador. El elemento duro y orgánico del palo del telar tiene la función de iniciar el crecimiento textil, al igual que en el caso de la cajita, con su base de tabla, donde se guarda los *kipus*. Recordemos que don Domingo comparó estos elementos, en el caso femenino, con el "tapón mucoso" en la boca del útero de la mujer del cual crece la wawa.

Después de colocar el "tapón mucoso" de los palos (o su equivalente masculino), se tienden los cabellos del Otro, encarnados en las urdimbres, y se comienza a convertirlos mediante la creación textil en una nueva wawa. Es más, la misma voz textil surge de los cabellos tendidos. Como oyó decir Juan de Dios Yapita, "Los cabellos suelen hablar y contar…" [18]

En la dinámica de tejer, el espacio (*khachi*) que abre y cierra, con la acción de los lizos, forma la nueva "boca" del textil que está "respirando" (*samski uka ukankchixay*) y "comiendo" (*maq'asji*) con la entrada de cada pasada de la trama, para afuera y para adentro. En este sentido, en la corporalidad textil, se piensa de cada paso de la trama en vaivén como la inspiración y espiración de un nuevo ser viviente, y además como su proceso de digestión. Esto es "lo que convierte en persona" (*akay jaqichixa*). De igual modo, la trama es "la que personaliza" al textil.

Finalmente, se termina el textil con una extensión sin figuras, que se llama "graditas" (*patapatani*). Se tiene que hacer esto con aguja (*yawri*), puesto que el espacio textil ya no permite que se introduzca la trama. Lo que se termina con aguja se considera la "coronilla" (*sunaqi*) del textil, es decir la cima de su cabeza. Mediante cada pasada de la trama de un lado a otro, "se va a acabar el textil hasta la coronilla" (*sunaqiru p'itsxani*). Como dice otra tejedora, Emiliana Ylaya, "es como si hubiéramos creado todo un ser, desde los pies hasta la cabeza". Una vez tejida, se desatan las hebras sujetadoras, y, como una cosecha, se suelta al nuevo ser de su telar-carcel, al mundo.

4. El hablar en el textil de la mujer y el *kipu* del varón

Ahora, ubicaremos estas ideas en torno al habla y la voz en el textil de la mujer y el *kipu* del varón en el contexto de nuestra teoría textual andina acerca de la potencialidad, en el complejo bélico, de la muerte de un enemigo y su revivificación posterior en un nuevo ser. Finalmente, ubicaremos esta teoría de la textualidad andina en un contexto más general.

---

18 En aymara: *Lak'uta asuriw, parliriw, sasaw parlapxi* (Juan de Dios Yapita, 18.10.98.i).

Primero, trazaremos el desarrollo del nuevo ser en el cuerpo y paralelamente en el textil. Según los estudios de Crickmay, el conjunto de los dos bordes textiles (*k'illpha* y *pulu)* produce el "razonamiento", "una vida sana" y la posibilidad de "hablar concertadamente". Es como si, al completar estos bordes, el ser vivo dentro del textil comenzara a razonar y hablar; según dice Bertonio, "como hombre que está en lo que habla" ([1612] 1984: 302).

Encontramos las mismas ideas en Qaqachaka y en el Norte de Potosí, según cuales la moción de la trama, juntamente con el movimiento de los lizos, no sólo introduce el aliento y la luz en el textil, sino también introduce allí el habla. Con la moción de vaivén, "De un lado exterioriza la voz (*arsu*) y luego termina, por eso termina el habla, y luego de este lado comienza de nuevo" [19]. Don Domingo confirma esta idea. Para él, el movimiento de la trama es "lo que ha respirado" (*samsutpakay*), eso hace hablar al tejido [20]. El vaivén de la trama introduce el aliento, en cada inspiración y espiración: "De aquí respira y luego va a ese lado, y de ese lado hace regresar, y termina aquí. De ahí entra y respira también" [21].

Él compara esta moción del habla textil con la cabeza humana que habla: termina de decir algo y luego otra vez dice algo. Es como si, al hacer cada pasada de la trama, se estuviera dejando que una cabeza hable. "El habla sale por la cabeza y termina también en la cabeza" [22]. Además, cada cara de los diferentes conjuntos colorados de hebras, tiene el poder de hablar por haber sido alimentada por las hebras-venas en cada pasada de la trama (cf. Arnold y Yapita con Apaza, 1996: 383).

Según las teorías y prácticas de la corporalidad andina (con sus paralelos en la Europa clásica y medieval), encontramos la misma secuencia de ideas cuando se habla del crecimiento y desarrollo del textil o de la persona humana. Comienza la vida humana desde el "cimiento", que es el tapón mucoso que cierra el espacio uterino, permitiendo que el feto se desarrolle en el útero. Paulatinamente, se alimenta al ser humano con comida que se produce en los surcos de la tierra. Luego, el nutrimento que contiene la comida humana va al estómago y, después, al corazón a través de la circulación de la sangre. Mediante la "vena grande" (*jach'a wina*), esta sangre va desde el corazón hacia la cabeza. Finalmente, todo este conjunto de energías sale otra vez al exterior, por la boca, mediante la voz humana, cada vez mejor alimentada, tanto de comida como de conocimientos.

Igualmente en el cuerpo textil, se comienza el tejido desde el cimiento (que es todo el amarro de la hebra *ch'ukurkata)*. Paulatinamente, el vaivén de la trama introduce el alimento en el cuerpo textil, a través de sus dos "bocas" (*laka*): las aberturas de los bordes-costuras exteriores a ambos costados. A la vez, se compara

---

19 En aymara: *Arsu ukat uka tukt'ayi, ukat arsu tukt'ayi, ukat akat yaqhat qallti.*

20 En aymara: *Samsutpakay ak lurixa.*

21 En aymara: *Akat samsuxa ukat khuysar saranti, kuttayan, ukaru akaru tukuyi akata... ukat mänti samsuraki* (Domingo Jiménez, 1998).

22 En aymara: *P'iqituqutxay arsuxa, p'iqirurak tukt'ayi.*

la hebra de la trama con la sangre (*wila*) o con las venas (*wina*) que van primero en una dirección y luego en otra, alimentando de este modo al "corazón" (*chuyma*) del textil. Al alimentar el cuerpo textil, el movimiento de los lizos abre otra boca, en el espacio llamado *khachi* entre los conjuntos de hebras. De esta manera, el nuevo ser-textil comienza a respirar y hablar. Poco a poco, las hebras coloradas de la trama, como hilos de sangre, dan vueltas de un lado a otro del cuerpo textil, acompañados por la acción asociada de respirar, para terminar finalmente en la cabeza-textil, específicamente en la "coronilla" (*sunaqi*) donde las fuerzas salen a través de la voz textil.

Es precisamente la habilidad de la mujer de manejar el color rojo en el textil que apoya a este proceso de la creación o más bien la "revivificación". Como confirma don Domingo: "Respiración y color, el juego de colores es de las mujeres. El hombre es blanco y *paqu* nomás. Si no, el hombre podría tejer".

Todo lo anterior nos lleva a sugerir que la dinámica femenina en el tejer, se centra en el hacer revivir a una fuerza ancestral, ambiguamente peligrosa pero fértil: un ser capturado y encarnado en los espíritus guerreros, atrapados dentro de los bordes textiles, amarrados allí al palo, y golpeados de vez en cuando para controlarlos bien. El discurso femenino del textil resalta la parte de la mujer en el hacer revivir esta fuerza, en la barriga textil sangrienta, para luego crear la nueva cosecha de wawas.

Ahora pasemos al *kipu* del varón. En el *kipu*, las hebras bajan de su cordón principal, que se lee de arriba para abajo. En este caso, los nudos constituyen el enfoque del habla, un elemento visual y táctil que genera los poderes de la voz masculina, para recordar las muchas palabras en todo un conjunto de ideas. La corporalidad del *kipu*, se centra precisamente en el flujo de las substancias de sangre y aliento-semilla, mediante las hebras vacías que generan el sustento para la voz, de una manera parecida con el movimiento de estas substancias en el cuerpo humano, desde el corazón, vía la "vena grande", hacia la cabeza. Al mismo tiempo, el significado de los nudos del *kipu* encarna memorias de las cabezas de los enemigos capturados en la guerra y de su transformación a una nueva cosecha de wawas.

En la práctica de vocear las ch'allas mediante las memorias sujetadas en los nudos, se acierta la suerte al hacer surcos mentales a través de las hebras. El contar varonil enfoca esta habilidad, relacionada con la fuerza física, de generar wawas mediante la voz y la cuantificación de palabras. Cuando hay más ch'allas y más palabras, entonces hay más wawas.

En términos contrastivos, se comienza, en cada caso, de una base en común (el *pulu*), en sentido del cordón principal del *kipu* o las primeras hebras gruesas del textil. Lo vertical de las hebras colgantes del *kipu* equivale a lo vertical de las urdimbres del textil. Asimismo, la dinámica horizontal del textil femenino crece en torno al vaivén de la "trama", cuyo equivalente en el *kipu* es el vocear los nudos. De este modo se llega a la diferencia fundamental: que la lectura final del *kipu* sigue un ritmo vertical a través de los bordes abiertos, en tanto que la lectura

de los textiles femeninos sigue un ritmo horizontal a través de los bordes cerrados. Ver la FIG. 43.

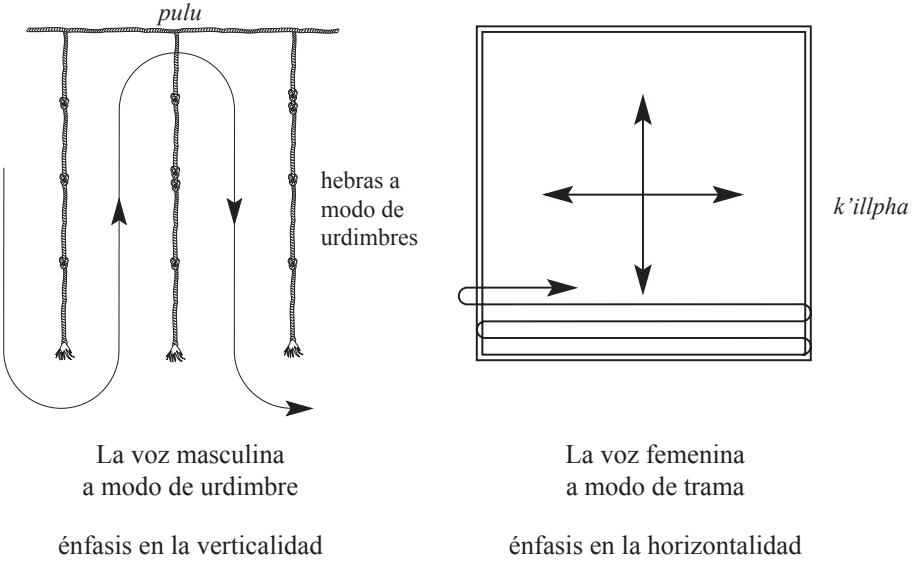


FIG. 43. Dirección y bordes en los textiles del hombre y de la mujer.

En términos de la textualidad, estas observaciones nos permiten vincular la noción andina de "texto" con las ideas de otras partes del mundo. Pues la textualidad andina sólo "vive" mediante la vocalización de los saberes encarnados en las hebras y los nudos del *kipu* o en las urdimbres y tramas del textil.

Sin la vocalización, estos textos son mudos, son todavía seres muertos. En suma, es como si las hebras verticales de los *kipus* de los varones y las urdimbres verticales de los textiles de las mujeres constituyeran los elementos de la "escritura" que sólo el vocear en el caso del *kipu*, o el vaivén de la trama en el caso del tejido, completaría en un "texto" en pleno funcionamiento.

4.1 Las cabezas, las wawas y la voz

Entonces, con todo lo desarrollado anteriormente, ¿qué dice la voz del textil? En una ocasión mostramos a don Domingo Jiménez una foto de una cabeza trofeo capturada por los famosos cazadores de cabezas, los jívaros de Ecuador (ahora llamados achuar). La cabeza ya estaba encogida y la boca cerrada con varios palitos aguzados de chonta que atravezaban los labios verticalmente, atados con hilo grueso cuyos extremos colgaban sueltos. Él comentó así:

> Esa tiene una cabeza de mucha suerte, por eso respira mucha suerte (risa)...
> Esto es suerte, suerte, suerte, suerte... la cabeza tiene mucha suerte, así es [23].

La ocasión nos dio un contexto para hablar con don Domingo acerca de las cabezas trofeos (*p'iqi t'uxlu*) en el ambiente andino. Él aclaró el nexo entre la voz del vencedor (el cazador de la cabeza) y la que saliera de la boca de su víctima, el trofeo. Luego, comparó el habla que se desarrolló con la "suerte" de las hebras que salen de la boca, como si fuera su mismo "aliento saliendo" (*samsuña*) después de exhalar sus últimos suspiros. Además comparó las hebras de la suerte en la boca de la cabeza trofeo con la práctica incaica de amarrar los nudos después de cansar cada ciclo de suerte, a modo de completar la espiración:

> Por ejemplo, como que hablé yo mismo: "Así así", de aquí sale de mi boca. Pues ese es igual. Es como si fuera mi familia... de todo. Así es, así es. Cualquier cosa [que consulto me contesta igual]. De ahí sale [la voz].
>
> Así es, así es eso, amarro amarro, aquí tiene un amarro (*chinu*), hasta el Inka es lo mismo. Así nos muestra todas las suertes, espira del nudo (*samsuxa*), otra vez espira y hay que amarrarlo, eso es *piña*. Todo... [24].

Concluyó que es como si el enemigo "trajera suerte" (*surt apaniri akax*) en su misma cabeza.

Aunque la situación ha cambiado ahora, en que ya no se decapita a los enemigos, sin embargo, don Domingo recordó cómo era la guerra antes. Recuerda que sólo sacaban las cabezas "de las personas más importantes que "sabían hablar bien" (*sumay parlt'iri)*. De esas personas "sabían bajar las cabezas y ésas manejaban". Estas cabezas en particular tenían el poder de traer suerte a la persona que lo agarró, para que tenga más wawas, más productos y más animales. Por eso se llamaba *amuy p'iqi* ("la cabeza que piensa").

4.2 La voz textil y la memoria

Estas relaciones entre el Ser y el Otro, la voz y la memoria, el número y la escritura, en las prácticas textuales andinas del textil y *kipu*, frente a las mismas

---

23 En aymara: *Wali surti p'iqini, akax ukat surtinaka samsux, uka surti, ukax surti, ukax surti surti... wali p'iqi surtini, ukhamaw*.

24 En aymara: *Y näs janti nas ukham parltxä: «Ukhama akhama» akat lakñat mistux, ukat kikpaw ukax, na pamilyaspaw ukhamay taqi kunatsa y kunatachatas «ukhamaw akhamaw» ukax ukax mistchix...*
Ukhama ukhama chinu chinu akarux chinuni yasta Inkas lo mismo akham iñacht'ayaschixay yasta taqi surti, samsuxa chinutay, maya samsuxa chinuntaña, ukay piña, taqi kuna... (Domingo Jiménez, 22.9.98.).

relaciones en la práctica textual de la lecto-escritura, nos permiten retornar, finalmente, al recinto escolar.

Vimos que, para que acierte la suerte, la serie de ch'allas se amarra "en la cabeza". Al contrario, al amarrarlas en la realidad, "amarraría a las manos, los pies y a todo el cuerpo". Más bien, como decía don Domingo, habría que dejar ir el surco de la memoria, "camino camino camino..." Primero es necesario aclarar: ¿qué tiene que ver la dinámica del movimiento de las diferentes partes corporales, la voz y la memoria?, y ¿qué tiene que ver todo este conjunto de ideas con seguir el camino, en forma de un surco?

En términos de la dinámica estructural del *kipu*, se leen las hebras "de arriba para abajo", pero, al mismo tiempo, el aumento de cantidad va "de abajo para arriba". Pues, cuando se amarran los nudos de arriba para abajo, se amarra la suerte, pero existe el peligro de amarrar las partes corporales también. Al contrario, cuando se recuerda bien el camino de la hebra, según el surco de la memoria de arriba para abajo, entonces, los animales aumentan sus crías y el aumento de su cantidad va de abajo para arriba. Tampoco hay un peligro para las partes corporales.

En comparación, en el cuerpo humano, el movimiento hacia arriba de la sangre y del aliento, desde el corazón, vía la gran vena hacia la cabeza, es lo que genera el poder de la voz. Entonces, ¿no es que la dinámica de estas substancias para arriba en las hebras vacías también genera el mismo poder de la voz?

Ahora traslademos esta misma lógica al contexto estatal andino y al medio líquido de las ch'allas. Vimos que la concentración de voces de todos los participantes en las ch'allas, a todo lo largo de los Andes, impulsa este movimiento procreador, para arriba, en las hebras pendientes de los *kipus*, no sólo de los animales y sus crías sino también de todas las partes corporales. En este sentido, las voces embriagadas de los participantes en las ch'allas, al surcar el camino de la memoria, están al servicio del Estado, en su papel de contribuyentes de "las cosas de comer todos para la provisión del" Estado, y de tributarios de la comuna al Estado. Por tanto, el nombre *pulu* del cordón principal del *kipu* tiene resonancia con estos significados. Es más. Sólo mediante los poderes de todo el conjunto de sus voces, funcionaría el sistema estatal, en su totalidad.

Los estudios de la Grecia antigua llegan a una conclusión parecida. Svenbro, por ejemplo, redefine "texto" como la relación dinámica entre la vocalización, a modo de trama, y los elementos verticales de la urdimbre textil (el equivalente a las hebras de los *kipus*), a modo de la "escritura" de base:

> Jugando con la etimología de la palabra "texto" (del latín *textus*, "tejido"), tengo la impresión de que todo sucede como si el texto estuviese formado por una urdimbre escrita y una trama vocal, que se trataban en la lectura y se destrataban después. Dentro de esa concepción, que yo creo que es fiel a la experiencia clásica de leer, el texto no sería por ende un objeto estático, sino el nombre de la relación dinámica

> entre lo escrito y la voz, entre el escritor y el lector. Así, el texto se convertiría en la realización sonora de lo escrito, escrito que no podría distribuirse o decirse sin la voz del lector (Svenbro, 1998: 69).

A saber, la "escritura" en sí está incompleta, y sólo se completa con la voz.

Para Svenbro, la esencia de la lectura en la Grecia antigua fue su naturaleza vocal, igual que en los Andes. Allí, había el mismo carácter instrumental del lector y la voz lectora; además, la voz lectora estaba claramente al servicio de lo escrito por el Estado. Es decir, el lector disponía su voz al servicio de lo escrito. Es como si la voz "no le pertenecía al lector durante su lectura: se le había cedido". Aún más importante, "el escritor que lograba hacerse leer, actuaba sobre el aparato vocal del otro, del que se servía, aun después de su muerte, como *instrumentum vocale*, es decir como alguien o algo a su servicio, como de un esclavo" (Svenbro, 1998: 70).

Traslademos estas observaciones al mundo andino. Según la historia andina que revisamos en estos capítulos, ¿quién hizo la escritura en los Andes? Nadie menos que el Inka. Y ¿a quién sirve todo el conjunto de voces ebrias en la recitación de las ch'allas? Seguramente al Inka, en su condición de ser la cabeza y las manos de todos, el que encarna el cordón principal del *kipu* y a quién se dirigen los caminos de la memoria. Como se dice en la asambleas comunales de Qaqachaka:

Juma Inka thakhip sarirïta,	Tú sueles ir por el camino del Inka,
liyt'amay...	por favor lee...

Es así que, con la memoria del Inka presente,, habría que entregarse, carne y hueso, mano de obra, y cabeza trofeo en la guerra.

Por tanto, tenemos que concluir con Derrida que, en los Andes también, la voz subyace en la escritura, sea ésta textil, *kipu* o lo demás. Aún más al fondo de la voz, yace el sacrificio, algo que Derrida intuye pero no expresa a lo largo de su obra.

Además, hay que concluir que la lectura vocal en los Andes está todavía en su auge, no sólo en todas las comunidades sino en todas las escuelas rurales de nuestro estudio. Al vocear el brindis de la ch'alla andina, o al vocear la letra de la lecto-escritura occidental, se recuerda la memoria del Inka aun después de su muerte.

Indicamos en el Capítulo 1, según el relato de Guaman Poma del manejo estatal de los *kipus* incaicos, que el contenido en las cuentas llevadas por los secretarios de la época eran "las mismas palabras del Inka"; o si no, del Inka con las de sus señores reales en el Tawantinsuyu. Todo lo anterior nos sugiere además que, actualmente, la base textual en que están escritas las palabras del Inka, ha evolucionado para incluir no sólo los brindis de los comunarios, los *kipus* y textiles aún en uso, sino también las actividades estatales de la Nación centradas en el recinto escolar.

En resumen, la extensión en el tiempo y el espacio de la multivocalidad de la "escritura" andina expresa una concepción de la territorialidad en la que los

ecos eternos de la voz del Inka hablan a través de cada piedra y cada letra. Por tanto, la escritura andina en sus muchas formas textuales no obedece fácilmente a los procesos de la colonización (desde la España de Nebrija) que veían en la escritura un modo de control de la voz y una nueva construcción de la territorialidad. Quizás por eso, se ha ignorado hasta ahora su comprensión en los planteamientos de la Reforma Educativa.

CAPÍTULO 12
Conclusiones

Las palabras —afirma Octavio Paz— pueden ser utilizadas para designar una realidad o para enmascararla.

Claure, *Las escuelas indigenales*, p. 9.

Las visiones del docente como "apóstol o sacerdote", impiden la adecuación progresiva del docente hacia funciones profesionales...

La Prensa, La Paz, 27.12.98, Época 2, No. 4: 2.

Preocupados por la invisibilidad en las propuestas de la Reforma Educativa de los comunarios y maestros rurales, y de las mismas prácticas escolares tradicionales, decidimos enfocar la percepción andina de lo que pasa en las escuelas rurales del altiplano. En nuestro encuentro allí con ideas menos esperadas —ideas que tampoco son desconocidas en otras partes del mundo— ofrecemos algunos retos, a modo de diagnóstico, a quienes quieran mejorar la educación boliviana.

1. Las luchas textuales en los Andes

1.1 Primero, los planteamientos actuales de la Reforma, basados en la intención (en buena fe) de borrar el analfabetismo en Bolivia y llegar a una Nación más letrada, pasan por alto las propias prácticas textuales andinas que podrían haberse apoyado a este proceso de una manera positiva y constructiva. En vez de esto, según una lectura muy parcial de las nociones de escuela, escritura, literacidad, matemática, texto, significado, interpretación y comprensión, fundada sólo en el pensamiento europeo-criollo, se ha intentado introducir nuevas nociones foráneas (por ejemplo los siete puntos de Jolibert y otros, 1997), sin entender la problemática en el fondo del analfabetismo en Bolivia.

1.2 Segundo, gran parte del discurso acerca de la Educación Intercultural Bilingüe también deriva de criterios filosóficos preestablecidos que, si bien reconocen la noción proposicional de la "interculturalidad" en la teoría; sin embargo, en la práctica, remiten el Otro multifacético nuevamente a la hegemonía del universalismo. En este sentido, la postura liberal de la Reforma oculta un esfuerzo colonizador que, por su sorprendente desconocimiento del mundo filosófico amerindio y de las lenguas, literaturas y prácticas textuales amerindias, dirige otro

intento de minar las lenguas y culturas andinas. Esta vez, las lenguas y culturas andinas están "encorraladas" en un nuevo propósito de moldearlas bajo la escritura alfabética, todo dentro de un proyecto pedagógico mayor de imponer los valores de un conocimiento universal en cuanto a las nociones del ser y saber, la corporalidad, el género y la generación. Aun así, se puede esperar que, en algún momento, la teoría de la Reforma y la práctica debieran coincidir y que, en aquel momento, el presente análisis de las diferencias entre las prácticas escriturales europeas y las andinas contribuiría a un diálogo verdaderamente "Intercultural" e "Intertextual" en el aula.

