

ISSN 0303 - 7495 Hecho el Depósito Legal n.º 2006-7434 Ley 26905-Biblioteca Nacional del Perú

#### BULLETIN DE L'INSTITUT FRANÇAIS D'ÉTUDES ANDINES

2013, Tome 42, n.° 3

**Directeur** : Gérard BORRAS **Responsable de l'édition** : Anne-Marie BROUGÈRE

#### Comité Éditorial :

Steve BOURGET (archéologue)

Musée d'Ethnographie de Genève (Sz.)

Richard BURGER (archéologue)

Université de Yale (USA)

Chantal CAILLAVET (ethnohistorienne)

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (Fr.)

Víctor CARLOTTO (géologue) Instituto Geológico Minero y Metalúrgico (Perú)

Jean-Pierre CHAUMEIL (ethnologue)

CNRS (Fr.)

Philippe DESCOLA (ethnologue)

CNRS (Fr.)

Juan Carlos ESTENSSORO (historien)

Université de Lille 3 (Fr.)

Pilar GARCÍA JORDÁN (historienne)

Universidad de Barcelona (Es.)

Efraín GONZÁLES DE OLARTE (économiste)

Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú) Iavier HERRERA (économiste) IRD (Fr.)

Nicolas GOEPFERT (archéologue) CNRS (Fr.)

César ITIER (Linguiste)

Inst. National des Langues et Civilisations

Orientales (Fr.)

Luis Carlos JIMÉNEZ (géographe)

Universidad Nacional de Colombia (Col.)

Francis KAHN (biologiste)

IRD (Fr.)

Bernard LAVALLÉ (historien)

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (Fr.)

Fabiola LEÓN-VELARDE (biologiste)

Universidad Peruana Cayetano Heredia (Perú)

Clara LÓPEZ BELTRÁN (historienne) Universidad Católica Boliviana (Bol.)

Évelyne MESCLIER (géographe)

IRD (Fr

Christian de MUIZON (paléontologue)

CNRS (Fr.)

Frank SALOMON (ethnologue)

University of Wisconsin (USA)

Gonzalo SÁNCHEZ (sociologue)

Universidad Nacional de Colombia (Col.)

Jorge SILVA (archéologue)

Universidad Nacional Mayor de

San Marcos (Perú)

Charles-Édouard de SUREMAIN (ethnologue)

IRD (Fr.)

Alexandre SURRALLÉS (ethnologue)

CNRS (Fr.)

Gerald TAYLOR (ethnolinguiste)

CNRS (Fr.)

Pierre USSELMANN (géomorphologue)

CNRS (Fr.) Jean Joinville VACHER (climatologue,

spécialiste en écologie) IRD (Fr.)

Toute correspondance concernant la revue doit être adressée à :

Institut Français d'Études Andines (UMIFRE 17, MAE-CNRS) Éditions

Casilla 18-1217 - Lima 18 - Pérou

Tél: 51-1 447 60 70 Courrier Électronique: abrouger@ifea.org.pe

Site Web: http://www.ifeanet.org.pe

**Composition:** 

Anne-Marie BROUGÈRE

Vanessa PONCE de LEÓN

Impression:

TAREA Asociación Gráfica Educativa Pasaie María Auxiliadora 156 - Breña

Fax: 51-1 445 76 50

Lima - Pérou

Légende de la couverture / Leyenda de la carátula : Enfant transportant du bois, province de Huaylas, département de Áncash / Niño cargando leña en la provincia de Huaylas del departamento de Áncash (Pérou / Perú © Robin Cavagnoud, Diana Flores 17/06/2010)

# BULLETIN de l'Institut Français d'Études Andines

2013

Tome 42

Nº 3

COLOMBIE ÉQUATEUR PÉROU BOLIVIE

## Número temático

## Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas

Editado por Robin Cavagnoud, Charles-Édouard de Suremain & Palmira La Riva González

	Robin Cavagnoud, Charles-Édouard de Suremain, Palmira La Riva González Introducción	323
•	<b>Tristan Platt</b> Care and carelessness in rural Bolivia. Silence and emotion in Quechua childbirth testimonies	333
	Bruce Mannheim, Susan A. Gelman El aprendizaje de los conceptos genéricos entre niños quechuahablantes monolingües	353
	<b>Palmira La Riva González</b> Watuchi. Enigmas y saberes infantiles en los Andes del sur del Perú	369
	Patricia Ames Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades	389
	Carolina Remorini Estudio etnográfico de la crianza y de la participación de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaquíes septentrionales (noroeste Argentino)	411
	Fanny Chagnollaud Socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho (Perú)	435
	<b>Jeanine Anderson</b> Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina	453
	<b>Jeanne Saint-Sardos</b> De niños a maestros: la iniciación de los artistas de las danzas rituales ayacuchanas	473
	Antonella Scarnecchia, Robin Cavagnoud Los chicos lustra calzados de La Paz: el uso de pasamontañas como forma de máscara y símbolo de identidad	491
	Antonella Invernizzi Niños y adolescentes trabajadores en las calles de Lima: vida cotidiana y estrategias familiares de supervivencia	505