1.3 Tercero, el enfoque antropológico-lingüístico que usamos, nos permitió abrir el análisis de la función de la escuela en el altiplano para incluir no sólo lo que pasa en el aula, o en la interfaz maestro(a)-educando, sino también en las relaciones históricas entre la comunidad y el Estado, con toda su gama de obligaciones sociales, económicas, políticas y rituales. Mediante entrevistas con los comunarios, pudimos demostrar su apreciación de la función de la escuela como una parte vital de una red tributaria de larga trayectoria, y del recinto escolar dentro de una serie de sitios ritual-políticos que vincula la comunidad con el Estado. Desde esta perspectiva, hemos demostrado que una de las preocupaciones principales de los comunarios en cuanto a la escuela es la cuestión de los derechos a las tierras.

1.4 Cuarto, las relaciones locales y globales de lo que llamamos la "interculturalidad andina" están todavía mucho más arraigadas en el recinto escolar que la Interculturalidad nueva de la Reforma Educativa. La "interculturalidad andina", una forma de articular la relación comunidad-Estado, se centra en la cuestión de derechos a tierras. La historia oral comunal de la interculturalidad andina la vincula claramente con la memoria social del incanato (sea de modo real o arquetípico, es difícil saber). Allí encontramos los orígenes del llamado "pacto andino", un conjunto de relaciones de obligación y tributo de la parte comunitaria, y recompensa de la parte estatal, en base del usufructo de las tierras del Inka. Históricamente, la función de los niños y la escuela en la comunidad han sido clave en la mediación de las relaciones comunidad-Estado, con toda su carga de obligaciones y tributación, sobre todo en la reproducción de las relaciones del Estado en la comunidad y, como corolario, la reproducción de las relaciones comunales en el Estado. Proponemos que la memoria social de este pacto histórico pudo haber sido transferido por las poblaciones rurales andinas a sus relaciones con otros estados, como el actual en el contexto de las Leyes de la Reforma Educativa y de la Participación Popular.

En el seno de las relaciones comunidad-Estado, fundadas en el pacto andino por tierras y las relaciones interculturales andinas, se hallan algunas razones para el rechazo actual de la enseñanza en lenguas nativas en la marcha de la Reforma de

parte de los padres de familia. Si la escuela, en la historia andina, siempre ha sido un lugar para la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas más vinculadas con el estado (por ejemplo, antaño, de la textualidad incaica y la lengua quechua), entonces no nos debe sorprender que los comunarios, como padres de familia, trasladen esta percepción al Estado boliviano actual, en su demanda para aprender sólo el castellano y las prácticas textuales de la Nación, es decir, la lecto-escritura basada en el papel y la tinta. Sólo así, ellos tendrían la confianza de tener en sus manos el manejo del propio medio textual del Estado y la lengua de la burocracia de la Nación, armas necesarias para dialogar (cuando sea necesario) con los funcionarios del Estado en favor de los derechos a sus tierras.

1.5 Quinto, en la implementación actual de la Reforma Educativa, los cambios que se proponen son muy difíciles de llevar adelante en la práctica, precisamente porque el actual sistema educativo estatal está penetrado en todos sus niveles por las prácticas textuales andinas, la transmisión legítima andina y casi una obsesión con las genealogías textuales, aun en los más altos niveles, por las razones señaladas a lo largo del presente libro. En la práctica, el resultado es el sistema de encubrimientos para disimular el hecho de que Bolivia no lee. Pues, a pesar de todos los esfuerzos humanos y la totalidad de recursos financieros de la Reforma, la situación en el aula de las escuelas que visitamos es prácticamente igual que antes, o cuando no, mucho peor. En este contexto, habría que preguntarse si, antes de introducir las nuevas técnicas didácticas y pedagógicas desde afuera, no sería mejor preparar de antemano una "arquitectura mental" distinta en todos los niveles (en los que financian, en los expertos, en el Ministerio, en el Magisterio, en las Normales y en el aula) para poder sembrar en el futuro otros métodos de enseñanza y aprendizaje según la experiencia de la historia educativa de los Andes.

Una parte de esta nueva arquitectura mental exige un cambio radical del enfoque desde los mismos cimientos. En vez del rechazo de ciertos aspectos de las lenguas y culturas rurales andinas por las supuestas limitaciones en sus posibilidades de expresión, organización, prácticas escriturales y de codificación (rechazo fundado en la noción inherente racista que vincula lengua y raza), proponemos que se comience con una mayor atención y respeto hacia las orientaciones culturales andinas, evidente en sus prácticas didácticas, pedagógicas, numéricas, vocálicas y oratorias (de recitación y memorización), escriturales y textuales andinas, incluyendo la *gramma* de las tradiciones orales. Este nuevo planteamiento deriva de las prácticas actuales en el resto del mundo que, en vez de un enfoque universalista hacia la adquisición del habla y la escritura en L2, se ha desarrollado una nueva tendencia que toma en cuenta las influencias mutuas entre las prácticas culturales, discursivas y escriturales (por ejemplo, la influencia del *Ki-shoo-ten-ketsu* como parte de la retórica japonesa sobre la escritura japonesa, o del Taoismo y Confusionismo en la escritura china).

Una mayor atención y respeto hacia las lenguas y culturas andinas exigen primero su propio análisis en su propio contexto social y cultural, y de manera intercultural. Este análisis debería incluir las prácticas y dinámicas del aula en el marco de la transmisión textual legítima andina. Debería incluirse también una mayor conciencia de las diferentes técnicas del discurso, de presentar, participar e intervenir en debates, de actuar entre maestro(a) y educando, las secuencias didácticas y pedagógicas apropiadas para aprender la lengua y la cultura, en fin, todo lo que se llama las "perspectivas sociales de la literacidad" en diferentes sociedades. Sólo así se puede sugerir maneras de llegar a un verdadero diálogo intercultural en el aula.

Como primer paso, habría que modificar el diseño de los Módulos actuales para acomodar los criterios ya mencionados en el contexto de un aprendizaje situado que realmente tome en cuenta las formas literarias múltiples. En vez de recurrir a los Módulos como vías para la imposición de nuevas transferencias culturales, morales y escriturales desde la cultura urbana dominante hacia las culturas de las áreas rurales andinas, habría que reconsiderar la incorporación en los Módulos de los aspectos positivos de las lenguas y culturas andinas que tienen mucho que enseñar a la cultura dominante de Bolivia. En cuanto a las lenguas, es necesario reconsiderar urgentemente las muchas ventajas de la dinámica verbal de las lenguas andinas en vez de su nominalización ciega, además de las maneras intertextuales de lograr la expresión de los modos y estéticas textuales y de la *gramma* de las lenguas andinas, en vez de subordinar todo a lo alfabético. En cuanto a los aspectos culturales, es necesario también reconsiderar los enfoques hacia la corporalidad del conocimiento, las formas de socialización del aprendizaje y las relaciones locales de género y generación.

1.6 Sexto, en cuanto a las relaciones de género en este conjunto de ideas, habría que destacar *dos* puntos. Primero, la vitalidad de las culturas andinas deriva en gran parte de la dinámica de las relaciones de género, especialmente de la función de las mujeres en el manejo del lenguaje textil a nivel local. Evidentemente, la situación de las mujeres siempre ha sido más centrada en la transmisión y genealogía textual en base de los propios recursos textuales de la comunidad (sobre todo el textil) para la reproducción de las propias bases textuales de la comunidad. Por tanto, existía una tendencia de impedir a las mujeres del sistema educativo estatal hasta recientes décadas que prevaleciera su parte en la reproducción de los propios recursos textuales comunales mediante su labor en el pastoreo.

Segundo punto, la organización de las prácticas textuales tradicionales por las relaciones de género está cambiando dramáticamente en el marco de la modernización y el nuevo sesgo hacia el unisex, lo que fomenta aún más la ideología de la Reforma Educativa y el diseño de los Módulos. Por estas razones, hay actualmente una fuerte presión en las jóvenes de adaptarse a los "dos caminos" textuales, lo comunal y la lecto-escritura, que el marco actual de la Reforma no está facilitando. Nos parece equivocada la tendencia en los materiales de la Reforma de enfocar la lecto-escritura y simplemente incorporar las prácticas textuales andinas en el marco de lo alfabético,

considerando las posibilidades del trabajo y del acceso a textos escritos de estas jóvenes en el futuro. En este sentido, quizás habría que experimentar con nuevos estudios pilotos en los que se centre la atención en las relaciones locales andinas del género, y no sólo en las universales que siempre vienen de afuera.

2. El fenómeno del contacto entre prácticas textuales

Al fondo de la Reforma y, en especial, el diseño de los Módulos (en que las ideas acerca del ser, del saber y de la persona, ya son subordinadas a la lecto-escritura y el libro), existen todavía remanentes de las nociones filosóficas e ideológicas cuyas predecesoras, en lo general, encontramos en el marco colonial del adoctrinamiento en base de las Escrituras Sagradas de la Doctrina Cristiana y, en especial, en las promulgaciones (acerca de los textos aceptables y sus modos de normalización) del Tercer Concilio de Lima de 1583-4.

Comenzando con el encuentro fatal en Cajamarca, hallamos una situación no sólo de contacto entre lenguas y culturas, sino también del contacto colonial entre diferentes prácticas textuales. En el marco que desarrollamos del contacto entre prácticas textuales con la conquista, ubicamos la recepción de la escritura alfabética en los Andes en un campo de pugna entre diferentes textos y sus significados, entre modos de interpretación y comprensión. En esta pugna, la población andina escudriñaba la escritura europea y la interpretaba según sus propias prácticas textuales mientras, en paralelo, los españoles escudriñaban los textos andinos (textil y *kipu*) y los interpretaban según los criterios de la lecto-escritura. Una influencia clave en el entendimiento de las poblaciones andinas acerca de la escritura parece haber emergido de las técnicas de adoctrinamiento basadas en el pensamiento seminal de San Agustín.

Analizamos este fenómeno de "contacto entre prácticas textuales" basándonos, de manera crítica, en el fenómeno parecido de "contacto entre lenguas". Encontramos, a diferentes niveles, instancias de transferencias entre prácticas textuales parecidas a las transferencias (fonológicas, morfosintácticas, semánticas, etc.) que ocurren entre lenguas en contacto.

2.1 Los niveles de transferencia

Desplegamos un fenómeno de bitextualismo a la par con el bilingüismo, en que las prácticas textuales maternas (PT1, sea textil, trenzado o *kipu*, a semejanza de la lengua materna L1) intervienen, hasta cierto punto, en la interpretación de la lecto-escritura como una práctica textual secundaria (PT2, a semejanza del segundo idioma).

Esto es muy evidente en el caso andino, donde, según las normas pedagógicas de la educación andina, existe en la edad temprana un alto nivel de desarrollo de

las habilidades en el hilar, tejer y trenzar, que luego sirven como bases textuales para todo un conjunto de otras prácticas derivadas: el canto, la música, la coreografía, etc. En el tejer, como práctica textual materna, encontramos un nivel de manipuleo, interpretación y comprensión que se desarrolla rápidamente según las normas de edad en las diferentes etapas de aprendizaje, abarcando el dominio gradual de la complejidad de las unidades textuales y numéricas. Insistimos que no es suficiente asomarse a estos niveles de interpretación y comprensión según los criterios piagetanos de un supuesto universalismo a nivel del desarrollo del individuo.

En efecto, la misma experiencia de un alto desarrollo de las habilidades basadas en las prácticas textuales andinas que tienen los niños al entrar al primer año del ciclo básico, puede chocar con las normas de aprendizaje de la lecto-escritura. En el análisis de este fenómeno, recalcamos como un factor obvio la edad en que se practica inicialmente ambos conjuntos de prácticas (de 3 años adelante en el caso del tejido y de 6 años adelante en el caso de la lecto-escritura). Proponemos que se reconsidere en el futuro esta cuestión de la edad inicial para asomarse a la lecto-escritura, tomando en cuenta las experiencias de otros países y ámbitos culturales, pero sin olvidar la situación andina, cuyos textiles, a modo de prácticas escriturales alternativas a la escritura alfabética, son realmente las más complejas en el mundo.

De ninguna manera sugerimos que se elimine el aprendizaje temprano del textil en el ambiente andino, tampoco que se aprenda más temprano la lecto-escritura. Sólo queremos resaltar una de las razones por la dificultad, frustración e insatisfacción que experimenta la población andina frente a la escritura alfabética.

Quizás una manera de analizar los distintos niveles de transferencia entre prácticas textuales en contacto sea según los equivalentes en cada conjunto de prácticas de las diferentes unidades textuales. A nivel escrito, éstos serían en base de letras y palabras, y luego en las relaciones morfosintácticas de las unidades mayores del discurso (líneas, oraciones, párrafos, cuñas, etc.). A nivel oral, son en base de la *gramma* de la oralidad (la calidad sonora, ritmo, prosodia, versificación, etc.). En ambos (lo escrito y lo oral) existen otras transferencias a nivel del discurso y en las prácticas discursivas (la organización comparada de la retórica y oratoria, la fuerza de persuasión en la argumentación, características de género, etc.). Otras transferencias ocurren entre los medios de comunicación (el textil en base del vellón, o la lecto-escritura sobre la base de papel y tinta), entre las convenciones escriturales de manejar y guardar los recursos y conservar la información, y en los dominios semánticos de los significados en conflicto.

En el presente libro, damos pautas sólo para algunos niveles de transferencia, pues se requiere un estudio aparte para seguir el tema con más amplitud y exactitud. Mencionamos sólo algunos puntos sobresalientes.

2.1.1 La *gramma* andina y la gramática occidental

A partir de los argumentos de Derrida, Brotherston, Mignolo y otros, postulamos que la *gramma* de las prácticas textuales andinas sería muy distinta a las gramáticas formales basadas en los registros escritos.

Esto nos permite entender que, en parte, los ejemplos más resaltantes de las influencias y transferencias que resultaron del contacto entre prácticas textuales, muestran, de manera comparativa, los bajos niveles del manipuleo práctico por la población andina de las unidades de la lecto-escritura en relación con sus propias prácticas textuales, pero los altos niveles de su manipuleo conceptual, especialmente en el nexo religioso *litra-lutrina* ("letra-doctrina"). En este marco, identificamos también la comunidad textual andina de los apoderados y sus secretarios quienes leían —y todavía leen— los documentos escritos según la práctica andina de guía (*ira*) y seguidor (*arka*); práctica en que los criterios hacia la lecto-escritura aún se basan en la oralidad y las prácticas escriturales andinas, sobre todo del *kipu*. Esto es muy evidente en las prácticas y convenciones de la transmisión intergeneracional en las que se realza la importancia de vocear y contrapuntear en el diálogo la genealogía ancestral del texto, a modo de sembrar las letras en las tierras locales y así regarlas con la voz para que luego broten y, como resultado, genere la plena producción.

Este entendimiento es significativo en la recuperación, post 52, de las prácticas recitativas y de la memorización andinas por los maestros rurales, cuando la lucha inicial por tierras se transformó en la nueva lucha educativa. Esta coyuntura histórica explica el seguimiento hasta el presente, en las aulas rurales, de prácticas didácticas andinas centradas en los aspectos de la *gramma* de la oralidad andina en vez de una gramática formal basada en los registros escritos.

Por estas razones, no es simplemente una cuestión de modernizar estas prácticas, sino de entenderlas en su contexto y dialogar con sus practicantes acerca de las maneras de adaptarlas, cuando sea necesario, a los criterios actuales de la lecto-escritura.

2.1.2 Letras, la calidad sonora y la sobrevocalización del aymara de la Reforma

Son muy conocidas las transferencias fonológicas que pasan de nivel oral a nivel escrito provocando "interferencias" a nivel de los sistemas ortográficos, y las influencias sintácticas que provocan transferencias en las gramáticas comparativas de aymara y castellano (o quechua y castellano) tanto a nivel oral como a nivel escrito. Menos conocidas son las transferencias entre los registros escritos de la cultura dominante (modos de puntuación, normas de la grafía y ortografía, etc.) que, como resultado del uso de los Módulos, actualmente están provocando interferencias en las tradiciones orales y las prácticas escriturales andinas.

En la práctica, los comunarios andinos dan un alto significado a los niveles sub-silábicos de las palabras que conciernen aspectos semánticos de la sonoridad de

letras y sílabas, basados en el pensamiento seminal andino. Sugerimos que este fenómeno debe haber surgido, en parte, por los modos coloniales de enseñar la lecto-escritura, pero que éste, a la vez, coincide con las prácticas textuales andinas de resaltar la vocalización de los elementos de las palabras.

Si cada letra de la "escritura", según la perspectiva andina (reforzada en la colonia por el pensamiento seminal agustiniano), es una semilla que, según una secuencia productiva, habría que surcar, hacer crecer, alimentar, cosechar, comer, digerir y, de este modo, incorporar, como un Otro, entonces no es sorprendente la manera en que ha surgido la "lectura" andina actual de los nuevos textos de la Reforma Educativa. La forma de normalización escogida para escribir el "aymara de la Reforma" tiene las vocales incluidas al final de las palabras de la oración (que se eliden normalmente en el habla). Entonces, no es sorprendente la práctica textual andina que se adopta, de leerlas todas, para generar mejor la próxima cosecha, a pesar de perder el sentido morfosintáctico del discurso. Como resultado, la lectura actual del aymara en el aula que grabamos no tiene ningún sentido, ni para nosotros ni para los mismos educandos. Encontramos el mismo fenómeno en el Instituto Normal de Caracollo (Oruro), donde los jóvenes estudiantes y los mismos docentes están comenzando a leer los nuevos textos del aymara de esta manera, pronunciando todas las letras, a pesar de perder la mayor comprensión del texto.

Las "pronunciaciones escritas" que resultan del registro escrito culto, escogido por la Reforma para las lenguas andinas, nos muestran demasiada distancia entre las prácticas escriturales de la cultura dominante y las de las culturas andinas, factor a ser resuelto con urgencia.

2.1.3 Transferencias entre convenciones textuales: el baúl de cuero y los rincones de lectura

Por razones históricas, ocurren otros niveles de transferencia en la confrontación entre las convenciones andinas de manejar y guardar los recursos textuales locales, y las de guardar los "textos" escritos bajo la influencia estatal.

Esta cuestión está igualmente centrada en la cuestión de tierras, en las manos de la comunidad textual andina de los caciques apoderados y sus descendientes, y sus propias prácticas de manejar y almacenar información acerca de los recursos locales y luego pasar esta información a las autoridades de mayor rango en la jerarquía estatal. Evidentemente, estas prácticas, centradas antaño en el manejo de los *kipus* y otros textos andinos fueron superadas cuando las reformas toledanas pusieron en marcha nuevos criterios para el manejo de los recursos locales según los nuevos propósitos estatales, resultando en las exigencias a las comunidades de tener en su posesión una caja comunal bajo tres llaves.

Antaño, el manejo de esta documentación local, en las manos y mediante las voces de la "comunidad textual" de apoderados y sus secretarios, daba importancia a los lazos genealógicos de los documentos sagrados de pergamino y

papel. No eran percibidos como cosas inertes (como en Occidente), sino como seres vivientes con fuertes vínculos familiares. Como restos ancestrales, los guardaban (como a los tejidos) en los baúles familiares de cuero o madera, a cuales se transferían las mismas ideas genealógicas, a pesar de las exigencias estatales para centralizarlos en la caja comunal.

Mediante la coyuntura histórica entre apoderados y educadores andinos, con los experimentos educativos del comienzo del Siglo XX, las mismas costumbres pasaban al recinto escolar donde continúan hasta ahora. Por ende, hallamos allí pautas que explicarían los muchos problemas en la implementación del rincón de lectura o bibliotecas escolares en la marcha de la Reforma. En este sentido, otro problema actual de la Reforma Educativa es cómo abrir el espacio comunal para fomentar el acceso de los educandos a los nuevos documentos escritos.

Según el marco histórico que desarrollamos, los baúles de cuero o los bultos de tejidos comunales, no son percibidos como cosas inertes, como en Occidente, sino como seres vivientes con fuertes vínculos familiares. Por tanto, no es fácil abrir el espacio epistemológico de la escuela para incluir bibliotecas y rincones de lectura, como propone la Reforma. Al igual que las cajas comunales de la colonia, las bibliotecas y los rincones de libros están cerrados bajo llave y por las razones señaladas, se requiere más que la simple persuasión de parte de los técnicos de la Reforma para abrirlos con frecuencia.

2.1.4 Las transferencias y la dinámica textual, genealogía y vida de los textos

En general, planteamos que el nuevo léxico en el aula debe partir de la terminología ya existente y las transferencias entre los diferentes medios de comunicación (local y estatal) en el pasado. La misma dinámica de la textualidad andina, con su enfoque en los lazos familiares e históricos locales más que en el documento *per se*, y su consideración que la escritura tiene vida, genealogía y corporalidad, nos da pautas de cómo proceder con esta nueva traducción de términos.

A la luz de los ejemplos que mencionamos, proponemos que se aproveche esta dinámica textual andina en que las genealogías de textos se basan en familias de "madres y crías", y de personajes híbridos, y en que el copiar textos se hace a modo de transferir las fuerzas vivas de un texto a otro (mediante el uso del verbo *waraqaña*). De este modo se puede tener una base lexical de referencia para desarrollar los términos escriturales apropiados para los Módulos del futuro.

2.2 De la interculturalidad hacia la intertextualidad

Estas cuestiones, centradas en los siglos de la creación dinámica de "intertextos" (a modo de las interlenguas, como el castellano andino), nos llevan a importantes debates teóricos para el futuro:

i) Si la Interculturalidad plantea un diálogo de igual a igual en el aula, ¿por qué no se ha extendido este diálogo para incluir una comparación intertextual acerca de la naturaleza de los textos en uso, las prácticas textuales para manejarlos y las maneras diferenciadas de interpretarlos y comprenderlos?
ii) ¿Hasta qué punto se puede aplicar las técnicas teóricas y prácticas apropiadas a una situación didáctica bilingüe o de modalidad bilingüe (o multilingüe) a una situación bitextual (o multitextual)?
iii) ¿Hasta qué punto se puede aplicar las teorías y prácticas de la adquisición de una segunda lengua (L2) a la adquisición de una segunda práctica textual (PT2)?, etc.

3. Hacia una teoría textual andina

La teoría andina de la textualidad que desarrollamos a partir de una lectura crítica de la obra de Jacques Derrida, en especial *De la gramatología* con su fondo abiertamente metafísico, tiene dos enfoques principales. Primero, quisimos ver hasta qué punto era útil explorar conceptos más universales acerca de la noción de "escritura", que abarcan tanto la escritura europea como la escritura andina. Y, segundo, quisimos comparar las ideas andinas acerca de las nociones ontológicas del ser, del saber y de la persona, en base del textil, con las ideas europeas acerca de estas nociones, en base de la escritura. Resumimos algunas conclusiones de nuestra investigación, de modo más teórico, antes de sugerir su aplicación en la práctica.

3.1 La naturaleza de la escritura andina

Rechazando la idea de Saussure que la escritura alfabética es una representación de la voz, Derrida plantea que la escritura forma más bien una base textual en el fondo, sobre cual se desarrolla posteriormente la vocalización y un juego de significados. En efecto, para Derrida (1971), la escritura europea actúa como una cosa inerte, sobre cual se genera la comprensión e interpretación mediante la dinámica posterior de la vocalización. Encontramos una idea parecida en el Viejo Mundo aun cuando esta "escritura inerte" de base está constituida por el textil. Por ejemplo, Svenbro (1998), con referencia a la Grecia antigua, compara la escritura basada en el textil con la estructura de la urdimbre, y la dinámica de la voz con el movimiento de la trama. De este conjunto, se llega a entender la noción griega del "texto", cuya etimología deriva precisamente de esta dinámica voz-textil.

También en los Andes, hallamos la misma idea, aunque habría que adaptar un poco las ideas de Derrida para tomar en cuenta la dinámica local de los textos andinos, en especial según los criterios de las relaciones de género. Así, en la producción de los textiles actuales en manos de las mujeres, el patrón de las hebras de urdimbre sirve como la escritura de base, como cosa inerte, y luego la dinámica de la lectura se genera mediante la vocalización, con el movimiento en vaivén de

la trama. El discurso de los tejedores acerca de sus prácticas confirmó esta relación. La terminología que ellos(as) usan se refiere a la estructura "vertical" de la urdimbre (o de las hebras pendientes de un *kipu)* como hebras-cabellos, a modo de una cosa inerte. Luego, la dinámica textil en manos de las mujeres, se genera mediante la moción de los lizos, que actúa como la "boca" (*laka* o *khachi*) del textil, la que abre y cierra con el movimiento de la trama y que, a la vez, provoca la circulación de luz y aliento, comida y sangre, en el cuerpo textil para así llegar a transmitir el mensaje. En el *kipu*, en manos de los varones, la misma dinámica de la voz que "lee" el contenido de las hebras es la que provoca inicialmente la circulación de substancias corporales en las hebras, y luego la transmisión del mensaje.

Con respecto a las preocupaciones metafísicas de Derrida, él encontró al fondo de la escritura alfabética un nexo entre las nociones europeas de ser, *Logos* y voz, mientras en los Andes, encontramos, al fondo de la actividad creativa del textil, las equivalentes nociones andinas de la persona (*jaqi*), el Verbo (del pensamiento seminal agustiniano) y la voz (*aru*). De modo parecido, Derrida encontró en la escritura europea *dos* conjuntos opuestos: el Ser y el Mismo (ligado con la noción de Totalidad), frente al Otro (ligado con el Infinito). En cambio, en la "escritura" andina encontramos en el fondo de la genealogía textil una noción del Infinito del Otro (*Jupa, Jupanaka*) que funciona en torno a una memoria social de todo un conjunto de los antepasados tejedores (sean familiares o enemigos), encarnados en la "escritura" de la urdimbre de base, a modo de hebra-cabellos, en tanto que la nueva totalidad del espacio telar forma el marco para la creación de un nuevo ser (*wawa* o *jaqi*) que es parte de lo Propio (*Nanakana*).

Estas bases metafísicas de la escritura andina nos dan pautas para entender no sólo la experiencia textual andina, sino también de la experiencia matemática andina, como algo a la vez sencillo y elegante. Es más, esta misma sencillez de la propia experiencia de las prácticas textuales y numéricas andinas, es lo que genera el sentido de un choque textual cuando la población andina se encuentra frente a la escritura alfabética. Esto surgió en las conversaciones acerca de las ch'allas cuando decía don Santiago, "las ch'allas se desenvuelven más fácilmente, en tanto que la misma cantidad de letras produce toda una confusión". Esto se debe a la naturaleza del "texto" andino en que la dinámica entre la escritura inerte de base (sea el textil o las hebras de un *kipu*, real o imaginario) y la vocalización desenvuelve según una codificación icónica de información, por ejemplo al nombrar "el tambo" en una serie de ch'allas, que genera un máximo de interpretación de un sólo "objeto".

Otra diferencia clave es que la dinámica textual andina parte del nivel de discurso, de modo que se comienza de iconos (en los nudos del *kipu* o figuras textiles) que expresan la unificación del significado y luego se procede a su fragmentación (como intuía Kusch), en tanto que las prácticas escriturales europeas tiende hacia una insistente linealidad y fragmentación de la realidad como tendencias del pensamiento europeo. Si tomamos el ejemplo de la ch'alla, se desenvuelve según una secuencia de "nudos-iconos" en que los primeros nudos expresan la idea de la

totalidad, y luego se llega a otros nudos-iconos que diferencian sus partes. Se termina la secuencia al redondearse en otro icono que, por su ubicación en el extremo de la hebra, señalan la transición terminación-reconstrucción, y luego se pasa a otra hebra para iniciar otra serie de ch'allas. Notamos que esta forma andina de discurso es algo parecido a la idea de "desconstrucción" que plantea Derrida, como una etapa previa necesaria para poder plantear luego la reconstrucción. Postulamos que sus orígenes yacen en una lógica andina del sacrificio.

Evidentemente, los modos de enseñanza y aprendizaje de la escritura andina procedían y proceden aún por pasos lógicos, en base de las relaciones entre las unidades menores a unidades mayores, para poder llegar a la habilidad necesaria para manejar niveles sofisticados de discurso y análisis a nivel oral-textual, en torno al juego de su desconstrucción-reconstrucción. En cuanto a las repercusiones de estas realizaciones de modo práctico en la Reforma, quizás habría que reconsiderar seriamente la estructura de las secuencias didácticas en los nuevos Módulos de enseñanza. En este contexto, en vez de experimentar con secuencias didácticas en base de los modelos comunicativos del lenguaje o las pedagogías constructivistas en boga en otras partes del mundo, sugerimos que se reconsidere seriamente la modificación de los materiales de la Reforma para tomar en cuenta la cultura y el fondo textual del educando, además de las necesidades didácticas locales, si se quiere llegar a maneras didácticas más aceptables y efectivas en las comunidades rurales [1].

3.2 La naturaleza del texto andino

Esta teoría de la textualidad andina y su explicación axiomática de la naturaleza andina de "texto" (mediante el entrelazado de la voz con los "escritos" de base) nos lleva a vincular la voz con el territorio andino.

Evidentemente el lenguaje metafórico andino, como una parte vital del campo lingüístico y textual, deriva conscientemente de las relaciones de producción y reproducción andinas, de modo que se perciben las urdimbres textiles o hebras del *kipu* en términos de surcos en la tierra, y las letras en términos de semillas. Una función vital de los niños educandos en estos ciclos de reproducción se centra en el entrelazado de los intersticios-raíces entre urdimbre (a modo de lo masculino) y trama-voz (una dinámica masculina y femenina) para lograr la generación de las letras-semillas. Se encuentra allí una explicación de la preocupación andina por la vocalización continua de recitación y memorización, a cargo de los niños, que se practica diariamente en casi todas las escuelas del altiplano boliviano.

Esto está muy lejos de la expresión escrita que exige una distancia entre la voz escrita y el habla original, y la descontextualización de sus propias condiciones de producción.

1 Ver por ejemplo, la tesis de Neil L. Murray (1996) acerca de las modificaciones que se hicieron en el contexto de las escuelas japonesas.

3.3 Los orígenes de la escritura en Europa y en los Andes

En todo esto, no cabe dejar desapercibido que Derrida, Rousseau y otros, intuían los orígenes violentos de la escritura europea. Para Derrida, la misma imposición de la escritura es una forma de violencia. Pero ninguno de ellos aclararon la naturaleza de esta violencia.

No obstante, en el contexto andino, pudimos sugerir algunos criterios para entender estos orígenes violentos de la escritura. En lo general, planteamos la idea de que la "escritura" de base (el patrón de la urdimbre) es una cosa inerte y muerta, y, en lo específico, que el conjunto textil ha derivado originalmente del acto de tender los cabellos de una cabeza trofeo capturada. Según las mismas tejedoras, el acto de tejer es un acto a la vez bélico y fertilizante. Primero se tiende al enemigo derrotado y luego, mediante el tejer, se comienza a soplar una nueva vida en el cuerpo textil. La misma meta del tejer es la de crear un nuevo ser en el marco del telar, una wawa que comienza a hablar, de manera que el acto de tejer es una especie de diálogo con este nuevo ser.

Por tanto, la teoría textil andina que planteamos funciona en base de un complejo, tanto destructivo como constructivo, en que los dolores de la muerte dan a luz a la creatividad textual. En el fondo de esta teoría, hallamos el complejo de las cabezas trofeo y una variante andina de la "depredación ontológica" amerindia. En su esencia, esta teoría trata de la apropiación de las fuerzas del Otro para generar la creatividad y continuidad de lo Propio. Sugerimos que este enfoque creativo surgió en el pasado entre grupos étnicos por las verdaderas luchas por tierras y otros recursos, de tal modo que se tienen aún en el fondo la memoria simbólica de la captura de los trofeos de guerra, sobre todo las cabezas, para convertirlas en una nueva cosecha de wawas. Argüimos que este conjunto de ideas todavía subyace a la fundación de la casa por la pareja ideal de guerrero y tejedora, y muchas de las costumbres andinas de la boda.

A nivel textil, observamos que la tejedora, al tejer, atrapa estas fuerzas foráneas dentro del marco del telar, reforzando su encarcelamiento a través de la estructura textil de los bordes y ribetes adicionales. Los mismos procesos textiles, en que se repite una serie de golpes con un hueso de llama y puño adicionales, reiteran el sometimiento del enemigo capturado. Estando capturado, se aprovechan de estas fuerzas foráneas, convirtiéndolas en fuerzas fertilizantes para el uso de ella y su familia.

En cambio, los varones tienen la tarea creativa de brindar para traer la suerte, mediante la guía didáctica de la estructura de los *kipu* igualmente basada en un conjunto de una cabeza trofeo y sus cabellos. En este caso, ellos aprovechan el continuo soltar de las fuerzas del enemigo, al participar en el flujo de las relaciones andinas de comunidad-Estado, en que cada participante está sometido —cabeza, mano y cuerpo— a los intereses estatales de la perpetuación de su universo.

3.4 La naturaleza de la vocalización

Encontramos la misma configuración de ideas en torno a la vocalización. En los varios ritos que describimos, siempre existe en las preparaciones rituales una especie de sacrificio, a modo de una escritura de base, de cual surgen las posibilidades para la vocalización posterior. Mencionamos de paso los estudios comparativos de otras partes del mundo que postulan un lazo parecido entre voz y sacrificio a modo de un diálogo.

Todavía es prematuro confirmar el punto, pero nos parece que la actividad ritual es precisamente el espacio comunal que reitera los elementos más primordiales de la memoria de estos actos violentos en el pasado.

3.5 Los patrones del conocimiento en los Andes

Esta misma configuración de ideas tiene otras resonancias en las nociones andinas del ser, el saber y el conocimiento.

Mencionamos la evidencia lexical, según las investigaciones de Itier, de que la raíz *yä-* (o *yäna-*) que tienen en común los términos andinos más generales por el saber (*yachay* en quechua y *yatiña* en aymara), expresa una dinámica primordial de ocupar los límites de un espacio determinado, de modo creativo y fertilizante, lo que era vinculado originalmente con las actividades del Dios Viracocha. Y ¿no es eso sino otra evidencia para la teoría textual andina de manejar el conocimiento del Otro en un espacio determinado, el marco telar o del *kipu*, para luego apropiarse de este conocimiento en la formación de un nuevo ser del grupo propio? En este contexto, quizás no sea una casualidad que Viracocha fue el dios andino de las aguas y del textil.

3.6 Los patrones del aprendizaje

Todas las pautas expresados líneas arriba sugieren que la dinámica del aprendizaje del niño está relacionada con la misma idea de expandir sus conocimientos en un espacio determinado y paulatinamente extender el espacio inicial.

En los caminos de aprendizaje encontramos el mismo fenómeno en que se construye el conocimiento inicialmente para abarcar ciertos límites (de crecimiento, de habilidades), en una etapa más internalizada, enfocando la construcción de la "persona natural", para luego romper estos límites y pasar a otra etapa más externalizada, en que se enfoca más la construcción de una "persona social". En cada caso, el modo de concebir este proceso tiene ciertas similitudes con la estructuración textil-bordes-telar, y la reiteración del proceso de formar un nuevo ser.

La etapa más arquetípica es la de formar una persona (*jaqi*) con el matrimonio en que la pareja ideal es la tejedora con el guerrero. Allí, las varias pruebas, consejos y dichos, todos enfocan a la noción del renacer de la pareja mediante un parto

espiritual en que ellos mismos como wawas, deben apropiarse de los esfuerzos del Otro (que quizás antaño fue una cabeza trofeo capturada) y convertirlos en una nueva cosecha de wawas a modo de bienes familiares.

3.7 Desde la corporalidad andina hacia una matemática encarnada

En todo esto, tampoco cabe dejar desapercibida la diferencia entre el enfoque mentalista-universalista, en la base de la interculturalidad propuesta por la Reforma, y el enfoque corporal-social, en la base de la interculturalidad andina.

Todo lo dicho acerca de las prácticas escriturales andinas es igualmente pertinente en el contexto de las prácticas numéricas andinas, centradas en lo social y en lo corporal. La matemática andina encarnada igualmente desenvuelve según una lógica de relaciones entre la totalidad y sus partes. En el fondo, existe la misma preocupación por enumerar las cabezas trofeo y cabellos de los enemigos, apropiarse de sus fuerzas de modo multiplicado y re-crear una nueva cosecha de bienes-wawas mediante los poderes y color de la voz.

3.8 Las envolturas de la colonización

Quizás las investigaciones psicoanalíticas acerca de la "escritura externa" (a modo de tatuajes), o las instancias en el recinto escolar en que los ritos de inscripción en las nuevas prácticas escriturales exigían castigos centrados en la piel (como el límite corporal pertinente), señalan las nuevas direcciones de estudio que nos permitan desenterrar los orígenes violentos de la escritura en Occidente.

De todos modos, llegamos a entender una dinámica fundamental del proceso de la colonización que funciona en torno al absorber el cuerpo social del Otro en la envoltura textual del Mismo. Con respeto a la iconografía de la colonización, las actividades de la depredación ontológica nos dieron pautas para entender este fenómeno, a nivel tribal o étnico, en el conjunto de ritos del canibalismo en torno a la identidad y al Otro. Se sabe también que los inkas expresaron la sumisión de los grupos multiétnicos bajo su dominio mediante una red de envolturas textiles. Aun en Europa, los planteamientos de Nebrija señalaron otra manera de lograr la dominación y sumisión, a nivel imperial, mediante la envoltura del territorio del Nuevo Mundo en el cuerpo de Cristo y la lengua del imperio. Aun más recientemente, las obras de Anderson, y Marvin e Ingle, proveen pistas para entender el mismo fenómeno al nivel de las Nación-estados desde el Siglo XIX. El hecho de que el imperio británico cubrió el *mapa mundi* con una piel rosada, quizás forme parte del mismo complejo colonizador.

Todo ello nos hizo percibir que la postura española del status cuasi divino de la lecto-escritura como la Palabra de Dios, frente a las prácticas textuales andinas, era simplemente una variante sobre este mismo tema, siendo quizás aún más hipócrita por haber olvidado sus propios orígenes en una forma de violencia del Viejo Mundo.

4. Reflexiones finales

4.1 Hacia la escritura local y una textualidad alternativa

En los replanteamientos que pedimos para la Reforma Educativa, de ninguna manera se trata de un enfoque folklórico y nostálgico. Más bien, buscamos otras vías hacia el futuro en que, en vez de absorber a ciegas la modernización, se reconsidere críticamente el propio pasado. En este sentido, queremos contribuir hacia un enfoque alternativo en que el estudio de las prácticas textuales andinas abra nuevos espacios de investigación y debate: acerca de la filosofía, metafísica, matemática, religión, psicología, pedagogía, lingüística, filología, ecología, etc. Estos nuevos espacios constituyen la vanguardia del repensar científico que rechaza los modelos positivistas y mecánicos del Siglo XIX en favor de una dinámica procesal de las interrelaciones y de la vida misma. Por tanto, es necesario comenzar este proceso con la recuperación de la vitalidad de las escrituras andinas locales y su propio lugar en el curriculum local, como una parte vital de la ramificación de los troncos locales de la Reforma Educativa, y como una contribución andina al presente milenio.

4.2 La etnografía de la escuela andina

Como parte vital de esta reconsideración, habría que repensar la función de la escuela en las culturas andinas. En el pasado, la escuela se ubicaba en las redes tributarias andinas entre comunidad y Estado, lo que exige en el futuro su comparación con formas parecidas de tributo comunal. Pensamos, en especial, en la función de mandar los niños a la escuela a modo de un sacrificio anual de parte de la comunidad, un tributo orgánico con todo su aparato ritual-ceremonial de memorias sociales en torno a la historia de este fenómeno cuya recompensa es sus derechos a las tierras.

Tal vez sea comparable con esta forma de tributo el sacrificio tributario comunal de haber mandado, en el pasado, la mano de obra de miles de personas a las minas de Potosí, como parte de las obligaciones de *mit'a*, también para que la comunidad pudiera retener sus derechos a las tierras (cf. Platt, 1983: 50-1). En el presente libro, el apoderado don Donato mencionó esta memoria en el contexto de las obligaciones comunales al tambo. Quizás una re-lectura de la literatura andina sobre los sacrificios en las minas o a los cerros revelaría nuevas direcciones de investigación para el futuro. Es también crucial el entender mejor la parte que juega el maestro(a) en este conjunto ritual-político-tributario según la percepción comunal.

Por otra parte, habría que abrir el campo de la investigación para incluir la etnografía de la escuela y su parte en la sociedad, no sólo en otras partes de las Américas (especialmente en las tierras bajas), sino también a nivel más universal. Lo que nuestro estudio señala es un conjunto de dominios semánticos con resonancias mucho más

difundidas que en los Andes. Uno de estos es la habilidad y potencia ritual de los niños (especialmente de las jóvenes adolescentes) de llamar las lluvias. Otro es la función de los niños escolares como guerreros aprendices que están sufriendo los pasos duros de un rito de transición. En todo este conjunto, el mismo recinto escolar ocupa el lugar de la maloca de los varones (o la choza menstrual de las jóvenes).

Finalmente, la teoría textual andina que planteamos, ofrece nuevas maneras de percibir todo el conjunto de teorías y prácticas que llamamos "cultura". Pues, una parte vital de las actividades culturales andinas, hasta del lenguaje mismo, se centra en la dinámica de desenvolver los artefactos culturales (textiles, *kipus*) en sus partes constituyentes (vellón y tierras, aguas y pastos), para reconstruirlos de nuevo, en el contexto de la conciencia comunal de estos orígenes, todo a modo de un sacrificio.

5. Recomendaciones prácticas

1. Sugerimos que se abra un espacio de investigación y debate en el marco de la Reforma para llenar algunos vacíos. Proponemos que se trabaje inicialmente con equipos multidisciplinarios (que deben incluir tejedoras a nivel práctico), para estudiar a nivel profundo los textos andinos, para desarrollar un léxico apropiado de enseñanza-aprendizaje en las lenguas nativas andinas para el uso en los Módulos del futuro, y para comparar de modo intercultural los textos y prácticas escriturales andinos y europeos.

2. Paralelamente, habría que organizar cursos de capacitación para diseminar los resultados de estas investigaciones. En especial, sugerimos que se dé a los expertos de la Reforma, y especialmente a los técnicos de la UNST-P, todas las posibilidades necesarias para asistir a tales cursos en los estudios amerindio-andinos y las prácticas escriturales andinas.

3. A modo de superar algunos problemas en la preparación y producción actual de los Módulos de la Reforma Educativa, presentamos en el Apéndice los lineamientos lingüísticos y pedagógicos para una metodología alternativa, tanto para los materiales en lenguas nativas como en el caso del castellano. En especial, habría que recuperar las prácticas escriturales de las lenguas nativas (a nivel de la *gramma*, versificación y prosodia, grafía y ortografía) y no simplemente imponer las convenciones del registro escrito de la lengua y cultura dominante sin mayor atención a la problemática en cuestión.

4. Desarrollamos en un ensayo aparte (Arnold y Yapita, 2004), una manera de enfocar las literaturas, textos y "escrituras" andinas, y los modos institucionales de su producción, que se puede consultar en la planificación y producción de materiales educativos alternativos.

5. En general, habría que aprovechar las propuestas de la Ley de la Reforma Educativa de abrir un espacio para desarrollar las "ramas diversificadas" y "tronco local", donde se pueda experimentar con las necesidades locales en el marco de la problemática que señalamos.

6. El camino hacia una verdadera Interculturalidad exige que se asome con respeto mutuo a los conocimientos de los propios actores sociales. A nivel local, se puede experimentar con la integración al curriculum formal estatal de las etapas de enseñanza-aprendizaje que subyacen al "curriculum" de la educación andina. Por ejemplo, los modos institucionales andinos de transmisión intergeneracional del conocimiento pueden servir como una base alternativa en la organización de un módulo local experimental.

7. En la preparación de textos educativos, a nivel local, se puede comenzar a partir de la noción andina de la corporalidad de las prácticas textuales. También, de modo intercultural, se puede explorar comparativamente la organización de las distintas prácticas escriturales.

8. Una vez entendida la historia de las luchas textuales en los Andes, nos parece que, en el futuro, el problema de la escuela sería menos la propuesta de la Interculturalidad de la Reforma Educativa, y más que los comunarios ganen espacios. Por razones históricas, ellos no han querido intervenir mucho en el funcionamiento cotidiano de la escuela, y han dejado estas actividades al profesor y a la jerarquía departamental y estatal del Ministerio de Educación. Pero, con la implementación de la Reforma Educativa y las nuevas exigencias de las Leyes de la Reforma Educativa y de Participación Popular, los padres de familia tienen la obligación de informarse de otras actividades escolares, especialmente del curriculum. De este modo, el futuro traerá nuevas luchas textuales, comenzando con el contenido del curriculum.

9. Para abrir un espacio de diálogo en el aula, planteamos que se busquen paralelismos entre los dos sistemas de prácticas textuales, tejido y escritura alfabética, de manera didáctica. Aparte de las comparaciones de la práctica, habría que tomar en cuenta también los modos comparativos de enseñanza-aprendizaje, los modos comparativos de interpretación y comprensión, las teorías al fondo de las prácticas, los géneros comparativos, etc.

   El pequeño test que hicimos con Elvira Espejo sirve como un punto de partida para desarrollar un marco comparativo del análisis textual, procesamiento de datos y de comprensión. Esto indica que en el futuro habría que explorar mucho más las técnicas didácticas comparativas, para su posible aplicación en las áreas rurales donde todavía se practican el tejido y el trenzado andinos.

10. Hacia las prácticas textuales alternativas vivas. En vez de subordinar las prácticas textuales andinas a los criterios de la lecto-escritura y las prácticas escriturales y normativas de una traducción burocrática, planteamos que se exploren la oralidad andina viva. La "oralidad viva" debe partir del propio territorio andino y las propias prácticas escriturales andinas, de manera que el textil y el canto, el trenzado y la música, la narrativa y la historia oral, sean todos parte de un camino en común, con sus propias normas de aprendizaje, expresión y actuación. Damos pautas en el presente libro de cómo apreciar los cuentos andinos (*Jukumari el Osito,* y *el Cóndor y el Zorro*) como recursos didácticos, para ser recitados oportunamente en el año. Hasta las actividades diarias y ceremoniales del propio recinto de la escuela, y las recitaciones del aula, son parte de esta misma realidad.

    Desde las raíces de estos subestratos en el pasado, se puede reiniciar una nueva lucha textual según un nuevo trenzado de múltiples voces, con el intento de desarrollar la lógica del pensamiento andino a través de su propio ordenamiento de ideas, y de este modo incentivar que la gente andina ofrezca su propia contribución a la Nación y el nuevo milenio.

11. Una vez arrancadas estas nuevas direcciones, habría que dejar las luchas textuales del pasado y pasar a las necesidades de una educación más verdaderamente andina. Como parte de su curriculum habría que expandir el repertorio textual andino existente, para aprovechar los elementos en común con la nueva tecnología informática.

    Esto incluye la reincorporación en el curriculum de los lenguajes visuales y semióticos de los textiles y *kipus*, cuyo marco de organización y conceptualización presente vínculos claves con los lenguajes actuales de la Red mundial, por ejemplo el <html>, hecho que facilitaría un puente conceptual entre los dos niveles.

    Sólo desde esta perspectiva, se puede desarrollar un verdadero léxico andino que realmente traten de los procesos dinámicos de la creación, sea en los telares rústicos de las áreas rurales o en los telares computarizados de los centros urbanos.

12. Podemos soñar ya de otros pasos en el mismo camino. Por una parte, existe la tarea de desarrollar bases de datos, diseñadas en torno a las estructuras textiles tridimensionales y por otra, de desarrollar juegos de programación para los niños andinos, que se basen en sus propios pasos lógicos textiles. El reto ahora para todos es nada menos de que estos sueños se conviertan en realidad.

Bibliografía

ABBAGNANO, N. y A. VISALBERGHI

1996 *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

ABERCROMBIE, T. A.

1986 *The Politics of Sacrifice: An Andean Cosmology in Action*. Tesis doctoral. University of Chicago.

1991 "To be Indian, to be Bolivian: Ethnic and National Discourses of Identity." En: Joel Sherzer y Greg Urban (eds.) *Nation-State and Indian in Latin America.* Austin: University of Texas Press.