-	Marcela Salgado Desigualdades urbanas en Peñalolén (Chile). La mirada de los niños	525
	Évènements/Eventos	545
	In Memoriam	579

Robin Cavagnoud, Charles-Édouard de Suremain, Palmira La Riva González Introduction	323
<b>Tristan Platt</b> Care and carelessness in rural Bolivia. Silence and emotion in Quechua childbirth testimonies	333
Bruce Mannheim, Susan A. Gelman Learning generic concepts among monolingual Quechuaphone children	353
<b>Palmira La Riva González</b> Watuchi. Riddles and children's skills in the South Peruvian Andes	369
Patricia Ames Andean children in Peru: Growing up in a world of relationships and responsibilities	389
Carolina Remorini Childrearing and child participation in rural communities of Northern Calchaqui Valleys (Northwest Argentina)	411
Fanny Chagnollaud Socialization and non formal teaching process of children in the urban Andean culture of Ayacucho (Peru)	435
<b>Jeanine Anderson</b> Movement, mobility and migration: a dynamic vision of Andean Childhood	453
Jeanne Saint-Sardos From child to <i>maestro</i> : artists initiated into Ayacucho ritual dances	473
Antonella Scarnecchia, Robin Cavagnoud Shoeshine Boys in La Paz: the Use of Ski Mask as a Contemporary Form of Mask and Symbol of Identity	491
Antonella Invernizzi Working children and adolescents in the streets of Lima: daily live and family survival strategies	505
Marcela Salgado Urban inequalities in Peñalolen (Chile). The children' vision	525

Events	545
In Memoriam	579



### Introducción

Robin Cavagnoud\*
Charles-Édouard de Suremain\*\*
Palmira La Riva González\*\*\*

El punto de partida del dossier que presentamos en este boletín temático del Instituto Francés de Estudios Andinos titulado Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas fue la organización en junio de 2011, en La Paz, del coloquio internacional «Los niños y la calle en los países andinos. Precariedad, socialización y dinámicas urbanas». Este evento organizado por el IFEA propuso enfocarse en el rol de la calle como referencia simbólica y espacio central en la socialización de los niños en los países andinos, en particular desde la evolución demográfica de lo rural a lo urbano a partir de los años 1950 y la creciente metropolización de las grandes ciudades de la región (Lima, La Paz, Bogotá, Quito, etc.). Asimismo, el coloquio ofreció una reflexión, entre otros temas, sobre la calle como lugar cotidiano de trabajo, de expresión de la identidad y a veces de supervivencia para los niños de ambos sexos, junto con la familia o en ruptura con ella. A raíz de este coloquio se decidió preparar una publicación, primero retomando las principales ponencias y luego ampliando el dossier hacia problemáticas más diversas relacionadas con la pluralidad de la infancia y sobre el rol y la participación múltiple de los niños en las sociedades andinas. Nuestra iniciativa estuvo orientada también por la constatación de una relativa falta de trabajos académicos en el área andina, tanto en Sociología como en Antropología, en comparación con África, Asia y otras regiones de América

<sup>\*</sup> Sociólogo, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA, UMIFRE 17, MAE/CNRS-USR 3337 América Latina). E-mail: rcavagnoud@ifea.org.pe

<sup>\*\*</sup> Antropólogo, encargado de investigación en el Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD), UMR 208 PaLoc «Patrimoines Locaux et Gouvernance» (IRD-MNHN). E-mail: suremain@ird.fr

<sup>\*\*\*</sup>Antropóloga, Laboratorio de Etnología y de Sociología Comparativa (LESC, UMR 7186, Université Paris Ouest Nanterre La Défense). E-mail: palmiraki@gmail.com

Latina (Bonnet & Pourchez, 2007; Chicharro, 2010; Lallemand, 1993; Razy, 2007; Razy et al., 2012; Szulc & Cohn, 2012; entre otros). El objetivo de este número es, de hecho, contribuir a llenar este vacío abordando la infancia en los países de la región y más allá de las fronteras nacionales en situaciones sociales y culturales vecinas a través de una mirada interdisciplinaria (Jociles et al., 2011). Las preguntas que nos planteamos y que los artículos presentados a continuación ahondan, son las siguientes: ¿Cómo se da a conocer la infancia en el área andina? ¿Cómo se explicitan las maneras de pensar y de representar la infancia según los contextos? ¿Cómo se concreta el hecho de ser niño en la región, en términos de representaciones, prácticas y expectativas de parte de los padres y de los mismos niños? ¿Se puede hablar de una «ontología infantil», de una corporeidad original o de una «infancia singular»? ¿En qué medida la «cultura infantil» se define, refleja y se distancia de la «cultura adulta»?