1992 "La fiesta del carnaval postcolonial en Oruro: Clase, etnicidad y nacionalismo en la danza folklórica". En: *Revista Andina,* Cusco, Perú, año 10 No. 2, diciembre 1992: 279-325.

1993 "Caminos de la memoria en un cosmos colonizado. Poética de la bebida y la conciencia histórica en K'ulta". En: *Borrachera y Memoria. La experiencia de lo sagrado en los Andes*, pp. 139-170. Thierry Saignes (comp.). La Paz: Hisbol e IFEA.

1998 *Pathways of Memory and Power. Ethnography and History among an Andean People*. The University of Wisconsin Press.

ACOSTA, Padre José de

[1590] 1940 *Historia natural y moral de las Indias*. Obras. México: Fondo de Cultura Económica.

ADELAAR, William F. H.

1990 "The role of quotations in Andean discourse". En: Harm Pinkster e Inge Genee (eds.) *Unity in Diversity. Papers presented to Simon C. Dik on his 50th birthday.* Dortrecht: Foris Publications.

1994 "A grammatical category for manifestations of the supernatural in early colonial Quechua". En: *Language in the Andes*, (eds.) Peter Cole, Gabriella Hermon y Mario Daniel Martín, pp. 116-125. Latin American Studies Program. Occasional Monographs in Latin American Studies, 4. Newark: University of Delaware.

ADORNO, Rolena

1995 "Discurso jurídico, discurso literario: el reto de leer en el siglo XX los escritos del XVI". En: *Memorias. Jornadas Andinas de Literatura Latino Americana. JALLA La Paz 1993,* pp. 15-25. La Paz: UMSA/Plural Editores. Colección Académica, número tres.

AITCHISON, Jean

1996 *The Language Web. The Power and Problem of Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALAVI, M., Zacarías

1996 El concepto de interculturalidad. Documento de trabajo. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA.

1997 *La interculturalidad y el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe.* Tesis de Maestría en elaboración. La Paz: CIDES.

1998a Comentario pedagógico. Apéndice en Arnold, Yapita y otros, Informe de Avance del Proyecto PIEB-Multimedia, junio de 1998.

1998b Lineamientos pedagógicos. Apéndice en Arnold, Yapita y otros, Informe de Avance del Proyecto PIEB-Multimedia, junio de 1998.

1998c Consideraciones teórico-metodológicas para la elaboración de un libro de textos. Apéndice en el Informe Final del Proyecto PIEB-Multimedia.

1999 "Los textos escolares y la calidad lectora en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa". En: *XII Reunión Anual de Etnografía, 1998*, Tomo II, pp. 443-457. La Paz: MUSEF, FCBCB y VC.

ALBÓ, Xavier

1987 "Problemática lingüística y meta-lingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia". En: *Indiana* 11, Berlin 1987: 233-262.

1991 "El Thakhi o "camino" en Jesús de Machaqa". En: *Andes et Mesoamerique. Cultures et Sociétés*. Vol. I. Etudes en hommage à Pierre Duviols, pp. 51-65. Publ. L'Université de Provence.

1992 "Introducción." En: X. Albó y Félix Layme: *Literatura Aymara. Antología.* Pp. 11-32. La Paz: CIPCA/Hisbol/JAYMA.

1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores.* 2 volúmenes y mapas. La Paz: Unicef y CIPCA. Cuadernos de investigación 44.

1998a Políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia (Borrador de propuesta global para el debate). La Paz: CIPCA/Ministerio de Educación y UNICEF.

1998b *Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. 2 Tomos. La Paz: CIPCA y UNICEF.

2002 *Educando en la Diferencia*. La Paz: CIPCA Cuadernos de Investigación 56, UNICEF y Reforma Educativa.

ALBO, Xavier y Félix LAYME

1992 (Comps.) *Literatura Aymara: antología.* 1. Prosa (CIPCA Cuadernos de Investigación 37). CIPCA/Hisbol/JAYMA.

ALCONCÉ, Carlos y Elizabeth LÓPEZ
1998 "Qaqachaka. Un viaje sin retorno". En: *Eco andino*, revista semestral de CEPA, 1998 Año 3 No. 5: 135-142.

ALTHUSSER, Louise
1971 "Ideology and ideological state apparatuses". En: *Lenin and Philosophy, and Other Essays*. Translated by B. Brewster. London: New Left Books.

ALVARADO C., Luisa
1998 Transmisión de conocimientos en la educación andina mediante la gente mayor y el género. Informe Final de Junior. PIEB-Multimedia, Noviembre de 1998.

ANDERSON, Benedict
1995 *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso. Original, 1983.

ANÍBARRO De HALUSHKA, Delina
1976 *La tradición oral en Bolivia*. La Paz: Editorial: El siglo, Instituto Boliviano de Cultura.

ANÓNIMO
[1586] 1951 *Vocabulario y phrasis en la lengua general de los indios del Perú, llamada quichua y en la lengua española*. Prólogo y notas de Guillermo Escobar Risco. Lima; Instituto de Historia de la Facultad de Letras, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANSIÓN, Juan (ed.)
1989 *Pishtacos: de verdugos a sacaojos.* Lima: Tarea.

APPEL, René y Pieter MUYKSEN
1987 *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold Eds.

ÅRHEM, Kaj
1993 "Ecosofía makuna". En: F. Correa (ed.) *La selva humanizada: ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano*, pp. 109-126. Bogotá: Inst. Columbiano de Antropología/Fondo FEN Colombia/Fondo editorial CEREC.

ARIES, Philippe
1973 *El niño y la vida familiar en el antiguo regímen.* España: Ed. Taurus.

ARNOLD, D. Y.
1988 *Matrilineal practice in a patrilineal setting. Rituals and metaphors of kinship in an Andean ayllu*. Tesis de doctorado. Universidad de Londres.
1992a "Introducción". En: *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*. (Comp.) D. Y. Arnold. La Paz: Hisbol e ILCA.
1992b "En el corazón de la plaza tejida: el wayñu en Qaqachaka". En: *Reunión*

Anual de Etnografía, 1992, Tomo II, MUSEF Serie: Anales de la Reunión Anual de Etnología, La Paz,: 17-70.

1992c "La casa de adobes y piedras del Inka: género, memoria y cosmos en Qaqachaka". En: D. Y. Arnold (comp.), *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*, pp. 31-108. La Paz: Hisbol e ILCA.

1992d (Comp.), *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*. La Paz: Hisbol e ILCA.

1994a "Hacer al hombre en imagen de ella: aspectos de género en los textiles de Qaqachaka". En: Revista *Chungará*, Vol. 26, No. 1, Enero-Junio de 1994: 79-115.

1994b "Comentario sobre el ensayo de Mary Frame: "Las imágenes visuales de las estructuras de las telas en el arte peruano antiguo" ". En: *Revista Andina*, Cusco, Perú, Centro "Bartolomé de las Casas", año 12, No. 2, Diciembre, 1994: 351-355.

1995 "Las canciones a los animales por las mujeres de Qaqachaka: una taxonomía preliminar". En: *Memorias, Jornadas Andinas de Literatura Latino Americana, JALLA*, La Paz, 1993. Colección Academia, número tres. La Paz: Plural editores, UMSA: 87-102.

1996a "Weaving as an Alternative Literacy: embodied and disembodied forms of learning in the Andes". Ponencia presentada a la Mesa Redonda: "Knowledge and Learning in Andean cultures" llevada a cabo en Darwin College Cambridge, 30 de Noviembre de 1996.

1996b "Adán y Eva y la hormiga de pantalón rojo: Iwana Arana, Sik'imira wila kalsuna: Historia en los Andes meridionales". En: *Estudios sobre el sincretismo en América central y en los Andes* (eds.) Bernd Schmelz y N. Ross Crumrine, pp. 247-274. Bonn: Estudios Americanistas de Bonn, BAS 26, Holos 1996.

1997a "Introducción". *Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes.* La Paz: CIASE e ILCA.

1997b *Weavers and warriors. A study of gender relations and interethnic violence between Andean communities*. Informe presentado a la Fundación Harry Frank Guggenheim.

1997c "Making men in her own image: gender, text, and textile in Qaqachaka." En: Rosaleen Howard-Malverde (ed.) *Creating Context in Andean Culture*, pp. 99-131. Oxford: University of Oxford Press.

1999 "Las prácticas textuales alternativas andinas y la producción y comprensión de textos en la Educación Intercultural Bilingüe". En: *XII Reunión Anual de Etnología, 1998*, Tomo II, pp. 435-442 La Paz: MUSEF, FCBCB y VC.

2000 "Convertirse en persona" el tejido: la terminología aymara de un cuerpo textil". En: (Ed.) Victòria Solanilla Demestre, *Actas de la 1a Jornada Internacional sobre Textiles Precolombinos*, pp. 9-28. Barcelona: Servei de Publication de la UAB.

2004 "Midwife singers: llama-human obstetrics in some songs to the animals". En: (Eds.) John Schechter y Guillermo Delgado, *Arte expresivo quechua: la inscrición de voces andinas,* pp. 145-179. Bonn: BAS series No. 38.

ARNOLD, D. Y., Domingo JÍMENEZ A. y Juan de Dios YAPITA

1992 "*Simillt'aña*: pensamientos compartidos acerca de algunas canciones a los productos de un ayllu andino". En: *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*. (comp.) D. Y. Arnold, pp. 109-173. La Paz: Hisbol e ILCA.

ARNOLD, D. Y. y Juan de Dios YAPITA

1992 "*Sallqa*: Dirigirse a las bestias silvestres en los Andes meridionales". En: Arnold, Jiménez y Yapita: *Hacia un orden andino de las cosas*, pp. 175-212. La Paz: Hisbol e ILCA.

1994 "Comentario". En: *Jichha nä parlt'ä: Ahora les voy a narrar,* por Elvira Espejo Ayka. (Eds) D. Y. Arnold y Juan de Dios Yapita. La Paz: Unicef y Casa de las Américas.

1996a "Los caminos de género en Qaqachaka: saberes femeninos y discursos textuales alternativos en los Andes". En: Silvia Rivera (comp.) *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*, pp. 303-392. La Paz: Subsecretaria de Género y CID.

1996b "La papa, el amor y la violencia: la crisis ecológica y las batallas rituales en el linde entre Oruro y el Norte de Potosí". En: *Madre Melliza y sus crías: Antología de la papa,* pp.311-371. (Comps.) D. Y. Arnold y Juan de Dios Yapita. La Paz: Hisbol e ILCA.

1996c (Comps.) *Madre melliza y sus crías: Antología de la papa*. La Paz: Hisbol e ILCA.

1998a *Río de vellón, río de canto: cantar a los animales, una poética andina de la creación*. La Paz: Hisbol e ILCA.

1998b "*Kank'isiña*: trenzarse entre la música y la letra en las canciones de boda de ayllu Qaqachaka, Bolivia". En: *Gente de carne y hueso: las tramas de parentesco en los Andes*. (Comp.) D. Y. Arnold, pp. 525-580. La Paz: Hisbol e ILCA.

1999a "La trama revitalizante de los rezos de *paskusay* (Pascuas) en Qaqachaka, Bolivia. Formaciones textuales de las interpretaciones religiosas". En: S. Dedenbach y L. Crickmay (eds.), *La lengua de la cristianización en Latinoamérica: Catequización e instrucción en lenguas amerindias*, pp. 277-312. BAS Vol. 32 y CIASE Occasional Papers 29. Bonn, Alemania: Verlag, Anton Saurwein.

1999b "Las canciones a los animales en un ayllu andino: la arquitectónica textil de un texto oral". En (Comp.) Juan Carlos Godenzzi, *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cusco: Centro Rural de Estudios Andinos, "Bartolomé de las Casas".

2004 "Andean America. Sección en: The Presence of Amerindian cultures".

Vol. 3 en: *Literary Cultures of Latin America: A Comparative History of Cultural Formations* (Eds. M. J. Valdés y Djelal Kadir). New York: University of Oxford Press. Versión en castellano para ser publicada en México: Fondo de Cultura Económica.

2005 *Acerca de los textiles, Competencias, El hablar entre los cerros, Jukumari, el Oso, ¿Qué sabes decir?* y *El Zorro y el Cóndor.* Serie Yatiña. La Paz: ILCA.

ARNOLD, D.Y. y Juan de Dios YAPITA, con Cipriana APAZA M.

1996 "Mama trama y sus crías: analogías de la producción de la papa en los textiles de Chukiñapi, Bolivia". En: *Madre Melliza y sus crías: antología de la papa* (comp.) D. Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, pp. 373-411. La Paz: Hisbol e ILCA.

ARNOLD, D.Y. y Juan de Dios YAPITA, con Margarita TITO

1999 *Vocabulario aymara del parto y de la vida reproductiva de la mujer*. La Paz: FHI e ILCA.

ARNOLD, D.Y., Juan de Dios YAPITA y Ricardo LÓPEZ G.

1999 "Graves fallas a la vista. Leer y escribir bajo la Reforma". En: *T'inkasos*, revista boliviana de ciencias sociales, Año 2 No. 3, Enero/Abril 1999: 103-115.

ARNOLD, D.Y., Juan de Dios YAPITA y otros

1997 "Multimedia: las prácticas textuales alternativas andinas y la producción y comprensión de textos en la Educación Intercultural Bilingüe de la Bolivia postcolonial". Propuesta para un proyecto de PIEB en el área de la Reforma Educativa. Manuscrito, ILCA, 1997.

1998 "Multimedia: las prácticas textuales alternativas andinas y la producción y comprensión de textos en la Educación Intercultural Bilingüe de la Bolivia postcolonial". Informe de Avance, junio de 1998.

1999 "Multimedia: las prácticas textuales alternativas andinas y la producción y comprensión de textos en la Educación Intercultural Bilingüe de la Bolivia postcolonial". Informe Final, enero de 1999.

ARZE AGUIRRE, René Danilo

1986 "Guerra y conflictos sociales: El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco (1932-1935)". En: (Comp. J. P. Deler y Y. Saint-Geours, *Estados y naciones en los Andes. Hacia una historia comparativa. Tomo 2*, pp. 607-634. Lima: IEP.

1987 *Guerra y conflictos sociales: El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*. La Paz: CERES.

ASCHER, M. y R.

1981 *Code of the Quipu.* Michigan: University of Michigan Press.

ASSADOURIAN, Carlos Sempat

1994 *Transiciones hacia el sistema colonial andino*. Lima: El Colegio de México e IEP.

ASTVALDSSON, Astvaldi

1995 *Wak'a: An Andean Religious Concept in the Context of Aymara Social and Political Life.* Tesis doctoral. University of London.

1998 "Las cabezas que hablan: autoridad, género y parentesco en una comunidad andina". En: *Gente de carne y hueso: las tramas de parentesco en los Andes*. (Comp.) D. Y. Arnold. La Paz: Hisbol e ILCA.

AYLLU SARTAÑANI

1995 *Perspectivas de descentralización en Karankas: la visión comunaria*. La Paz: PROADE e ILDIS, serie Etnias y Participación 1.

BALLÓN AGÜIRRE, Enrique

1990 "Las diglosias literarias peruanas (deslindes y conceptos)". En: *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Homenaje a Alberto Escobar. (Eds.) E. Ballón y R. Cerrón-Palomino, pp. 253-301. Lima: Concytec/GTZ.

1995 "Identidad y alteridad en un motivo etnoliterario amerindio e indoeuropeo: La doncella fecundada". En: *Revista andina*, año 13, No. 1, Julio de 1995: 43-81.

BAPTISTA GUMUCIO, Mariano

1973 *La educación como forma de suicidio nacional*. La Paz: Ediciones Camarlinghi.

BARNES, Monica

1992 "Catechisms and Confessionarios: Distorting Mirrors of Andean Society." En: R. Dover et al. (eds.) *Andean Cosmologies Through Time. Persistence and Emergence.* Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

BAUER, Brian S.

1998 *The Sacred Landscape of the Inca. The Cusco Ceque System*. Austin: University of Texas Press.

BERTONIO, Ludovico

[1603] 1879 *Arte y grammatica muy copiosa de la lengua aymara.* Roma: Luigi Zannetti 1603. Facsimile: Julio Platzmann (ed.) Leipzig 1879.

[1612] 1984 *Vocabulario de la lengua aymara.* Juli, Chucuyto: Francisco del Canto, 1612. Edición facsimile de Xavier Albó y Félix Layme (eds.) La Paz/Cochabamba: CIDES, IFEA, MUSEF.

BEYERSDORFF, Margot

1992 "Ritual gesture to poetic text in the christianization of the Andes". *Journal of Latin American Lore* 19 (1992), 125-161.

1997 *Historia y drama ritual en los Andes bolivianos (Siglos XVI - XX).* La Paz: Plural Editores y UMSA.

BIRD, Junius
1943 "Excavations in Northern Chile". En: *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History* 38, no. 4: 171-319.

BISHOP, Alan J.
1990 "Western Mathematics: the Secret Weapon of Cultural Imperialism". En: *Race and Class* 32 (2): 51-65.

BLANCO, Desiderio y Raúl BUENO,
1980 "De la carencia a la abundancia en un relato andino". En: *Metodología de Análisis Semiótico,* Lima: Universidad de Lima: 161 y sig.

HILL BOONE, E.
1994 "Introduction". En: *Writing without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes* (eds.) Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, pp. 2-26. Durham and London: Duke University Press.

BOURDIEU, Pierre
1977 *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: CUP.
1991 *Language and Symbolic Power*. Cornwall: Polity Press. Orig. 1977.

BOURDIEU, P. y Jean-Claude PASSERÓN
[1970] 1995 *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara S. A.

BOUYSSE-CASSAGNE, Térèse
1987 *La Identidad Aymara. Aproximación histórica (Siglo XV, Siglo XVI).* La Paz: Hisbol.
1997 (Ed.) *Saberes y memorias en los Andes. En: memoriam Thierry Saignes.* París y Lima: CREDAL y IFEA.

BRIGGS, L. T
1993 *El idioma aymara; Variantes sociales y regionales.* La Paz: ILCA.
1994 "El k''ari k''ari en dos textos de lengua aymara: análisis morfosintáctico y del discurso". En: Margot Beyersdorff y Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz (eds.) *Tradiciones Orales Andinas; Discurso y Literatura*, pp. 161-197. Bonner Amerikanistische Studien 24. Bonn: Holos 1994.
1995 (Ed.) *Vocabulario para saber hablar, y pronunciar la Castellana compuesta á la Ydioma Aymará.* A Colonial Bilingual Text in Spanish and Aymara. University of St Andrews, Scotland: Institute of Amerindian Studies Occasional Papers no. 26.

BROTHERSTON, Gordon
1997 *La América Indígena en su literatura: los libros del cuarto mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

BUBBA, Cristina
1997 "Los rituales a los vestidos de María Titiqhawa, Juana Palla y otros

fundadores de los ayllus de Coroma". En: Thérèse Bouysse-Cassagne (ed.-compiladora.) *Saberes y memorias en los Andes. In memoriam Thierry Saignes*, pp. 377-400. Lima: CREDAL-IFEA.

BURGA, Manuel
1988 *Nacimiento de una utopía. Muerte y resurrección de los incas*. Lima: Instituto de apoyo agrario.

BURKS, A. W.
1968 *Essays on Cellular Automata*. Chicago: University of Illinois.

BURNS GLYNN, William
1981 La escritura de los incas. Una introducción a la clave de la escritura secreta de los incas. Separata de *Boletín de Lima*, No. 12-13-14, Mayo, julio, septiembre. Lima: Editorial Los Pinos.

BUTT COLSON, A. J.
1956 "Ritual Blowing: Taling as a Causation and Cure of Illness among the Akawaoi". En: *Man* 56: 37-52.

CALANCHA, Padre Antonio de la
[1639] 1981 *Crónica Moralizada*. Transcripción, estudio crítico y notas bibliográficas por Ignacio Prado Pastor. Lima: Prado Pastor. Capítulo 2.

CARTER, William E.
1980 "El matrimonio de prueba en los Andes" En: *Parentesco y matrimonio en los Andes*, Ralph Bolton y Enrique Mayer (eds.), pp. 363-423. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

CEDPAN (Centro de Estudios para el Desarrollo de los Pueblos Andinos)
1995 Wiñay Yatiqaña (Educación para la vida). Proyecto intercultural escuela ayllu y capacitación juvenil. Núcleo Qaqachaka, Oruro - Bolivia. Oruro: Cedpan.
1996 Diagnóstico socio-económico del Añijo de Qaqachaka. Informe inédito.
1997a Proyecto Unidad de Producción Escolar y Capacitación Juvenil, núcleo escolar Qaqachaka, Oruro, Bolivia. Documentos de diseño, sistematización y memoria de los trabajos realizados durante la gestión 1996 y 1997. Challapata (Oruro), Diciembre 1997.
1997b Elaboración de un nuevo diseño curricular. Noviembre, 1997.

CERECEDA, Verónica
1978 "Semiologie des tissus andins". En: *Annales*, París, E.S.C. 33 Nos. 5-6: 1017-1035.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo
1987 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". *Lexis* (Lima) 11.1: 71-104. (Reedición en F. Salomon y S. Moreno (eds.) *Reproducción y transformación de las sociedades andinas.* Quito: Abya Yala, 1991).

1992 "Normalización en lenguas andinas". En: *Pueblos indígenas y educación,* 23: 33-50.
1994 *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas Quechua y Aimara.* La Paz: CIPCA.

CHADWICK, John
1958 *The Decipherment of Linear B*. New York: Vintage Books.

CHAFE, Wallace y Deborah TANNEN
1987 "The Relation between Written and Spoken Language". En: *Annual Review of Anthropology* 1987, 16: 383-407.

CHAWAT, Chantal
1981 "La Chair linguistique". *New French Feminisms.* Ed. y introd. por Elaine Marks e Isabelle de Courtivron. New York: Schocken Books.

CHEVALIER, Maxime
1983 *Cuentos folklóricos en la España del Siglo de Oro.* Barcelona: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

CHICHIROCA, Victor Hugo
1984 "Comentarios sobre la leyenda Chuqir-Qamir-Wirnita". En: *Boletín Chitakolla*, Año 2 No. 9, junio 1984: 6-7.

CHOQUE, Roberto C.
1985 "Sociedad República del Collasuyo, (1930)". En: *Boletín Chitakolla*. No. 25, La Paz, 1985: 5-9.
1996 "La educación indigenal boliviana: el proceso educativo indígena-rural" En: *Estudios bolivianos 2*, UMSA (informe de investigación 95). La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

CIEZA de LEÓN, Pedro
[1553] 1984 *Crónicas del Perú*. Primera Parte. Intro. de Franklin Pease G. Y., nota de Miguel Maticorena E. 2da. ed. corregida. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
[1550] 1985 *Crónicas del Perú*. Segunda Parte (= *Señorío*). Edición prólogo y notas de Francesca Cantú, 2a. ed. Lima: Pontificia Universidad Católica, Academia Nacional de Historia.

CLASSEN, Constance
1990 "Sweet colors, fragrant songs: sensory models of the Andes and the Amazon". En: *American Ethnologist,* No. 90, Vol. 17, No. 4: 722-?.
1993 *Inca cosmology and the human body*. Salt Lake City: University of Utah Press.

CLAURE, Karen
1989 *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunaria*. La Paz: Hisbol.

COBO, Bernabé
[1653] 1956 *Historia del nuevo mundo*. Cusco: Luis Pardo.

CONDE, Ramón
1992 "Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru-Murato". En: *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiyiri y THOA.

CONDORI CHURA, Leandro y Esteban TICONA A.
1992 *El escribano de los caciques apoderados. Kasikinakan Purirarunakan Qillqiripa.* La Paz: Hisbol y THOA.

CONKLIN, Beth A.
1996 "Women's blood, warrior's blood, and the conquest of vitality in Amazonia". Wenner Gren Symposium for Anthropological Research, an International Symposium, September 1996.

CONKLIN, William J.
1990 "El sistema informativo de los *kipus* del horizonte medio". En: *Quipu y yupana. Colección de escritos*, pp. 21-38. (Eds.) C. Mackey y otros. Lima: CONCYTEC.

CONNERTON, Paul
1989 *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

COOK-GUMPERZ, Jenny and Deborah KELLER-COHEN,
1993 "Alternative Literacies in School and Beyond." Introduction in the Special Issue of *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 24 No. 4, december 1993. Arlington VA: AAA: 283-287.

CORNEJO POLAR, Antonio
1989 *La formación de la tradición literaria en el Perú*. Lima: CEP.
1994 *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas.* Lima: Editorial horizonte.

COULMAS, F.
1987 "What writing can do to language: some preliminary remarks". En: *Developments in Linguistics and Semiotics, Language Teaching and Learning, and Communication Across Cultures.* Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. (ed.) S. P. X. Battesini, pp. 107-129. Washington D. C.: Georgetown University Press.

CRICKMAY, Lindsey
1997 "Adentro y afuera y alrededor: género y metáfora en la demarcación del espacio textil". En: *Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes* (comp.) D. Y. Arnold. La Paz: CIASE e ILCA.
1999 "Speaking to God: Observations on the Vocabulary of Andean Prayer and Suggestions for the Reconsideration of its Interpretation". En: S. Dedenbach

y L. Crickmay (eds.), *La lengua de la cristianización: catequización e instrucción en lenguas amerindias*, pp. 151-168. BAS Vol. 32, CIASE Occasional Papers 29. Bonn, Alemania: Verlag Anton Saurwein.

DEAN, Carolyn
1996 "Recovering Gender in Prehispanic America". Dumbarton Oaks Pre-Columbian Symposium, October 12-13, 1996.

DEDENBACH-SALAZAR SÁENZ, Sabine
1979 *The lexical unit sonqo 'heart', its derivatives and compounds use and treatment in the Quechua Dictionaries. Working paper No. 12*. University of St. Andrews: Centre for Latin American Linguistic Studies.
1997 "La terminología cristiana en textos quechuas de instrucción religiosa en el Siglo XVI". En: Mary H. Preuss (ed.) *Latin American Literatures. Messages and Meanings*, Papers from the Twelth Annual Symposium, pp. 195-209. Pennsylvania: Labyrinthos.
1998 "El aporte de narrar de Manuela Ari. Un aporte al análisis discursivo aymara". En: (Eds.) S. Dedenbach-Salazar y otros, *50 Años de Estudios Americanistas de la Universidad de Bonn. Nuevas contribuciones a la arqueología, etnohistoria, etnolingüística y etnografía de las Americas*, pp. 705-728. Bonn: BAS, Vol. 30, Verlag Anton Saurwein.
1999 "*Jichhaxa sikuyay pikt' itasma, kayñarak pikt' itasma*... Un aporte al análisis textual aymara". En: (Comp.) Juan Carlos Godenzzi, *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cusco: Central rural de estudios andinos, Bartolomé de Las Casas.

DELGADO, Adorno
1995 Particularidades del simbolismo en el niño bilingüe. Estudio entre cultura, simbolismo y estructuras precogenéticos realizados en la comunidad de Santiago, Norte de Potosí. Tesis de normal.

DERRIDA, Jacques
1971 *De la Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.

DESCOLA, Philippe
1989 *La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*. Quito: Abya-Yala-MLAL.
1993a "Les affinités sélectives. Alliance, guerre et predation dans l'ensemble jívaro". *L'Homme*, avril-décembre 1993, XXIIIe Année nos. 126-8. París: 171-190.
1993b *Les lances du crépuscule. Relations Jivaros, Haute-Amazonie*. París: Plon.

DESROSIERS, Sophie
1982 *Métier à tisser et vêtements andins ou le tissu comme être vivant*. París: Ceteclam.
1986 " An Interpretation of Technical Weaving Data Found in an Early 17th

Century Chronicle". En: (Ed.) Ann P. Rowe, *The Junius B. Bird Conference on Andean Textiles, April 7th - 8th, 1984,* pp. 219-241. Washington D. C. : The Textile Museum.

1997 "Lógicas textiles y lógicas culturales en los Andes". En: *Saberes y memorias en los Andes. In memoriam Thierry Saignes,* pp. 325-349, (comp.) T. Bouysse-Cassagne. Lima: CREDAL-IFEA.

DEVISH, René

1993 *Weaving the threads of life. The Khita Gyn-Eco-Logical Cult among the Yaka*. Chicago: University of Chicago Press.

DILLON, Mary y Thomas A. ABERCROMBIE

1988 "The Destroying Christ: an Aymara myth of Conquest." En: Jonathan D. Hill (ed.) *Rethinking History and Myth: Indigenous South American perspectives on the Past,* pp. 50-77. University of Illinois Press.

DOCTRINA CRISTIANA

1984 [1583] *Doctrina cristiana, y catecismo para instruccion de los Indios, y de las de mas personas, que han de ser enseñadas en nuestra sancta Fé...* traduzido en las dos lenguas generales, de este Reyno, Quichua, y Aymara. 1584. Ciudad de los Reyes (Lima): Antonio Ricardo. Facsimile edition, 1984. Lima: Departamento de Relaciones Públicas de Petro Perú S.A.

DRANSART, P. D.

1995 *Elemental meanings: Symbolic expression in inka miniature figurines.* Research Paper. London: Institute of Latin American Studies.

En prensa "Concepts of spiritual nourishment in the Andes and Europe: a study of rosaries in cross-cultural contexts". Por ser publicado en *Journal of the Royal Anthropological Institute*.

DURÁN, Juan Guillermo

1982 *El Catecismo del III Concilio Provincial de Lima y sus complementos pastorales*. Buenos Aires: Publicaciones de la Universidad Católica Argentina, Editorial "El Derecho".

DUVERGER, Ch.

1979 *La fleur létale*. París: Le Seuil.

DUVIOLS, Pierre

1977 *La destrucción de las religiones andinas*. México: UNAM.

1993 "Les 'psaumes' de Manco Capac' L'Inca pseudo-poéte de Santa Cruz Pachacuti", En: *Religions del Andes et Langues Indigenes*: 59-82.

DUVIOLS, Pierre y César ITIER

1993 *Relación de Antigüedades desde Reyno del Piru, por Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua.* Estudio etnohistórico de Pierre Duviols y César Itier. Cusco: IFEA y Centro de Estudios Regionales Andinos: "Bartolomé de Las Casas".

EARLS. J.
1969 "The organization of power in Quechua mythology". En: *The Journal of the Steward Anthropological Society*, Vol. 1 No. 1: 63-82.

EHRENREICH, Barbara
1997 *Blood Rites. Origins and History of the Passions of War*. Henry Holt and Co., New York: Metropolitan Books.

ESCOBAR, Alberto
1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP.

ESCOBEDO MANSILLA, Ronald
1997 *Las comunidades indígenas y la economía colonial peruana*. Capítulo III. "Las cajas de comunidad". Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

ESPEJO AYKA, Elvira
1994 *Jichha nä parlt'ä: Ahora les voy a narrar*. (Eds.) D. Y. Arnold y Juan de Dios Yapita. La Paz: Unicef y Casa de las Américas.

ESTENSSORO, Juan Carlos
1994 "Descubriendo los poderes de la palabra: Funciones de la prédica en la evangelización del Perú (siglos XVI-XVII)". En: *La venida del reino (Religión, evangelización y cultura en América. Siglos XVI-XX*, (comp.) Gabriela Ramos, Cuadernos para la historia de la evangelización en América Latina, No. 12. Cusco: Centro de Estudios Regionales Bartolomé de Las Casas.

ESTES, W. K.
1995 "Sobre la organización y conceptos claves de la teoría del aprendizaje y la psicología cognoscitiva". En: *Psicología cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas*, (eds.) Puente y otros. Venezuela: McGraw Hill Inter-americana.

ESTETE, Miguel de
[1535] 1968 "Noticia del Perú". En: *Biblioteca peruana*, 1a serie, t. I, pp. 345-402. Lima: Editores Técnicos Asociados.

ETARE, Equipo Técnico de la Reforma Educativa
1993a *Dinamización Curricular: lineamientos para una política curricular*. Serie: Cuadernos de la Reforma.
1993b *Reforma Educativa. Propuesta*. Serie: Cuadernos de la Reforma. La Paz: Papiro.

FAUSTO, Carlos
1997 "The dialectic of predation and familiarization in Amazonia: the Parakaña case". Ponencia presentada al Simposio "Mind, Affect, and the image of the Self in American Indian Societies". 49º Congreso Internacional de Americanistas, Quito, 6-11 de julio de 1997.

1999 "Of enemies and pets: warfare and shamanism in Amazonia". En: *American Ethnologist* 26(4): 933-956.

FAVRE, H.
1967 "Tayta Wamani: le culte des montagnes dans le centre sud des Andes péruviennes". En: *Colloque des Études péruviennes* (Publ. Fac. Lett. N. S. 61). Aix-en-Provence: Éditions Ophrys.

FERGUSON, C. A.
1974 "Diglosia". En: P. Garvin y Y. Lastra (eds.) *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos*, pp. 247-265. México: UNAM.

FERRELL R., Marco A.
1994 *La escritura incaica en Waman Puma*. Ponencia leída en el II Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Lima, agosto de 1994.
1996 "Textos aimaras en Guaman Poma". En: *Revista andina*, Año 14, No. 2 (1996): 413-55.

FISHMAN, Joshua
1965 "Who speaks what language to whom and when". En: *Linguistique*, 2, 1965: 67-88.

FLORES GALINDO, Alberto
1986 *Buscando el Inca: identidad y utopía en los Andes*. La Habana: Casa de las Américas.

FOSTER, George E.
1960 *Culture and Conquest. America's Spanish Heritage.* New York: Wenner Gren Foundation.

FOUCAULT, M.
[1977] 1980 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
1996 *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Traducción de E. Cecilia Frost. México: Siglo XXI Editores. Original 1966.

FRAME, Mary
1991 "Structure, Image, and Abstraction. Paracas Necrópolis Headbands as System Templates". En: Anne Paul (editora) *Paracas Art and Architecture. Object and Context in South Coastal Peru*. Iowa City: University of Iowa Press.
1994 "Las imágenes visuales de estructuras textiles en el arte del antiguo Perú". En: *Revista andina*, Cusco, año 12, no. 2, diciembre 1994: 295-350.

FRANCIS, Norbert
1997 *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México). Tomos I y II.* Quito: Biblioteca Abya Yala.

FRANQUEMONT, Edward M., Christine FRANQUEMONT y Billie Jean ISBELL
1992 "Awaq Ñawin: el ojo del tejedor. La práctica de la cultura en el tejido". En: *Revista Andina*, Cusco, Perú, año 1 No. 1, julio 1992: 47-80.

FRAZER, J. H.
1994 "The genetic language of design". En: *Textiles and New Technology*, (eds.) Sarah Braddock y Marie O'Mahoney, pp. 77-80. Craft Council Exhibition 2010.

FRAZER, J. H. y J. M. Connor
1979 "A conceptual seeding technique for architectural design". Berlin: International Conference on the Application of Computers in Architectural Design. Proc. PArC. Outline Conf. with AMK, pp. 425-434.

GARCÍA, P., Juan Antonio, S. J.
1917 *Gramática aymara: sobre la base de una edición antigua*. La Paz: Imprenta y Litografía Artítica.

GARCILASO DE LA VEGA, "El Inca"
[1606-17] 1982 *Comentarios reales de los incas*. México: Sep-UNAM.

GELB, Ignace J.
[1952] 1976 *Historia de la escritura*. Trad. por Alberto Adell. Madrid: Alianza Editorial. Original en inglés.

GENTILE L., Margarita E.
1992 "Las investigaciones en torno al sistema de contabilidad incacico: estado actual y perspectivas". En: *Bull. Inst. fr. études andines,* 1992, 21 (1): 161-175.

GILL, Leslie
1997 "Creating Citizens, Making Men: the Military and Masculinity in Bolivia". En: *Cultural Anthropology* 12 (4), 1997: 527-550.

GISBERT, Teresa
1994 *Iconografía y mitos indígenas en el arte*. La Paz: Gisbert y Cia.

GISBERT, Teresa y otros
1987 *Arte textil y mundo andino*. La Paz: Gisbert y Cia.

GNERRE, Mauricio Covaz
1986a "The Decline of Dialogue: Ceremonial and Mythological Discourse among the Shuar and Achuar of Eastern Ecuador." In: (ed.) J. Sherzer y Greg Urban, *Native South American Discourse*, pp. 307-341. Berlin: Mouton de Gruyter.
1986b "Some Notes on Quantification and Numerals in an Amazon Indian Language". En: (Ed.) Michael P. Closs, *Native American Mathematics*, pp. 71-91. Austin: University of Texas Press.

GODENZZI, Juan Carlos
1994 "Tradición oral andina: problemas metodológicos del análisis del discurso". En: *América Indígena*, Vol. LIV, No. 4, oct. - dic. 1994: 189-208.
1996 "Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento. Educación e interculturalidad en América Latina". En: (Comp.) Juan Godenzzi Alegre, *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 11-21. Cusco: Centro de estudios rurales andinos, "Bartolomé de Las Casas".
1999 (Comp.) *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cusco: Centro rural de estudios andinos, "Bartolomé de las Casas".

GOFFMAN, Irving
1961 *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, N.J.: Anchor Books.

GÖLTE, Júrgen
1973 "El concepto de sonqo en el Runa Simi del Siglo XVI". En: *Indiana*, No. 1: 213-217.
1994 *Iconos y narraciones. La reconstrucción de una secuencia Moche*. Lima: IEP.

GONZALEZ ECHEVARRIA, Roberto
1990 *Myth and Archive: a Theory of Latin American Narrative*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

GONZÁLEZ HOLGUÍN, Diego
[1608] 1952 *Vocabvlario de la lengva general de todo el Perv llamada lengua qquichua o del Inca*. [Ciudad de los Reyes (Lima)]. Prólogo Raúl Porras Barrenchea. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

GOODY, Jack
[1977] 1985 *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal. Col. Universitaria.

GOODY, J. e I. WATT
1963 "The consecuences of literacy". En: *Contemporary Studies in Society and History* 5: 304-45.

GOSE, Peter
1986 "Sacrifice and the commodity form in the Andes". En: *Man* 21: 296-310.
1997 "El estado incaico como una "mujer escogida" (*aqlla*): consumo, tributo en trabajo y la regulación del matrimonio en el incanato". En: Denise Y. Arnold (ed.) *Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes*, pp. 457-473. La Paz: CIASE e ILCA.

1994 *Deathly Waters and Hungry Mountains*. Toronto: University of Toronto Press.

GREEN, M. W.
1991 "Early Cuneiform". En: *The Origins of Writing*, editado por Wayne M. Senner, pp. 43-58. Lincoln: University of Nebraska Press.

GRESLOU, Francisco
1990 "Visión andina y usos campesinos del agua" En: *Agua: visión andina y usos campesinos*, pp. 9-74. La Paz: Hisbol.

GRUZINSKI, Serge
1993 *The Conquest of Mexico. The Incorporation of Indian Societes into the Western World, 16th-18th Centuries*. London: Polity Press.
1995 *La guerra de las imágenes (de Cristóbal Colón a "Blade Runner": 1492-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.

GUAMAN POMA de AYALA, Felipe
[ca.1613] 1980*El Primer Nueva corónica y buen gobierno*. Edición crítica de J. V. Murra y Rolena Adorno. México: Siglo Veintiuno editores. Re-editado en 1988.
[ca.1613] 1989*Nueva corónica y buen gobierno*. Codex péruvien illustré. Segunda edición facsimil. Paris: Institut D'Ethnologie. Orig. 1936.

GUSS, David M.
1986 "Keeping it oral: a yekuana ethnology". En: *American Ethnologist*, 13 (3), agosto, 1986: 413-429.

GUZMAN, Verónica
1999 *Nociones y procedimientos geométrico-espaciales, de simetría y ampliación en los textiles andinos de Norte de Potosí*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

HALLIDAY, M. A. K.
1994 "The Construction of knowledge and value in the grammar of scientific discourse, with reference to Charles Darwin's Origen of Species". En: *Advances in Written Text Analysis*. (ed.) Malcolm Caulthard. London: Routledge.

HALVERSON, John
1992 "Goody and the implosion of the literacy thesis". En: *Man* (N.S.) 27 No. 2: 301-317.

HARCOURT, Raoul, y Marie d'HARCOURT
1925 *La musique des Incas et ses survivances*. 2 vols. Paris: P. Guenther.

HARDMAN, M. J., J. VÁSQUEZ y J. D. YAPITA etc.
1988 *Aymara: compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz: Gramma e ILCA.

HARRIS, Olivia

1980 "The Power of Signs: Gender, Culture and the Wild in the Bolivian Andes". En: (Eds.) C. MacCormack y M. Stathern, *Nature, Culture, and Gender*, pp. 70-94. Cambridge: CUP.

1983 "Los muertos y los diablos ente los laymi de Bolivia". En: *Revista Chungará*, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile, noviembre, 1983, No. 11: 135-152.

1985 "Ecological Duality and the Role of the Center: Northern Potosí". En: (Eds.) S. Masuda, I. Shimada y C. Morris, *Andean Ecology and Civilization*. Tokyo: University of Tokyo Press.

1987 "Phaxsima y qullqi: Los poderes y significados del dinero en el Norte de Potosí". En: (Comps.) O. Harris, B. Larson y E. Tandeter. *La participación indígena en los mercados surandinos. Estrategias y reproducción social*. Siglos XVI a XX, pp. 235-280. La Paz: CERES.

HARRISON, Regina

1982 "Modes of discourse: the Relación de antiguedades deste reyno del Piru by Santacruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua". En: *From Oral to Written Expression: Native Andean Chronicles of the Early Colonial Period*, pp. 65-99. (Ed.) Rolena Adorno. Syracuse.

1992 *'True' Confessions: Quechua and Spanish Cultural Encounters in the Viceroyalty of Peru*. University of Maryland at College Park: Latin American Center.

1994 *Signos, cantos y memoria en los Andes*. Quito: Biblioteca Abya-Yala.

HARTMANN, Roswith

1989 "Pictografías de tipo religioso-cristiano del área andina —dos ejemplos—". En: *Iglesia, religión y sociedad en la historia latinoamericana 1492-1945*. Adám Anderle (ed.), t.III, pp. 169-188. Congreso VIII de Asociación de Historiadores Latinoamericanistas de Europa. Szeged, Hungría.

HARVEY, Penelope

1997 "Peruvian Independence Day: Ritual, Memory and the Erasure of Narrative". En: *Creating Context in Andean Cultures* (ed.) Rosaleen Howard-Malverde, pp. 21-44. New York and Oxford, etc.: University of Oxford Press.

HAVELOCK, Eric A.

1963 *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.

1986 *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Cambridge: Harvard University Press.

HAWKES, J. G.

1947 "On the origin and meaning of South American Indian potato names".

En: *Journal of the Linnean Society*, Botany, Vol. LIII no. 50, October 1947: 205-250.

HEATH, Shirley Brice
1972 *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México: Secretaria de Educación.

HEATH, Shirley Brice y Richard La PRADE
1982 "Castilian Colonization and Indigenous Languages: The Cases of Quechua and Aymara." En: Robert L. Cooper (ed.) *Language Spread: Studies in Diffusion and Social Change*. Bloomington: Indiana University Press y Washington: Center for Applied Linguistics.

HELLER, S. y K. POMEROY
1997 *Design literacy: Understanding graphic design*. New York: Allworth Press.

HENDRICKS, Janet Wall
1993 *To Drink of Death. The Narrative of a Shuar Warrior*. Tucson and London: The University of Arizona Press.

HERZFELD, Michael
1991 *A Place in History: Social and Monumental Time in a Cretan Town*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

HOCQUENGHEM, Anne Marie
1989 *Iconografía Mochica.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

HORNBERGER, Nancy
1994 "Whither bilingual education in Peru? Quechua literacy and empowerment". En: Peter Cole y otros (eds.) *Language in the Andes*, pp. 74-89. Newark, Delaware: University of Delaware Latin American Studies Progam.
1997 (Ed.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. The Hague, etc.: Mouton.

HOWARD, Michael
1991 *The Lessons of History*. New Haven: Yale University Press.

HOWARD-MALVERDE, Rosaleen
1994 " "La gente más bien hace guerra con los cuentos": estrategias narrativas en una comunidad quechua del Perú central". En: M. Beyersdorff y S. Dedenbach-Salazar (eds.) *Tradiciones orales andinas. Discurso y Literatura*, pp. 117-135. Bonn: Estudios Americanistas de Bonn, Holos.
1996a "La interculturalidad vivida: testimonios de mujeres desde el Norte de Potosí". En: (Comp.) Juan Godenzzi Alegre, *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 115-137. Cusco: Centro de estudios rurales andinos, "Bartolomé de Las Casas".

1996b "Grasping awareness: Literacy for indigenous women in Northern Potosí, Bolivia". Symposio Education for minoritised groups in Latin America, Annual Conference of the Society for Latin American Studies, University of Leeds, Inglaterra, 29-31 March, 1996. Manuscrito.
1997a (Ed.) *Creating Context in Andean Cultures*. Oxford Studies in Anthropological Linguistics. Oxford: University of Oxford Press.
1997b "Narraciones en la frontera: la autobiografía quechua de Gregorio Condori Mamani y sus traducciones al castellano y al inglés". En: *Amerindia*, A.E.A. No. 22, 1997: 63-84.

HOWARD-MALVERDE, Rosaleen y Andrew CANESSA
1995 "The school in the Quechua and Aymara communities of highland Bolivia". En: *International Journal of Educational Development*, tomo 15 No. 3: 231-243.

HUANCA, Tomás
1989 *El yatiri en la comunidad aymara.* La Paz: Ediciones CADA.
1991 (Comp.) *Jilirinakasan arsüwipa - Testimonios de nuestros mayores*. La Paz: THOA.

HUSSON, Jean-Phillippe
1985 *La poesie Quechua dans la chronique de Felipe Waman Puma de Ayala.* París: L'Harmattan.

HYMES, Dell
1981 *In Vain I Tried to Tell You: Essays in Native American Poetics.* University of Pennsylvania Press.

IBARRA GRASSO, Dick Edgar
1953 *La escritura indígena andina.* La Paz.

ILLICH, Ivan
1970 *Bolivia y la revolución cultural*. La Paz: Ministerio de Educación, Fundación Rosa Agramonte.
1981 "Taught Mother Language and Vernacular Tongue". Foreword and essay en: D. P. Pattanayak, *Multilingualism and Mother-tongue Education*. Bombay, etc.: Oxford University Press.
1983a *Deschooling society*. London: Penguin Books.
1983b *Gender*. London: Calder and Boyars.
1991 "A plea for research on lay literacy" En: D. R. Olson y N. Torrance (eds.) *Literacy and Orality*, pp. 28-46. Cambridge and New York: CUP.
1994 Nota en el INTERNET.

IMSCHOOT, Uitgevers
1990 *Inca - Perú 2000 Jaar Geschiedenis*. Brussel: Koninklijke Musea voor Kunst en Geschiedenis.

INTIPAMPA, Carlos
1991 *Opresión y aculturación. La evangelización de los Aymara*. La Paz: CEPITA, Hisbol, ISETRA.

ISBELL, Billie-Jean
1985 [1978] *To Defend Ourselves: Ecology and Ritual in an Andean Village*. Illinois: Prospect Heights: Waveland Press, Inc.
1997 De inmaduro a duro: lo simbólico feminino y los esquemas andinos de género". En: *Más allá del silencio: las fronteras de género en Los Andes,* pp. 253-300. (Comp.) D. Y. Arnold. La Paz: CIASE e ILCA.

ISBELL, Billie Jean y F. A. RONCALLA FERNANDEZ
1977 The ontogenesis of metaphor: riddle games among Quechua speakers seen as cognitive discovery procedures". En: *Journal of Latin American Lore* 3 (1): 19-49.

ITIER, César
1992 "Algunos conceptos quechuas prehispánicos: la raíz *yacha*-, sus derivados y Pacha Yachachic, atributo del héroes cultural Viracocha". En: *Actes du Colloque 'religions andines et langues indigènes'* (1989), Aix-en-Provence: Université de Provence.
1995 "La littérature quechua d'évangelisation (XVIe et XVIIe siècles) comme source ethnolinguistique". En: *Amerindia* 19: 321-330.

JAMES, C.
1980 *Contrastive analysis*. London: Longman.

JEMIO G., Lucy
1986 *Literatura oral aymara. Estudio del cuento jamp'atuta/María-Sapo*. La Paz: Tesis de licenciatura en literatura, UMSA.
1993 *Literatura oral Aymara.* La Paz: UMSA.

JIMÉNEZ A., Domingo y Juan de Dios YAPITA con Denise Y. ARNOLD
1996 "La metafísica de la papa". En: (comps.) D. Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, *Madre Melliza y sus crías: Antología de la papa*, pp. 139-193. La Paz: Hisbol e ILCA.

JOLIBERT, Josette y otros
1997 *Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo de Educación Primaria.* La Paz: Ministerio de Educación y Deporte y UNSTP.

KAHN, Joel
1996 *Culture, Multiculture, Postculture*. London: Sage.

KAUFMAN DOIG, Federico
1969 *Manual de arqueología peruana*. Lima: Ediciones PEISA.

KELM, Antje
1968 *Vom Kuntur und vom Fuchs*. Berlin: Mann.

KERSENBOOM, Saskia
1995 *Word, Sound, Image.The Life of the Tamil Text*. Explorations in Anthropology series. Oxford and Washington D.C.: Berg Publishers.

KOLERS, P. A., M. E. WROLSTAD, y H. BOUMA
1980 *Processing of Visible Languages 2*. New York y Londres: Plenum Press.

KÖSSLER-ILG, Bertha
1956 *Indianermärchen aus den Kordilleren. Märchen der Araukaner.* Düsseldorf: Eugen Dierderichs Verlag.

KRESS, G. y T. van LEEUWEN
1996 *Reading images: the grammar of visual designs*. London: Routledge.

KRISTAL, Efraín
1991 *Una visión urbana de los Andes. Génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú 1848-1930.* Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

KRISTEVA, Julia
1980 *Desire in Language: a semiotic approach to literature and art*. Editado por L. S. Roudiez y traducido por T. Gora, A. Jardine y L. S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
1984 *Revolution in Poetic Language*. Trad. Margaret Walker. New York: Columbia University Press.
1989 *Language, the Unknown: an Initiation into Linguistics.* Trans. Anne M. Menke. London etc: Harvester Wheatsheaf.

KUIPERS, Joel C.
1990 *Power in Performance: The Creation of Textual Authority in Weyewa Ritual Speech.* Philadelphia: University of Philadelphia Press.

KUSCH, Rodolfo
1973 *El pensamiento indígena y popular en las Américas*. Buenos Aires: ICA.

LADO, Robert
1957 *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas.* Madrid: Ediciones Alcalá.

LAKOFF, R. T.
1982 "Some of my favorite writers are literate: the mingling of oral and literate strategies in written communication". En: D. Tannen (ed.) *Coherence in Spoken and Written Discourse*, pp. 239-260. Norwood, N. J.: Ablex.

LANDEBURU, Jon
1996 "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". Ponencia leída en el II Congreso Latinoamericano sobre La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de la escuela, Noviembre de 1996.

LARA, Jesús
1969 *La Literatura de los Quechuas. Ensayo y antología*. La Paz: Editorial Juventud.

[1957] 1989 *Tragedia del fin de Atawallpa. Atau Wallpaj p'uchukakuyninpa wankan.* Biblioteca de cultura popular. La Paz: Los amigos del libro, Ediciones del Sol.

LAURENCICH-MINELLI, Laura

1991 "El trabajo como forma de culto estatal en el imperio Inca". En: M. S. Ziólkowski (ed.) *El Culto estatal del Imperio Inca.* Memoria del 46º Congreso Internacional de Americanistas Amsterdam 1988. pp. 55-8. Warsaw: Universidad de Varsovia.

1996 *La scrittura dell antico Peru: Un mondo da scoprire*. Bologna: Coop. Librariia Universiitaria.

1998 "Historia et Rudimenta Linguae Piruanorum: ¿un estorbo o un acontecimiento? En: *Anthropologica*, No. 16, 1998: 349-368.

1999a "Propuesta para una nueva lectura de los textiles peruanos a través de los documentos de Napolés". Ponencia presentada a la 1ª Jornada Inter-nacional sobre textiles Precolombinos. Barcelona, 26 de noviembre de 1999.

1999b "La figura del cronista Blas Valera". Ponencia presentada al VII Encuentro-debate América Latina Ayer y Hoy. Barcelona, 24-26 de noviembre de 1999.

LEAP L., William

1993 *American Indian English*. Utah University Press.

LEAVITT, Robert M

1995 "How are Maliseet and Micmac Different fom English?" Sección en *Maliseet and Micmac. First Nations of the Maritimes*. Fredericton, New Brunswick, Canadá: New Ireland Press.

LEINHARD, Martín

1992a *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina 1492-1988.* Lima: Ediciones horizonte.

1992b "Notas del coordinador." En: *Iberoamericana*, Frankfurt, 16 Jahrgang (1992) Nr. 3/4 (47/48): 3-5.

1992c *Testimonios, cartas y manifiestos indígneas, desde la conquista hasta comienzos del Siglo XX*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

1994 "Sociedades heterogéneas y 'diglosia' cultural en América Latina". En: Birgit Scharlau (comp.), *Lateinamerika denken: Kulturtheoretische Grezgange Zwischen Moderne und Postmoderne*. Tubingen: Gunter Narr Verlag.

LEVILLIER, Roberto (ed.)

1919 *Organización de la Iglesia y Órdenes Religiosas en el Virreinato del Perú en el Siglo XVI*. 2 vols. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.

LEWIN, Boleslao

1967 *La rebelión de Túpac Amaru y los orígenes de la independencia de Hispanoamérica.* Buenos Aires: S.E.L.A.

LIRA, Jorge A.
1982 *Diccionario Kkechuwa-Español.* Cuadernos culturales andinos No. 5. SECAB, Bogota, D. E. Colombia. Second edition.

LLANOS, David
1992 "El rito de *Uqhart'akuy* escolar en el ayllu Chari (Charazani)". En: Choque y otros, *Educación Indígena, ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ediciones aruwiyiri y THOA.
1998 *Diáspora comunal y sistema productivo alto andino: Una aproximación al impacto de la migración y la Participación Popular en la organización social y productiva de la comunidad Chari (Prov. Bautista Saavedra), La Paz*. Tesis. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología.

LOCKE, Leland L.
1978 "El quipu antiguo o registro peruano de nudos". En: Roger Ravines (comp.) *Tecnología estatal*, pp. 705-731. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Publ. orig. 1923.

LÓPEZ, Luis Enrique
1996 "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: *Educación cultural en los andes y la amazonía*, pp. 23-82. (Comp.) Juan Godenzzi Alegre. Cusco, Perú: CBC.

LÓPEZ G., U. Ricardo
1998 Rito y memoria en la transmisión de conocimientos y socialización de los niños(as) aymaras en Carangas, en el contexto de la Reforma Educativa. Informe Final de Junior. PIEP-Multimedia, noviembre de 1998.

LÓPEZ G., U. Ricardo y Luisa ALVARADO C.
1998 Comentario sobre los aspectos de género. Apéndice en Arnold, Yapita y otros, Informe de Avance de junio, Proyecto PIEB-Multimedia.

LOZA, Carmen Beatriz
1998 "Du bon usage del quipus face à l'administration coloniale espagnole (1550-1600)". En: *Population*, 1-2, 1998: 139-160.

LUYKX, Aurolyn
1989 *Language, Gender and Education in a Bolivian Aymara Community*. Tesis de Maestría. University of Florida, 1989.
1991 'Hablantes nativos, lectores nativos: algunos aspectos de la relación entre el lenguaje oral y escrito, con sus implicaciones para el sistema educativo boliviano". Ponencia presentada a la Reunión Anual de Etnología, MUSEF, La Paz, octubre de 1991.
1993 *The Citizen Factory: Language, Labor and Identity in Bolivian Rural Teacher Training.* Tesis de doctorado. University of Texas at Austin.
1997 'Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos

escolares bolivianos". En: (Comp.) D. Y. Arnold, *Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes*, pp. 189-231. La Paz: CIASE e ILCA.
1998 "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". En: L. E. López e I. Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz,* pp. 192-212. Madrid: Editorial Morata.
1999 *The Citizen Factory: Schooling and Cultural production in Bolivia.* New York: State University of New York Press.
En prensa "Gender Equity and Cultural Relativism: the Bolivian Dilemma in Intercultural education". Por ser publicada en JLAA special issue.

MACKEY, Carol, Hugo PEREYRA, Carlos RADICATI, Humberto RODRIGUEZ, Oscar VALVERDE,
1990 *Quipu y Yupana. Colección de Escritos*. Lima: CONCYTEC.

MALINOWSKI, B.
1935 *Coral Gardens and their Magic*. London: G. Allen and Unwin Ltd.

MAMANI, Manuel
1996 "El simbolismo, la reproducción y la música en el ritual. Marca y floreo de ganado en el Altiplano Chileno". En: *Cosmología y música en los Andes*, pp. 221-245. Max Peter Baumann (ed.). Vervuert: Biblioteca Ibero-Americana.

MAMANI CAPRICHI, Humberto
1992 "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943". En: Choque y otros, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ediciones aruwiyiri y THOA.

MAMANI CONDORI, Carlos
1991 *Taraqu 1866-1935. Massacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Quispe.* La Paz: Ediciones Aruwiyiri-THOA (Taller de Historia Oral Andina).

MANNHEIM, Bruce
1984 "Una nación accoralada: Southern Peruvian Quechua language planning in historical perspective". En: *Language in Society* 13 (3): 291-309.
1986 "Popular song and popular grammar, poetry and metalanguage". En: *Word*, Vol. 37, Nos. 1-2, April-August 1986: 45-75.
1991 *The Language of the Inka since the European Invasion.* Austin: University of Texas Press.
2000 "El arado del tiempo: poética quechua y formación nacional". *Revista andina* 17(33): 15-54. 'Respuesta del autor: Forma y situación" *Revista andina* 17(33): 59-65.

MARIÁTEGUI, José Carlos
[1928] 1969 *Siete ensayos de interpretación de a realidad peruana*. 17º edición. Lima: Amauta.
1987 *Ideología y política*. Lima: Empresa Editora Amauta.

MARVIN, Carolyn y David W. Ingle
1999 *Blood Sacrifice and the Nation. Totem Rituals and the American Flag*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTÍNEZ C., José L.
1995 *Autoridades en los Andes, los atributos del Señor*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

MATURANA, Humberto R. y Francisco J. VARELA
1981 *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Boston Studies in the Philosophy of Science, Vol. 42. Boston: D. Reidel Publishing.

MARX, Carlos
[1869] 1973 El *Capital*. *Crítica de la economía política.* Libro. 1. Buenos Aires: Editorial Cartago S.R.L.

MARZAL, Manuel M.
1988 *La transformación religiosa peruana*, 2a. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica, Fondo Editorial.

McCALLUM, Cecilia
1996 "The Body that Knows: from Cashinahua Epistemology to a Medical Anthropology of Lowland South America". *Medical Anthropology Quarterly* 19 (3): 1-26.

McLUHAN, Marshall
1995 *Understanding media. The extensions of man*. London and New York: Routledge. Original, 1964.

MEDINA, Javier
1993 "El modelo pedagógico incaico". En: *Revista UNITAS*, La Paz, No. 10, junio 1993: 65-74.

MELIÀ, Bartolomeu
1986 *El Guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria*. Asunción: Universidad Católica.

MENDIZABEL LOSACK, Emilio
1961 "Don Felipe Guamán Poma de Ayala, señor y príncipe, último quellcakamayoc". En: *Journal of Latin American Lore* 5: 83-116.

MENDOZA, José G.
1991 "Presentación". En: José G. Mendoza y otros, *Diccionario especializado. Jach'a Sarta*. Pp. 5-6. La Paz: UMSA.
1994 "La escuela intercultural bilingüe: consenso y disenso". En: José G. Mendoza (ed.), *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la Reforma Educativa*, pp. 19-38. La Paz, Bolivia: UMSA.

MENDOZA, José G. y otros
1990 *Serie Jach'a sarta, Uñan jakhuñ jichunta. Cuaderno de ejercicios*. La Paz: Teddy libros ediciones.

MESSICK, Brinkley
1989 "Subordinate discourse: women, weaving and gender relations in North Africa". En: *American Ethnologist* Vol. 14, No. 2, May 1987: 210-225.
1993 *The Calligraphic State. Textual Domination and History in a Muslim Society*. Berkeley, etc.: University of California Press.

MIGNOLO, Walter D.
1989 "Literacy and Colonization: the New World Experience". En: *1492/1992: Re/discovering Colonial Writing*. (Eds.) René Jara y Nicholas Spadaccini, pp. 51-96. Hispanic Issues 4. Minneapolis: Prisma Institute.
1992 "Nebrija in the New World". En: *L'Homme: Revue Française d'Anthropolgie* 122-124: 187-209.
1994a "Signs and their Transmission: The Question of the Book in the New World". En: *Writing without Words. Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes,* pp. 220- 270. (Eds.) Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo. Durham and London: Duke University Press.
1994b "Afterword: Writing and Recorded Knowledge in Colonial and Postcolonial Situations". En: *Writing without Words. Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes,* pp. 292- 313. (Eds.) Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo. Durham and London: Duke University Press.

MIMICA, Jadran
1992 *Intimations of Infinity*. New York: Berg Publishers.

MIRANDA M., Juan
1988 *Catecismo. Diuswan munanakuypi kawsanapaj*. Sucre: Talleres Gráficos "Tupac Katari".

MOLINA, Cristóbal de
[1575] 1988 *Relación de las Fabulas y ritos de los Ingas*. Henrique Urbano (ed.). Madrid. Historia 16.

MOLINA RIVERO, Ramiro
1994 "Consulta de base. Los Ayllus del Norte de Potosí y Sur de Oruro". En: *Municipio y participación,* (comps). Eduardo Pinedo y Carlos F. Toranzo Roca, pp. 107-186. La Paz: PROADE/ILDIS.

MOLINIÉ FIOVORANTI, Antoinette
1988 "Sanglantes et fertiles frontières. À propos del batailles rituelles andines". En: *J. de la Soc. des Américanistes*, París LXXXIV 1988: 49-70.
1999 "Te faire la peau pour t'avoir dans la peau. Lambeaux d'ethnopsychanalyse andine". En: *L'Homme*, Revue française d'anthropologie, París, 149, janvier/mars 1999: 113-134.

MONTESINOS, Lic. D. Fernando
[1643] 1882 *Memorias. Antiguas historiales y políticas del Perú*. Madrid: Imprenta de Miguel Ginesta.

MORALES ASCENSIO, Helí
1996 "De tatuajes y garabatos; el síntoma como escritura". En: *Escritura y psicoanálisis*. Coloquios de la fundación. Volumen a cargo de Helí Morales Ascencio, pp. 38-48. México: Siglo XXI.

MORRIS, Craig y Donald E. THOMPSON
1985 *Huánuco Pampa. An Inca City and its Hinterland*. London: Thames and Hudson.

MOYA, Ruth
1988 *Los tejidos y el poder... y el poder de los tejidos.* Quito: Ediciones CEDIME.

MROZ, Marcín
1984 "Una interpretación numérica de la crónica de Guaman Poma de Ayala". En: *Antropológica*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Año II, 1984, No. 2: 67-103.
1988 "Paracronología dinástica de los Inkas según Guaman Poma de Ayala". En: *Memorias del 45º Congreso Internacional de Americanistas "Patrones cognitivos: rituales y fiestas de las Américas",* pp. 65-78. (Comp.) Elizabeth Reichel D. Bogotá: Ediciones Uniandes.

MÜHLHAÜSER, Peter
1990 "Reducing Pacific languages to writing". En: (Eds.) John E. Joseph y Talbot J. Taylor. *Ideologies of Language*. London : Routledge.

MURRA, J. V.
1965 "Herds and Herders in the Inca State". En: *Man, Culture and Animals: the role of animals in human ecological adjustments* (eds.) Anthony Leeds y Andrew P. Vayda, pp. 185-215. Publicación No. 78 de la American Association for the Advancement of Science, Washington D. C.
1967 (Ed.) *Visita de la provincia de Leon de Huanuco en 1562; Iñigo Ortiz de Zúñiga, Visitador*. Huánuco, Perú: Universidad Nacional Hermilio Valdizan.
1975 "Las etnocategorías de un *kipu* estatal". En: *Formaciones económicas y políticas del mundo andino.* Lima: IEP.
1980 *The Economic Organization of the Inca State*. Greenwich, CT: JAI Press.

MURRAY, Neil L.
1996 *Communicative Language Teaching and Language Teaching Education*. Tesis doctoral. Insititute of Education, University of London.

MURÚA, Fray Martín de
[1590] 1961 Historia del origen y genealogía Real de los Reyes Incas del Perú, de sus hechos, costumbres, trajes y manera de gobierno. Transcrito en Daniel Valcárcel, *Historia de la educación incaica*. Lima.

NEBRIJA, Antonio de
[1492] 1926 *Gramatica de la lengua castellana* (Salamanca 1492). Edición de Ig. González-Llubera. London, etc. Oxford University Press.

NINA QUISPE, Eduardo
s.f. *De los títulos de composición de la Corona de España. Composición a título de usufructo como se entiende la exención revisitaria. Venta y composición de tierras de origen con la Corona de España. Títulos de las comunidades de la República Renovación de Bolivia. A los años 1536, 1617, 1825*.

OLDHAM, Joanna y David PARKER,
En prensa "Moving Image Media and Print Literacy: Adaptations from Page to Screen at Key Stages 2 and 3". En: *British Educational Research Journal*.

OLSEN, D. R. y otros
1985 *Literacy, Language, and Learning: The Nature and Consecuences of Reading and Writing*. Cambridge: CUP.

ONG, W. J.
1987 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.

ORLOVE, Benjamín S.
1986 "Tomar la bandera: política y trago en el sur peruano". En: L. T. Briggs y otros, *Identidades andinas y lógicas del campesinado*, pp.129-145. Lima: Mosca Azul editores y Presses Universitaries de France, Institut Universitaire d'Etudes du Développement, de Ginebra.

ORTÍZ RESCANIERE, Alejandro
1973 "El mito de la escuela". En: Juan M. Ossio (comp.) *Ideología Mesiánica del mundo andino.* Lima: Edición de Ignacio Prado Pastor.

OURY, F. y J. PAIN
1975 *Crónicas de la escuela cuartel.* Barcelona: Editorial Fontanela.

PALACIOS RÍOS, Félix
1977 "Pastizales de regadío para alpacas". En: J. Flores Ochoa (comp.), *Pastores de puna. Uywamichiq punarunakuna*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PAREDES J., Nancy
1981 *La Literatura oral a través del cuento aymara. Análisis del cuento: "Mä*

Condorampi mä tawakopmi". Tesis de Licenciatura. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

PAREDES, M. Rigoberto
1964 *Trajes y armas indígenas*. La Paz: Ediciones "Isla".

PARIAMO, Santos
1994 "El servicio militar obligatorio: ciudadanía sin estado". En: *Revista UNITAS*, La Paz, Nos. 13-14, Junio 1994: 61-71.

PÄRSSINEN, Martti
1992 *Tawantinsuyu: the Inca state and its political organization.* SHS/Helsinki, Societas Historica Finlandiae, Studia Historica 43.

PAUL, Anne
2000a "The configuration and iconography of borders on Paracas Necropolis ponchos". En: Françoise Cousin, S. Desrosiers, D. Geirnaert y N. Pellegrin (eds.) *Lisiéres et Bordures,* pp.101-115. Paris: Editions les Gorgones, Poitiers.
2000b "Protective Perimeters. The Symbolism of Borders on Paracas Necropolis Embroidered Textiles". En: *RES 38, Anthropology and Aesthetics,* autumn 2000: 144-168.

PEIB-CEE
1993 Literatura Oral en la Educación Intercultural Bilingüe. Edición especial de *Yuyayninchik*. Revista del PEIB-CEE. Año 1 No. 1. La Paz: CEE.

PÉREZ, Elizardo
1963 *Warisata: la escuela ayllu*. La Paz: E. Burillo.

PETERS, Ann H.
1991 "Ecology and Society in Embroidered Images from the Paracas Necrópolis". En: A. Paul (ed.) *Paracas Art and Architecture: Object and Context in South Coastal Peru*, , pp. 240-314. Iowa City: University of Iowa Press.

PIMENTEL H., Nelson D.
1998 Las prácticas numéricas andinas en el contexto de la Reforma Educativa. Informe Final de Junior. PIEB-Multimedia, noviembre de 1998.

PIZARRO, Pedro
[1571] 1986 *Relación del descubrimiento y conquista de los reinos del Perú*. Edición, Consideraciones Preliminares Guillermo Lohmann Villena y Nota de Pierra Duviols, 2da. edición. Lima: Pontificia Universidad Católica el Perú: Fondo Editorial.

PLATT, Tristan
1982 *Estado boliviano y ayllu andino: tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1993 "Conciencia andina y conciencia proletaria: qhuyaruna y ayllu en el norte de Potosí". En: *HISLA, Rev. Lat. Am. Hist. econ. social*, 2: 47-73.
1987a "Entre *ch'axwa* y *muxsa*. Para una historia del pensamiento político aymara". En: *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino* (ed.) Javier Medina, pp. 61-132. La Paz: Hisbol.
1987b "The Andean Soldiers of Christ. Confraternity Organization, the Mass of the Sun and Regenerative Warfare in Rural Potosí". En: *Journal de la Société des Américanistes*, T. LXXIII.
1989 "Cultos milagrosos y chamanismo en el cristianismo surandino". En: *Actas del VIII Congreso de AHILA*, Szeged, Hungría: 119-137.
1992 "Voces de Abya-Yala". En: *Revista UNITAS* No. 7, septiembre 1992, La Paz: 61-73.
1993 "Simón Bolívar, the Sun of Justice and the Amerindian Virgin: Andean Conceptions of the Patria in Nineteenth-Century Potosí". En: *Journal of Latin American Studies*, University of Cambridge, 25: 159-185.
1996 *Guerreros de Cristo*. La Paz: ASUR y Plural Editores.

POLO DE ONDEGARDO, Juan
[1571] 1872 "Relación de los fundamentos acerca del notable daño que resulta de no guardar a los indios en sus fueros. 1571". En: CDIAO (Centro de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas de America y Oceanía). Madrid, 1864-1884., XVII, Madrid.
1940 "Informe... al licenciado Briviesca de Muñatones". En: *Revista Histórica*, XIII, Lima.

POSNANSKY, Arthur
1957 *Tihuanacu. La cuna del hombre americano*. Tomo III. La Paz: Ministerio de Educación.

PRIGOGINE, Ilya e Isabelle STENGERS
1984 *Order out of Chaos*. New York: Bantam.

QUIJADA JARA, Sergio (ed.)
1957 *Canciones del ganado y pastores: 200 cantos quechua-español*. Huancayo.

QUINTANA T., Juan
1998 *Soldados y ciudadanos. Un estudio crítico sobre el servicio militar obligatorio en Bolivia*. La Paz: PIEB, Plural.

RADCLIFFE, Sarah A.
1990 "Marking the Boundaries between the Community, the State and History in the Andes". En: *J. Lat. Amer. Stud*. 22: 575-594.

RADICATI Di PRIMEGLIO, Carlos (Comp.)
1979 *El sistema contable de los Incas*. Lima: Librería Studium S. A.

RAPPAPORT, Joanne
1990 *The Politics of Memory: Native Historial Interpretation in the Columbian Andes.* Cambridge: CUP.
1992a "Textos legales e interpretación histórica: una etnografía andina de la lectura". En: *Iberoamericana* 16, Jahrgang (1992) Nr. 3/4 (47/48): 67-81.
1992b "Reinvented Traditions: The Heraldry of Ethnic Militancy in the Columbian Andes". En: (Eds.) R. V. H. Dover, K. E. Seibold y J. H. McDowell, *Andean Cosmologies Through Time. Persistence and Emergence,* pp. 202-228. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
1994 "Object and Alphabet: Andean Indians and Documents in the Colonial Period". En: *Writing without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes* (eds.) Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, pp. 271-292. Durham and London: Duke University Press.

RAPPAPORT, Joanne y Diana DIGGES
1993 "Literacy, Orality, and Ritual Practice in Highland Columbia". En: (ed.) Jonathan Boyarin, *The Ethnography of Reading*, pp. 139-155. Berkeley etc.: University of California Press.

RAVINES, Roger (comp.)
1978 *Tecnología andina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

REINHARD, Johann
1992 "Sacred peaks of the Andes". En: *National Geographic*, Vol. 181, No. 3, March: 84-442.

RIVERA, Silvia
1983 *"Oprimidos pero no vencidos". Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz: Hisbol-CSUTCP.

RIVERA, Silvia y equipo THOA
1993 *Ayllus y proyectos de desarrollo en el norte de Potosí*. La Paz: Aruwiyiri.

RIVET, Paul y Georges de CRÉQUI-MONTFORT
1941-55 *Bibliographie des langues aymará et kiçua*. París: Musée de l'Homme, 4 vols.

RIVIÈRE, Gilles
1995 "Caminos de los muertos, camino de los vivos: Las figuras del chamanismo en las comunidades aymaras del altiplano boliviano". En: *Antropología*, Madrid, No. 10: 109-132.

ROBIN, Valérie
1997 "El cura y sus hijos osos o el recorrido civilizador de los hijos de un cura y una osa". En: (Comp.) César Itier, *Tradición oral y mitología andinas.* Bull. Inst. fr. études andines, 1997, 26 (3): 369-420.

RODRÍGUEZ, Rosario
1994 "Desde las prácticas textuales aymaras". Charla dada a la presentación

del libro: Jichha nä parlt'ä, Ahora les voy a narrar, por Elvira Espejo Ayka. La Paz: UNICEF y Casa de las Américas.

ROMERO RODRÍGUEZ, Ruperto
1994 *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz: CEE.

ROOT, Deborah
1996 *Cannibal Culture. Art, Appropriation, and the Commodification of Difference*. Boulder, Colorado: Westview Press.

RÖSING, Ina
1993 *Rituales para llamar la lluvia. Rituales colectivos de la Región Kallawaya en los Andes bolivianos*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
1995 "Paraman Purina - Going for Rain. "Mute Anthropology" versus "Speaking Anthropology": Lessons from an Andean Collective Scarcity Ritual in the Quechua-speaking Kallawaya and Aymara-speaking Altiplano Region (Andes, Bolivia)". En: *Anthropos* 90, 1995: 69-88.

ROWE, John Howland
1953 "Eleven Inca Prayers from the Zithuwa Ritual". En: *Kroeber Anthropological Society Papers*, nos. 8-9: 82-99.
1980 "Form and meaning in Chavín art". En: *Pre-Columbian Art History. Selected Readings.* (Eds.) Alana Cordy-Collins y Jean Stern. pp. 307—331. Costello Educational. Publ. orig. en 1967.

SALLNOW, Michael
1987 *Pilgrims of the Andes. Regional Cults in Cusco.* Washington D. C.: Smithsonian Institution Press.

SALOMON, Frank
1994 "La textualización de la memoria en la América andina: una perspectiva etnográfica comparada" En: *América Indígena*, Vol. LIV, No. 4, oct. - dic. 1994: 229-261.
1997 "Patrimonial *Khipus* in a Modern Peruvian Village: An Introduction to the Quipocamayos of Tupicocha, Huarochirí". Paper given to the Conference. Narrative Records in the Inka *Khipus*: Memory, Mnemonics, and Writing' in the Andes. Dumbaton Oaks, April 12-13, 1997.
2001 "Para repensar el grafismo andino". En: (Eds.) Luis Millones y José Villa Rodriguez, Perú. El legado de la historia, pp. 107-27. Sevilla: Prom Perú, Universidad de Sevilla y Fundación El Monte. Colección América.

SANTACRUZ PACHACUTI YAMQUI SALCAMAYGUA, Joan de
[1613] 1927 Relación de antigüedades deste reyno del Pirú. En: *Colección de libros y documentos referentes a la historia del Perú*, vol. 9, ed. Horacio A. Urteaga, pp. 125-235. Lima: San Martín.

SANTO TOMÁS, Domingo
[1560] 1951 *Lexicon o vocabulario de la lengua general del Peru*. Facsimile. Lima: Instituto de Historia de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

SARMIENTO DE GAMBOA, Pedro
[1572] 1972 *Historia de los incas*. Buenos Aires: Emecé Editores. Colección Hórreo No. 10.

SCHRAMM, Raimund
1988 *Symbolische Logik en der mündlichen Tradition der Aymaras. Von schwierigen Übergängen und richtigen Abständen*. Berlin: Colectanea Instituti Anthropos, vol. 38, 1988.

SCHROEDER, Joachim
1994 *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca*. La Paz: Ediciones CEBIAE.

SCHWARZ, Burkhard
1994 "Prólogo". En: *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca*, por Joachim Schroeder. La Paz: Ediciones CEBIAE.

SEALEY, Alison
1996 *Learning about Language: Issues for Primary Teachers*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

SELINKER, L.
1992 *Rediscovering Interlanguage*. Harlow: Longman.

SIKKINK, Lynn
1997 "El poder mediador del cambio de aguas: género y el cuerpo político condeño". En: (Comp.) D. Y. Arnold, *Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes*, pp. 94-122. La Paz: CIASE e ILCA.

SILLAR, Bill
1994 "Playing with God: cultural perceptions of children, play and miniature in the Andes". *Archaeological Review from Cambridge,* Vol. 13:2 1994: 47-63.
1997 "Engendrar la vida y vivificar la muerte: arcilla y miniaturas en los Andes". En: *Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes*, pp. 513-529. (Comp.) D. Y. Arnold. La Paz: CIASE e ILCA.

SILVERMAN PROUST, Gail
1994 *El tejido andino. Un libro de sabiduría.* Lima: Fondo Editorial, Banco Central de Reserva del Perú.

SORIA CHOQUE, Vitaliano
1992 "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". En:

Choque y otros, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiyiri, THOA.

SPEDDING, Alison
s.f. 1 "Chuqilqamiri Wirnita: estudio de un cuento popular". Manuscrito inédito.
s.f. 2 "El kharisiri: un enfoque epidemiológico". Por ser publicado en *Textos Antropológicos* (UMSA), 2005.

STOBART, Henry
1995 *Sounding the seasons: music ideologies and the poetics of production in an Andean village*. Tesis de doctorado. University of Cambridge.
1996a "Los wayñus que salen de las huertas: música y papa en una comunidad campesina del Norte de Potosí". En: (comps.) D. Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, *Madre Melliza y sus crías: Antología de la papa,* pp.413-430. La Paz: Hisbol e ILCA.
1996b "The llama's flute: musical misunderstandings in the Andes". En: *Early Music*, Vol. XXIV/3, August, 1996. Oxford University press: 471-482.
1998 "Lo recto y lo torcido: la música andina y el espiral de la descendencia". En: (comp.) D. Y. Arnold, *Gente de carne y hueso: las tramas de parentesco en los Andes*, pp. 581-604. La Paz: Hisbol e ILCA.

STOCK, Brian
1983 *The Implications of Literacy*. Princeton: Princeton University Press.
1990 *Listening for the Text: On the Uses of the Past*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

STREET, Brian
1984 *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: CUP.
1993 (Ed.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
1999 "New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education?" En: *Linguistics and Education* 10 (1): 1-24.

SVENBRO, Jesper
1998 "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa". En: G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, pp. 57-93. España: Taurus, Pensamiento.

SZEMIÑSKI, Jan
1997 *Wira Quchan y sus obras. Teología andina y lenguaje, 1550-1662*. Lima: IEP.

TALAVERA S., María Luisa
1999 *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*. La Paz: PIEB.

TAMBIAH, S. J.
1968 "The Magical Power of Words". En: *Man*, N. S., Vol. 3 No 2.: 175-208.

TANNEN, Deborah
1989 *Talking voices.* Cambridge: CUP.

TAYLOR, Gerald
1990 "La normalización de la enseñanza de quechua". En: *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas. Informe Final*. pp. 39-40. La Paz: MEC, etc.
1997 "Juan Puma, el hijo del oso - Cuento quechua de los Jalca, Chachapoyas". En: (Comp.) César Itier, *Tradición oral y mitología andinas.* Bull. Inst. fr. études andines, 1997, 26 (3): 347-368.

TEDLOCK, B. y D.
1985 "Text and textile: Language and technology in the arts of the Quiché Maya". En: *Journal of Anthropological Research* 1, (2): 121-146.

THOA, Taller de Historia Oral Andina
1988 *El Indio Santos Marka T'ula, Cacique Principal de los ayllus de Qallapa y Apoderado General de las Comunidades Originarias de la República.* La Paz: UMSA. Original, 1984.

TICONA ALEJO, Esteban
1992 "Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispe". En: Choque y otros, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ediciones aruwiyiri y THOA.

TILLY, Charles (ed.)
1975 *The Formation of the Nation State in Western Europe*. Princeton: Princeton University Press.

TODOROV, Tzvetan
1981 *Introduction to Poetics*. Trans. R. Howard . Minneapolis: University of Minnesota Press.

TOMOEDA, H.
1985 "The llama is my chacra: metaphor of Andean pastoralists". En: S. Masuda, I. Shimada y C. Morris (eds.) *Andean Ecology and Civilization*, pp. 277-299. Tokyo: University Press.

TORERO, Alfredo
1972 "Lingüística e historia de la sociedad andina". En: *Actas del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas,* Vol. 5, Lima.

TORQUEMADA, Fray Juan de
[1615] 1969 *Monarquia Indiana*. Tomo tercero. México: Editorial Porrua, S. A.

TORRICO, Cassandra
1989 Living weavings: the symbolism of Bolivian herder's sacks. Mimeo.
1993 The Tissue of Silence among the Macha Indians of Northern Potosí, Bolivia. Tesis de maestría. University of Chicago. Manuscrito.

1997 Aproximaciones tentativas a los modelos culturales de socialización de los niños en Pisili, con énfasis en la construcción cultural de la niñez y transmisión de conocimientos socialmente valorados. Informe de avance, para el proyecto de Yapu y Torrico: Formación docente y prácticas educativas en el marco de las relaciones sociales y culturales diferenciadas, PIEB.

TRILLA BERNET, Jaume
1993 *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Editorial Ariel, S. A.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, PRODECAM, CET
1996 Condiciones socioculturales y de identidad para un plan de Educación Intercultural Bilingüe. Plan Piloto de Educación Intercultural Bilingüe. Teresa Durán, Elisa Loncón y Victorino Altilef.

URBANO, Henrique
1981 *Wiracocha y Ayar, Héroes y funciones en las sociedades andinas.* Cusco: Centro de Estudios Rurales, "Bartolomé de Las Casas".

URTON, Gary
1994 "A new twist in an old yarn: Variation in knot directionality in the Inka khipus". En: *Baessler-Archiv*, Neue Folge, Band XLII (1994): 271-305.
1997a *The social life of numbers*. *A Quechua Ontology of Numbers and Philosophy of Arithmetic.* Austin: University of Textas Press.
1997b "De nudos a narraciones". En: (comp.) T. Bousse-Cassagne, *Saberes y memorias en los Andes*, pp. 303-323. Lima: CREDAL e IFEA.

VÁLCARCEL, Daniel
1961 *Historia de la educación incaica*. Lima.
1975 *Breve historia de la educación peruana*.

VALDERRAMA F., Ricardo y Carmen ESCALANTE G.
1992 *Gregorio Condori Mamani: autobiografía.* Cusco: Municipalidad del Qosqo.
1998 "Matrimonio en las comunidades quechuas andinas". En: Denise Y. Arnold (comp.) *Gente de carne y hueso: las tramas de parentesco en los Andes*, pp. 265-296. La Paz: ILCA y Hisbol.

VAN KESSEL, Juan
1992 *Danzas estructurales sociales de los Andes*. Cusco: Centro de Estudios, "Bartolomé de Las Casas".

VARGAS UGARTE, Ruben
1953-62 *Historia de la Iglesia en el Perú* (1570-1640). Lima y Buenos Aires. 5 vols.

VELAZCO RECKLING, Enrique
1994 *La Reforma Educativa Boliviana: Una (Re) Visión Estratégica*. En: Noche Parlamentaria. Konrad Adenauer Stiftung, Asesoría Parlamentaria.

VILAÇA, Aparecida
1999 "Devenir autre: chamanisme et contacte interethnique en Amazonie". En: *Journal de la Société des Américanistes* 1999, 85.

VILLAVICENCIO UBILLÚS, Martha
1990 *La matemática en la Educación Bilingüe. El caso de Puno*. Lima: libros Peruanos S.A.

VILLENA A., Marcelo
2001 "El discreto encanto de la eucaristía. Una experiencia ficcional con el «3er. Catecismo o Sermonario» del 3er. Concilio Limense (1584-1585)". *Estudios Bolivianos 9*, Número Especial, El discurso de la evangelización del Siglo XVI, coord. Ximena Medinaceli, pp. 107-207. La Paz: UMSA, Instituto de Estudios Bolivianos.

VISCARRA F., J.
1901 *Copacabana de los Incas*. La Paz: Palza Hermanos.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo
1992 *From the Enemy's Point of View. Humanity and Divinity in an Amazonian Society.* Trad. Catherine V. Howard. Chicago. University of Chicago Press. Original 1986.
1998 "Cosmological deixis and Amerindian perspectivism". En: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. Vol. 4, No. 3, September 1998: 469-488.

VYGOTSKI, Lev S.
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

WEINRICH, Uriel
1968 *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

WEISZ, Gabriel
1994 *Palacio chamánico. Filosofía corporal de Artaud y distintas culturas chamánicas*. México: Col. escenología.

WEITÜCHTER, Blanca
1984 "El guerrero aymara". En: *Hipótesis* 4 y 5 (otoño/invierno 1984): 41-62.

WILLIAMS, Raymond
1980 "Means of communication as means of production". En: *Problems in Materialism and Culture. Selected Essays*. London: Verso.

WOLCOTT, Harry F.
1993 "El maestro como enemigo". En: Honorio Velasco Maillo, et al., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología en la educación y de la etnografía escolar* pp. 243-258. Madrid: Editorial Trotta.

YAKUSHENKOV, Sergei N.
1998 Myth and Tale in the Altiplano: Fox, Condor, Wari and others. Manuscrito.

YAPITA, Juan de Dios
1992 "Kunturinti liq'uchinti: análisis lingüístico de un sallqa de Oruro". En: *Latin American Indian Literatures Journal*, 8, 1: 38-68.
1994 "Hacia una educación bilingüe en Bolivia: un repaso actual". En: *Revista UNITAS*, La Paz, No. 13-14, junio 1994: 49-60.
1996 Andean Spanish as a Second Language. Informe Final para el Leverhulme Trust.
1998a Comentario lingüístico de los Módulos de la Reforma Educativa. Apéndice en Arnold, Yapita y otros, Informe de Avance de junio de 1998, Proyecto PIEB-Multimedia.
1998b Lineamientos lingüísticos acerca de la preparación de Módulos alternativos. Apéndice en Arnold, Yapita y otros, Informe de Avance de junio de 1998, Proyecto PIEB-Multimedia.
1999a Parte II: Apéndice 2. Textos en aymara. En: Arnold, Yapita y otros, Informe Final, Enero de 1999, Proyecto PIEB-Multimedia.
1999b "Comentario lingüístico de los Módulos en aymara de la Reforma Educativa". En: *XII Reunión Anual de Etnología, 1998*, Tomo II, pp. 459-476. La Paz: MUSEF, FCBCB y VC.

YARANGA VALDERRAMA, Abdón
1986 "The wayno in Andean civilization." En: G. Brotherston (ed.) *Voices of the First America. Text and Context in the New World*. New Scholar (Santa Barbara), vol. 10, 1986: 178-195.

YRAOLA BURGOS, Ana
1995 *The language of Quechua Rural teachers in Bolivia: A Study of Bilingualism - Interlingualism among Rural Quechua Native Speakers*. Tesis doctoral, University of St. Andrews, Escocia.

ZÁRATE, Agustín de
[1555] 1947 Historia del descubrimiento y conquista del Perú. Enrique de Vedia (ed.) *Historiadores primitivos de Indias*, tomo II, pp. 459-574. (BAE 26). Madrid.

ZAVALA CISNEROS, Virginia
1996 "El castellano de la sierra del Perú". En: *La tradición andina en tiempos modernos*, pp. 81-131. (Eds.) H. Tomoeda y Luis Millones. Edición especial de Senri Ethnological Report 5. Osaka: National Museum of Ethnology.

ZIÓLKOWSKI, Mariusz S.
1984 "La piedra del cielo: algunos aspectos de la educación e iniciación religiosa de los príncipes incas". En: *Anthropológica*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Año II 1984 No. 2: 45-65.

1996 *La guerra de los wawqi. Los objetivos y los mecanismos de la rivalidad dentro de la élite inka, S. XV-XVI.* Quito: Ediciones Abya-Yala.

ZORN, Elayne
1987 "Un análisis de los tejidos en los atados rituales de los pastores". En *Revista Andina*, Cusco 2: 489-526.

ZUIDEMA, R. T.
1989a "El ushnu". En: *Reyes y guerreros. Ensayos de cultura andina,* pp. 402-454. (Comp.) Manuel Burga. Serie: Grandes Estudios Andinos. Lima: FOMCIENCIAS.
1989b "Burocracia y conocimiento sistemático en la sociedad andina". En: *Reyes y guerreros. Ensayos de cultura andina,* pp. 488-535. (Comp.) Manuel Burga. Serie: Grandes Estudios Andinos. Lima: FOMCIENCIAS.
1989c "Significado en el arte Nasca. Relaciones iconográficas entre las culturas Inca, Huari y Nasca en el sur del Perú". En: *Reyes y guerreros. Ensayos de cultura andina,* pp. 386-401. (Comp.) Manuel Burga. Serie: Grandes Estudios Andinos. Lima: FOMCIENCIAS.
1996 "Fête-Dieu et fête de l'Inca. Châtiment et sacrifice humain comme rites de communion". En: Antoinette Molinié (ed.) *Le corps de Dieu en fêtes*, pp. 175-216. Paris: Éditions du Cerf.

Apéndices

1. Acerca de la calidad lectora en el aula, como resultado de la aplicación de los Módulos

1.1 La muestra

En cuanto al nivel de calidad y entendimiento de la lecto-escritura en el aula, se hizo una muestra de escuelas del Programa de Transformación (PT) de la Reforma Educativa, en que se están aplicando los Módulos, tanto en Oruro (Livichuco, Challapata, Carangas) como en La Paz (Prov. Ingavi, Camacho, Aroma, Pacajes, Omasuyos, Manco Kácap, Los Andes). La muestra no pretende ser exhaustiva, solamente da una idea del problema del aula.

La muestra comprende más de 200 alumnos de ambos sexos, de 7 a 9 años, con excepción de algunos de 10, correspondientes al segundo y tercer año de escolaridad del Ciclo de Aprendizajes Básicos (CAB). Todos ellos son considerados, tanto por sus condiscípulos como por el propio docente, como "mejores alumnos" o "mejores lectores".

En la administración del test de modo de lectura, los alumnos se familiarizaron con los contenidos de los Módulos durante 30 minutos, con una observación comentada a nivel individual y grupal. Pasado este tiempo se invitó a lectores voluntarios; en otras a elegir a los "mejores". La prueba de la lectura grabada en cinta magnetofónica tuvo una duración de dos y medio a tres y medio minutos, a cargo de sus propios docentes, tanto en L1 (aymara) como en L2 (castellano). (Para mayores detalles ver Alavi, 1999).

1.2 Algunos ejemplos en aymara

Veamos algunos ejemplos. En el primero, de cuatro palabras sueltas presentadas a 10 alumnos del segundo nivel, ninguno pudo leer; presentamos el caso típico de la lectura sub-silábica de un niñõ de 10 años. En el segundo, que corresponde a un niño de 10 años de edad del tercer año, en tres minutos y medio sólo pudo tratar de deletrear.

EJEMPLO No. 1

Niño de 10 años, segundo año de escolaridad, Sur orureño.

Tiempo	Cómo lee	Cómo debe leer
3 min.	T … ta ..aa… oo… wa…. Uoa …o.. oo.. a … li…. P… pp.. auw.. auw…auw auw auta paow… pa… wa… ña.	*Thuqtaña* *utänqa* *phayañuta* *phayaña*

EJEMPLO No. 2
Alumna de tercer año leyendo el Módulo *Aru* 3, pág. 7.

Tiempo	Cómo lee	Cómo debe leer
3,5 min.	a… …Aaaa… aa… …(entre dientes) Aka… cha… a… pa… Cha… a… paa-ra [no pudo leer] A… ka… cha… a… pa ara aa… ru- ar- ru-xa kaaa-m… sii- m…paa… cha-sa uu-llaa… ñaa… ni…… …… …… …… (silencio) …phh… …phh …phh… …(silencio) phaa - x-s-i-mu laa - laa-pü-ta (silencio) sa-raaa- sa-raaa ñi - ñi taa- iii-na… … … … … … …(silencio).	*Chapara aru* *¿Aka chapara aruxa kamspachasa?* *Ullañani* *Piquta* *Phaxsixa laqamputa saraqtanitayna.* *Yatiñuta anqaruwa puritayna.* *Ukata yatiñuta anqana piqutaptataynawa.* *Ukata wawanakaxa uka uñjasa kusisitayna.* *Ukata wali anatt'apxatayna.*

En cuanto a la calidad lectora, existen en ambos casos el intento de deletreo, la omisión de letras, omisión de sílabas, adición de letras, adición de sílabas y repetición de sílabas; todavía no se toman en cuenta las palabras, frases, la puntuación ni los acentos. En la tipología lectora, los educandos están en la categoría sub-silábica y silábica, además, no están leyendo los materiales correspondientes asignados a su nivel, sino, en muchos casos, están con un atraso de un año y medio en la lectura. En estas condiciones, es muy difícil pensar en la comprensión lectora. Esta situación es igual tanto en el Sur Orureño como en el distrito de La Paz, tanto en el Programa de Transformación como en el de Mejoramiento.

1.3 La lectura en castellano

A continuación, pasemos a ver lo que ocurre en lengua castellana, la lengua instrumental de aprendizaje y de enseñanza en la escuela del programa de Mejoramiento.

En el primer ejemplo, se hizo leer la unidad 1 del Módulo *Lenguaje* 3. Cabe aclarar que estos alumnos deberían estar leyendo los Módulos 4, 5 y 6.

EJEMPLO No. 3
Niño de tercer año del Ciclo de Aprendizajes Básicos.

Tiempo	Cómo lee	Cómo debe leer
3 mins.	Esss… cuu… jo é… le… len… le… o uu… uuu unu istu… istuu… istu… estoo… ir a caaa… caar… cartee… car… tee… les bouu… buos… buos… co ooot… o… o… tro e…ee…e… eee… eeee e… o… uuu… a… al en las paa… paa… paa… i… le de dii del… mo… mo… de…de… lo y los le… mus… est… ro [*aahjá, ukxarusti*]… coo… co… coomen… ta comentaa… mos de de tra…traa… ta… ta… eesta uunii… nnii… do-uoo-uuo do dos e… en… en…te…n …te… mos…	Escojo y leo uno de estos carteles. Busco otro igual en las páginas del módulo y lo muestro a mis compañeros. Comentamos ¿de qué trata esta unidad? Todos entendemos lo mismo.

El texto leído consta de tres oraciones, con un total de treinta palabras, pero fueron omitidas tres, totalizando sólo 27 vocablos que fueron deletreados en tres minutos. Ninguna palabra fue pronunciada adecuadamente, como se muestra en la transcripción, la lectura siendo completamente ininteligible.

1.4 Tercer Año, lectura de *Lenguaje* 4, primer módulo para el 2do. Año.

El ejemplo que sigue es de la calidad lectora de una alumna de tercer año del Ciclo de Aprendizajes Básicos, equivalente al tercer curso de la antigua estructura escolar. Esta alumna debería estar leyendo los Módulos 7 y 8, pero estos materiales todavía no han sido dotados a las escuelas, por tanto leía *Lenguaje* 4, página 5, ejercicio que duró 5 minutos. Las características de este trozo de lectura son:

- Seis oraciones: tres afirmativas y tres interrogativas, en que una de las afirmativas es una oración coordinada,
- 43 palabras,
- Sílabas directas y sencillas, y sílabas con racimos consonánticos (-cri-),
- Tres diptongos y un triptongo: uie.

EJEMPLO No.4
Niña de 9 años de edad.

Tiempo	Cómo lee	Cómo debe leer
5 min.	El pä- pay - säa- je donde vi- mos [por vivo] escri-bo para mis com-pa-ñe-ros. ¿Cómo es el lu-gar-don-de vi-mos [translocación]. Para escri-bir tomo en cu-cu -en-ta. Qui- én-le-e-ran lo que escri-bo qui les con-ta-re [omisión del acento] sobre el lugar en el qui vi- vi- vo? Mis com-pa-ñeros le-le-en lo que escribi y yo leo lo que ellos es-cribi-eron.	El paisaje donde vivo. Escribo para mis compañeros. ¿Cómo es el lugar donde vivo?. Para escribir tomo en cuenta. ¿Quiénes leeran lo que escribo? ¿Qué les contaré sobre el lugar en el que vivo? Mis compañeros leen lo que escribí y yo leo lo que ellos escribieron.

Otra vez se encuentra una lectura silábico-vacilante que hace imposible el pensar en la comprensión lectora en términos internacionales.

2. El estado actual de las prácticas textuales en cuanto a los Módulos

El 84.4% de los docentes no usan los Módulos. En opinión de los padres de familia, sólo el 6% de los maestros usan los Módulos.
Para el 84.4% de los maestros, el aymara de los Módulos es desconocido y no usual.
Para el 87.5% de los alumnos el aymara de los Módulos es desconocido.
El 90% de los docentes no están de acuerdo con la EIB y el 78.1% de los padres de familia no aceptan los Módulos; sólo los aceptan el 3%.
El 71% de los docentes del PT no recibió capacitación en EIB.
El 71.9% de los docentes del PT no recibió capacitación en la organización de grupos de aprendizaje, ni en el manejo de los Módulos, por ello están vigentes los "cursos graduados".
El 59.4% de los docentes no conocen la configuración del aula constructivista.
El 75% de los docentes no recibió capacitación en la interpretación de las guías didácticas.
Para el 87.5% de los docentes, el vocabulario de los Módulos no corresponde al habla cotidiana de los alumnos ni al de la comunidad.
El 62.5% de los maestros aseguran que los alumnos tienen dificultad en el manejo de los Módulos.
El 59.4% de los docentes indican que los alumnos interpretan con dificultad los dibujos en los Módulos.
El 43.8% de los docentes aseguran el aumento considerable la deserción escolar en los últimos tres años (Falta verificar con los datos estadísticos de las escuelas). En cambio, para el 28.1% no hubo deserción escolar en estos últimos tres años de aplicada la RE.

FIG. 1. Características de la práctica docente en las escuelas del Programa de Transformación (PT) de la Reforma Educativa (RE) [1]

1 Estas cifras requieren una investigación mayor en el futuro.

FIG. 2 La incomprensión del léxico en los Módulos de aymara

Léxico usado en los módulos	Maestros no conocen %	Padres no conocen %
Panka	60.00	87.5
Qillqañapanka	68.8	97.9
Jawari	81.3	79.2
Yatiñuta	21.9	77.1
Siqiraña	96.9	77.1
Wararuña	90.6	97.9
Jamuqa	90.6	93.8
Samanchaña	62.5	89.6
Yaqäwi uta	53.1	97.9
Jakhu	87.5	77.1
Tuyuña	90.6	60.4
Janajamuqa	100	100

Cuento del Jukumari

Qaqachaka 8 de febrero 1992
Narrado por Milán Espejo, edad ca. 14 años.
(Traducido del aymara por Yapita y Arnold).

Un Jukumari había aparecido del medio del monte,
del medio del monte en los valles de *likina*.
En ese momento, una Joven, viajando a *likina*,
estaba llevando llamas por el medio del monte, dice.
Y, saliendo sorpresivamente el Jukumari,
se la había llevado a la ladera de un precipicio, dice.
Y le había puesto dentro de una alacena, dice.
Y la Joven había llorado, dice.

En otra ocasión, la Joven ya estaba embarazada, dice.
Y, la Joven finalmente había parido a un Jukumari cría, dice.
Y la cría de ese Jukumari, había crecido ya tan rápido, dice.

Pero, estaba trancada [la puerta de la alacena] con una piedra, dice.
Y lo había hecho mover eso:
—*Ch'ich'j*— sonando, dice.
—Quién lo hizo así?, el padre había preguntado a su mujer, dice.
—Pues, por eso, tres osos han llegado, tres osos,
diciendo le había avisado su hijo, dice después.
Dice que había vuelto a trancar [la puerta], ese padre-Oso.
Encontrando un arbusto y partiendo la rama,
lo había vuelto a trancar, dice, el padre-Oso.

Y, en otro momento, el padre Jukumari había salido de nuevo a buscar carne.
Mientras tanto, su hijo creció rápidamente.
Y, en otro momento, había recorrido lejos la piedra grande:
—*Ch'ijch'j*— dice. Luego, otra vez su padre había vuelto a preguntar:
—¿Quién ha llegado? Y, en otro momento, le había contestado:
—Ví llegar cuatro osos y ésos han hecho mover, dice. Luego:
—¡Cuidado Osito!, diciendo,
su padre había vuelto a salir a buscar [carne], pues luego.

Mientras tanto, su hijo ya estaba crecido
y de un impulso había recorrido la piedra grande.
Y su mamá le había traído, dice:
—Iremos a mi casa, le había dicho su mamá, dice.
Inmediatamente, le había traído, dice.
Y, rápido había hecho llegar, dice, rápido había llegado, dice pues.
En otro momento, su papá había llegado, dice.
Pero no había nadie, dice.
No habían estado ni su wawa ni su mamá, dice pues.

Pues en un momento de esos, les había perseguido, dice.
Había buscado las huellas del pie y había seguido los pasos, dice.
Y en otro momento, les había visto ir por el medio [del bosque]
y de sorpresa el padre había venido, pues había venido.

Y su mamá le había avisado:
—Veo venir tu padre, ¿o me pegará?, dice, pues luego.
—Pero mamá, no tengas pena.
Yo voy a pelear con mi papá, su hijo le había dicho, dice.
Y, la cría del Jukumari había venido a buscarle, dice.
Decididamente había peleado con su papá, dice.
Y, "*Pum... pum...*" le venció a su padre.

Pues desde el inicio, desde pequeño, quería vencerle, dice.
Y cuando llegó el momento, le había matado a su padre, dice.
Pues, le había machucado como papaliza, dice. Y:
—Mamá, le he golpeado ahora, le había dicho a su madre.
Y luego, su mamá se le había felicitado, dice.
Después, se habían ido ya a su casa y había llegado.

Esa cría del Jukumari solía comer un turril de café y un horno de pan, dice.
Luego, en otro momento:
—No hay caso, la cría del Jukumari tiene demasiada fuerza, dice.

En otro rato, le había presentado al Cura, dice.
—Pues, este mi hijo tiene demasiada fuerza.
¿De cómo evitaremos que tenga esa fuerza?,
había preguntado al Cura, dice. Y el Cura le había contestado, dice:
—¡Que toque la campana! Y luego se había puesto a sonar, dice:
—*Tulun tulun, talax talax*—,
hasta ésa más había hecho caer, dice luego.

Y, en otro rato, por haber botado pues [la campana].
—Pues este no está bien. Entonces, le haremos cargar leña, diciendo [el Profesor].
Y mientras él había mandado veinte caballos y burros, dice; ¡hasta con hondas!
Hasta leña todo, la cría del Jukumari había jalado
¡desde sus mismas raíces!, dice.

Hasta los caballos, a todos los había matado, dice,
pues tan harto había cargado, dice.
Había matado a todos los caballos, dice.
No se podía creer, dice.

Hasta dice que un Condenado estaba terminando de comer la gente en un pueblo, dice.
Pues, feamente está comiendo a la gente, dice.
—¿Puedes ir ahí?, le había preguntado a la cría del Jukumari. Y,
—Pues puedo ir, había contestado, dice.
—Padre, hazme un chicote de dos quintales,
con eso iré, había dicho [al Tata Cura], dice.
Y había hecho, dice. Y después había ido, dice.

Y, en otro momento había llegado, dice, dentro de una casa.
Pues, dice que se había estado durmiendo en un rincón de una patilla,
pues estaría durmiendo. Y, en un momento de esos,
el condenado había hecho caer las partes del cuerpo, haciéndolas sonar:
—*Ch'atx*— una pierna, dice, y en otro momento:
—*Ch'atx*— cae otro pie, dice.
Y, en otro momento, había caído una mano, dice.
Y, en otro, haciendo sonar "*P'un*" cayó el cuerpo, dice.
Y, en otro, haciendo sonar, "*T'uqx*" cayó la cabeza, dice.

Después, el Condenado se había parado, dice.
—¿Quién duerme aquí?, había preguntado, dice.
—¡Tu amante!, le había contestado la cría del Jukumari, dice. Y,
—¿Eres gente de esta vida o de otra vida?,
le había preguntado, dice, el Condenado. Y,
—¡De ambas!, le había contestado, dice.

Y, en ese momento,
—Pues, nos probaremos. Tú, ¿cómo sabes comer?,
le había preguntado, dice, el Condenado.
—Yo sé comer un horno de pan y un turril de café,
—Pues, yo sé comer con un pan y un vaso de café,
le había contestado, dice, el Condenado.

Y, en otro momento,
—A ver pelearemos. Se habían puesto a pelear,
—*Ch'atx ch'atx ch'utx*—
con un quintal del metal *sat'i* la cría del Jukumari le había hecho sentir, dice.
Pues, le había enfrentado, dice.
Y, en un momento de esos, pues le había volteado, dice.
Pues, haciéndole caer al suelo
—*Q'ax q'ax*, le había hecho sufrir, dice.

Y después, la cría del Jukumari había comido nada más que un vaso de café y un pan, dicen luego.

Y su Mamá le había esperado con un horno de pan y un turril de café, dice.

Pero ya no había comido así, dice pues.

Ya había comido nada más que un pan y un vaso de café, dice.

Así nomás sé el cuento.

Glosario de términos andinos y foráneos

Abreviaturas:

Ay.	aymara
Qu.	quechua
Gr.	griego
Lit.	literalmente

Ajayu Uno de los espíritus o almas del cuerpo, relacionado con el estado de la sangre y la piel.

Amayu o *amuyu* Razón.

Amta Idea, pensamiento.

Amtaña Recordar, echar de menos.

Amtañ(a) thakhi "Camino de la memoria".

Amuyaña Dirigir la atención a algo, fijarse en algo.

Amuyusiña Darse cuenta.

Anakiña Arrear, p. ej. a los niños hacia la escuela.

Anarpawiyxaña Soltar el ganado después de haber pastado; figurativamente soltar los niños, el profesor, después de realizar los exámenes finales.

Anarpayaña Dejar libre el ganado sobre el pasto; figurativamente soltar los niños en la comunidad después de haber realizado sus exámenes.

Anataña Jugar.

Anjila Ángel, espíritu de una wawa muerta.

Anku Tendón, "nervio".

Annaqaniña Ir a arrear de un lado a otro; figurativamente conducir a los escolares dentro del recinto escolar a sus exámenes.

Anxaruyaña (o *anarpawiyaña*) Entregar el ganado; figurativamente entregar los escolares al Alcalde Escolar, de parte de los padres.

Anxata Lit. "puesto el ganado sobre el pasto"; expresión figurativa para los escolares puestos sobre el pasto de las letras en la escuela. Nombre del cerro guardián local.

Apsu Lit. "escogido". Técnica textil de escoger hebras y crear así la profundidad de la tela.

Aqlla wasi (Qu.) Lit. "casa de las escogidas". Casas de aprendizaje donde se llevaban a las jóvenes escogidas para tejer y practicar asuntos religiosos, como parte del sistema educativo formal incaico.

Arka "Seguidor(a)".

Arkiri El o la que sigue o imita. La persona que recibe la transmisión oral.

Arsuña Exteriorizar la voz al hablar.
Aru Voz, palabra, noticia.
Aruskipasiña Comunicarse verbalmente.
Asirtu "Acierto". Acertar algo, p. ej. el juramento o la suerte.
Aswila Azuela, nombre para los "dientes de sangre" que tienen los niños mayores.
Awatiri Pastor. El Alcalde Escolar que pasta a los niños sobre las letras en la escuela.
Awqa Guerrero.
Aymart'aña Cantar en aymara a los animales.
Ayri Cualidad de belleza y buena presencia que tienen los niños.
Caito (Qu.) *q'aytu,* una hebra.
Chala (Qu.). (Ay.) *chhalla.* Las hojas de envoltura del maíz.
Chinu Urdimbre, nudo. Una manera ordenada de anudar hebras que constituye un sistema numérico y conceptual andino. Nudo en la hebra de un *kipu*. El equivalente aymara al *kipu*.
Chinu ch'alla o *ch'alla chinu* Nudo de brindis, ch'alla para suerte.
Chinu mayku, chinu t'alla "Señor y Señora del nudo", los dioses del conteo.
Chinuntaña Anudar a modo de contar.
Chin(u) wakhuña Contar los nudos de un *kipu-chinu*.
Chumpi (Qu.) faja tejida.
Chuyma Corazón, en sentido de conciencia, aptitud, carácter, pensamiento, sentimiento. Parte del sistema corporal vinculado con el sistema sanguíneo y la piel.
Chuymani Persona mayor con sabiduría.
Ch'alla Brindis.
Ch'ama Fuerzas.
Ch'axwa uta Lit. "casa de lucha", la escuela.
Ch'iki La vivacidad que viene con la conciencia.
Ch'ilch'i mayku, ch'ilch'i t'alla "Los señores y señoras brotes", término para las hebras colgantes subsidiarias de un *kipu-chinu*.
Ch'isiraya Sitio ritual donde se brinda.
Ch'iwu Nube, neblina, mundo relacionado con las wawas y angelitos.
Ch'uku Costura.
Ch'ukurkata La hebra que sujeta el borde de las urdimbres al palo del telar.
Ch'ulu Gorro tejido de varón.
Gramma (Gr.) "aliento". Término que usa Derrida para describir la estructuración oral y pneumática de un texto.
Illawa Los lizos en el textil.
Inaki La parte llana y monocolor del textil.
Inkuña Tejido de hebras de color para llevar coca, propio de la mujer.
Iñaqaña Mirar fijamente una cosa, a modo de aprender.
Ira "Guía".

Irpiri Quien recita la transmisión verbal.
Irukasyuna "Irucación", una glosa andina de "educación", incorporándola en el marco de la producción de las tierras. *Iru* es la paja usada como forraje.
Isapt'aña Oír, escuchar, para aprender.
Iskina "Esquina", sitio ritual, la contraparte femenina del cerro guardián, *uywiri*.
Iskuyl(a) anxata Expresión figurativa para los niños "puestos sobre el pasto" de la escuela.
Iskuyl(a) yatiña "El saber de la escuela".
Ispiritu Espíritu relacionado con el aliento y la voz. Mundo espiritual, relacionado con las aves y los ángeles.
Istalla Paño tejido a mano con hebras de color para llevar coca, propio de la mujer.
Istasyuna "Estación", las estaciones de la cruz.
Isturyaña "Estudiar", en sentido de que un niño(a) comienza a practicar una tarea independientemente.
Ixwa Consejo que da la gente mayor a la gente joven en situaciones formales, p. ej. en una boda.
Jach'a jaqi Lit. "la gente grande", las personas sobresalientes del lugar, las autoridades.
Jach'a thakhi "Camino grande" de las personas mayores, centrado en los cargos comunales.
Jach'a wina Lit. "vena grande", la traquea.
Jamuqaña Transmitir verbalmente entre personas, imitar a alguno. Término usado en la Reforma Educativa para "copiar algo escrito en el cuaderno".
Janayu Uno de los espíritus o almas del cuerpo.
Janchi Lit. "piel", aunque se aplica el término al cuerpo entero.
Jaqi Persona, ser, el Mismo. Uno(a) de nosotros(as).
Jaqichaña "Hacer persona" con el matrimonio.
Jaqichayasiña Convertirse en persona al casarse.
Jaqiptañ(a) thakhi Lit. "camino para hacerse persona", el camino del desarrollo del niño.
Jaynu o *jayñu* Término textil que se aplica al camino de inspiración de la gente joven.
Jilïri Lit. "las personas mayores". Las autoridades del ayllu.
Jira mayku, jira t'alla Espíritus guerreros de los difuntos.
Jucha Deber, falta de flujo en el sistema tributario estatal andino. En la colonia se transpuso el término al "castigo" o "pecado" en sentido cristiano.
Jukumari Oso andino.
Jumintu "Aumento" al conteo, tomando en cuenta las nuevas crías.
Jump'i Sudor.
Jupa Él o ella. El Otro en sentido metafísico.
Katuña Agarrar, captar, recibir, en sentido en recibir ideas o conocimientos.
Katuqaña Recibir los conocimientos de otra persona.

Kipu (Qu.) Una manera ordenada de anudar hebras que constituye un sistema numérico y conceptual andino. El equivalente quechua al *chinu*.
Kipukamayuq (o *quipocamayoc*) (Qu.) Guarda-*kipu*, la persona encargada de los *kipus*.
Kirki Género de canto alegre.
Kurpu "Cuerpo".
Kurtillati "Cordellate", tela tejida por un varón.
Kupituqiru Al lado derecho. Dirección de hilado normal, o para servir el brindis al animal macho.
Kustumri "Costumbre". El conjunto de las leyes consuetudinarias.
Khachi La boca textil que se abre debido al movimiento de los lizos.
K'illpha La ceremonia de marcar a los animales. Modo horizontal en que las mujeres usan sus mantas tejidas. Borde textil de las tramas.
Laka Boca del ser humano y de los animales, boca textil.
Lapisiru "Lapicero". Trozo de tiza que se usa para contar los animales.
Likina Los valles cálidos.
Limphu "Limbo", lugar entremundos donde van las wawas difuntas que se entierran sin bautizar.
Litra "Letra". Las letras de la doctrina cristiana.
Liyiña Leer la escritura alfabética.
Lutrina "Doctrina", la doctrina cristiana.
Llawt'u (Qu.) El cíngulo trenzado del Inka, a modo de corona.
Llawunttaña La forma de espiral o bustrófedon, que describe el movimiento en vaivén de la trama textil o del arado en la chacra.
Llawuraña Desenvolverse.
Lluq'ilaru o *lluq'ituqiru* Al lado izquierdo. Dirección del hilado para ciertos asuntos, dirección de servir el brindis al animal hembra.
Mallku Los cerros sobresalientes, reemplazantes de las autoridades del estado andino, especialmente el Inka.
Maxt'a Joven, adolescente.
Mit'ayu Población desterritorializada y enviada a otra parte por los inkas para trabajar o supervisar a la población local.
Muju Semilla varonil o agrícola.
Munaña Desear, querer, p. ej. para aprender algo.
Muyu Rodeo, vuelta.
Naya Yo. El Mismo en sentido metafísico.
Nuwina "Novena" eclesiástica, reinterpretada por la población andina como un rezo para pedir lluvias.
Pampa 1. Llano. vega. 2. Zona llana y monocolor del textil.
Panka (o *p'ankha*) Envolturas o chalas del maíz; más figurativamente, las partes sexuales de la hembra. Término usado por "libro" en la Reforma Educativa.
Pirwa Depósito, troje.

Pit'aña Escoger algo, p. ej. las hebras al tejer. Se usa el mismo término por "escoger las letras con lápiz".
Pulu El borde textil de las urdimbres. El cordón principal de un *kipu-chinu*.
Pulu thawkata El conjunto de caitos golpeados del borde textil llamado *pulu*.
Purtära "Portada". Medida de tela en el cordillate del varón.
Phaqara Flor, término figurativo para las wawas.
P'iqi Cabeza. Autoridad del ayllu, equivalente al *jilanqu*.
P'iq(i) junt'utatxäña Hacer calentar la cabeza, lo que hace la escuela tradicional.
Qachu chinu Lit. "nudo hembra", nudo fácil de desamarrar en un *kipu-chinu*.
Qarpa Mayku, Qarpa T'alla Lit. "Señor y Señora de Lluvias". Los dioses de la lluvias a quienes se dirigen los niños en sus rezos por lluvias.
Qillqa Una imagen grabada o pintada, trasplantada a la escritura por los españoles desde los inicios del período colonial. Término que se usa en la Reforma Educativa por "escribir".
Qipa La trama textil.
Qipantaña El movimiento en vaivén de la trama.
Q'ara Lit. "desnudo(a)". El Otro. Persona "blancoide" de la ciudad.
Q'ipi Bulto, p. ej. de tejidos, ropa o papeles.
Q'umachasiñ p'iqi Lit. "limpiarse la cabeza", vaciar los conocimientos andinos, lo que hace la escuela tradicional.
Rimurya "Memoria".
Rutiyu "Rodeo", nombre ritual para un nudo grande en un *kipu* moderno.
Salta Diseño o figura textil.
Sama Color.
Samana Aliento.
Samaña Descansar, respirar. Término usado en la Reforma Educativa para "colorear en un cuaderno".
Sami Dicha, suerte.
Samiri Espíritus del aliento.
Samsuña La acción de expulsar el aliento o aire por la boca.
Simintu "Cimiento". El equivalente aymara es *thaxsi*.
Sunsuraña Volverse zonzo, lo que pasa con los niños(as) en la escuela tradicional.
Surti "Suerte", una faceta de los procesos dinámicos rituales relacionada con el impulsar la potencialidad de la fertilidad y regeneración.
Surti ch'alla Lit. "ch'alla para suerte", brindis que se hace para la suerte.
Taqawa Plataforma de piedras donde se solía mostrar las cabezas de los ancestros y los derrotados en la guerra.
Tayka papila Documento original.
Tila wirjina "Tierra virgen", la Pachamama o Madre Tierra.
Titul(a) q'ipi Lit. "carga título", persona encargada de los documentos comunales, apoderado.

Thakhi Camino.
Thakhichiri Lit. "guías del camino". Personas mayores, expertas en la educación local.
Thakhsa Lit. "nuestro camino", el saber comunal.
Thawkataña Prensar golpeando.
Uma turkaña El rito de cambio de aguas, que tienen el objetivo de llamar las lluvias.
Uraqita Lit. "de la tierra". Obligación de tierras de los originarios.
Urqu chinu Lit. "nudo macho". Nudo amarrado fuertemente en un *kipu* moderno.
Usnu (Qu.) Podio piramidal donde solía sentarse el Inka, en reuniones con sus jefes militares.
Uywiri Lit. "lo que cría", término que se usa para el cerro guardián de la comunidad.
Wakhuña Contar.
Wak'a Lugar sagrado.
Wallqipu Bolsa tejida para llevar la coca, propia de los hombres.
Waraqa Copia de una figura textil o un documento escrito.
Waraqaña Lit. "bajar echando algo". Copiar alguna figura textil o algún documento escrito.
Wawa Guagua, criatura.
Wawanakan thakhipa Lit. "el camino de la wawa", el camino de la infancia.
Wayñu Género de baile y canto, de orígenes incaicos o prehispanos.
Wila Sangre.
Wi wi parla La tendencia de normalizar el aymara mediante el uso de sustantivos con la terminación del sufijo -*wi*.
Yachay (Qu.) Saber, especialmente en el sentido de adecuarse a un límite.
Yachay wasi (Qu.) Casa del saber. Casa de aprendizaje de los jóvenes, como parte del sistema educativo formal incaico.
Yäna o *yänaka* Bienes o cosas.
Yanakuna (Qu.) sirviente(a), persona sin tierras que ayuda a una familia con tierras.
Yatichaña Enseñar.
Yatiña Saber, especialmente en el sentido de adecuarse a un límite.
Yatiqaña Aprender.
Yatiri Lit. "La persona que sabe": sabio(a).
Yusa Dios.
Yusa kirki Lit. "canciones a dios", que se cantan a los santos en las fiestas patronales.

View publication stats