Estas preguntas dan paso a diferentes enfoques temáticos complementarios en los cuales se apoya gran parte de los estudios sobre la infancia, como la familia, la escuela, la socialización entre pares, las situaciones de trabajo, las migraciones sin olvidar la importancia de los ritos de paso que marcan las distintas etapas de la infancia. Antes de desarrollar estas cuestiones, es necesario subrayar dos ejes teóricos y nociones claves que permitan entender las dimensiones de la infancia, el rol y la participación de los niños y niñas en el contexto peculiar del área andina: la infancia como construcción sociocultural y el niño como actor social.



Foto 1 – Niños y niñas en una escuela rural (provincia de Quispicanchi en el departamento de Cuzco, Perú, 12 de septiembre de 2009)

© Robin Cavagnooud

## 1. LOS DESAFÍOS CIENTÍFICOS EN EL ESTUDIO DE LA INFANCIA Y DE LOS NIÑOS

La variación de la idea de infancia y del rol de los niños entre les espacios sociales y culturales, así como a través de las épocas, constituye una de las mayores orientaciones en el enfoque científico de esta categoría social perteneciente a la historia moderna (Ariès, 1973; Becchi & Julia, 1998). En esta perspectiva, las Ciencias Sociales —en particular la Sociología, la Antropología y la Etnología—asocian la infancia a las especificidades sociales y culturales del espacio donde se estudia. Proponen pensar esta etapa de la vida, más allá del desarrollo biológico y cognitivo (lo cual puede inducir juicios de valores relacionados, por ejemplo, con el grado de «madurez»), en términos de adquisición de competencias, habilidades y saberes culturales de los más jóvenes por medio de la socialización desde el nacimiento.

La noción de construcción sociocultural de la infancia fue teorizada en particular por la Sociología anglosajona y autores como Allison James, Alán Prout y Chris Jenks (James & Prout, 1997; James et al., 1998; Jenks, 1996). Una serie de variables ilustran la heterogeneidad en la manera de ser niño entre las culturas y según las diferencias entre sexos. Se puede mencionar el paso del estatus de niño al de adulto (más allá de las transformaciones morfológicas que no conciernen a las Ciencias Sociales), el reconocimiento del espacio y del rol de los niños por parte de los adultos, la índole de las relaciones, los vínculos y las transferencias entre las generaciones, el grado de autonomía según la edad así como las formas de participación social y las prácticas de los más jóvenes. Según Jenks, «la infancia tiene que ser entendida como una construcción social, lo cual remite a un estatus social definido por límites que varían a través del tiempo y de una sociedad a otra pero que están incorporadas en las estructuras sociales y que se manifiestan de hecho por formas particulares de conducta» (Jenks, 1996: 6-7). La pluralidad de la infancia evidenciada no sólo entre las culturas sino también al interior de una misma cultura denota una importante diversificación de las situaciones que viven los niños según la clase social, la edad, el género, la pertenencia étnica y de identidad o el lugar de residencia. La diversidad en la manera de considerar a la infancia y de vivir la experiencia de niño refleja un estatus de los niños socialmente constituido a través de una serie heterogénea de imágenes, representaciones y códigos (Jenks, 1982; 1989; Qvortrup, 1993; James & Prout, 1997) que se distinguen de una concepción de la infancia circunscrita a una sola etapa de crecimiento biológico. Por lo tanto, las producciones específicas de la infancia no son unitarias ni homogéneas (Rodríguez, 2007); derivan de factores sociales y culturales, los cuales definen relaciones de poder, autoridad y dependencia entre las generaciones que varían de un contexto a otro. El enfoque teórico de la infancia como construcción sociocultural proporciona un marco de interpretación de los primeros años de vida y debe ser considerada como un indicador cualitativo expresando las continuidades y cambios que conocen las sociedades.

Paralelamente, la infancia es objeto de una producción de diferentes discursos, en particular sobre las formas de su protección, que pueden ser a la vez complementarias o entrar en oposición. La variedad de las interpretaciones de la infancia y de la protección que se le asocia depende de la posición y del estatus de los actores que forman parte del entorno de los niños (padres, docentes, pediatras, psicólogos) cuyos origen social y pertenencia cultural pueden ser similares o distintos (trabajadores sociales, funcionarios públicos, agentes de la cooperación internacional). Varios autores señalan los desfases existentes entre la experiencia cotidiana de los niños y las instituciones que los apoyan (James & Prout, 1997; James, 1994), con un discurso sobre su desarrollo más orientado hacia su protección que hacia la emergencia de su autonomía individual. La consideración y la comprensión de la pluralidad de infancias ayuda en este sentido a cuestionar cierta visión etnocéntrica y adultocéntrica de la infancia.

Por otro lado, el enfoque científico de la infancia en el área andina, y en otras partes del mundo, pone énfasis en la noción del niño como actor social, desarrollada en particular por la Sociología francesa (Sirota, 2006; 2010) y anglosajona a través de la facultad de «reproducción interpretativa» de los niños (Corsaro, 2005). Los niños interactúan y, de hecho, se relacionan con los demás grupos sociales. Participan en la organización y la configuración de sus espacios de vida, respecto a aquellos que los rodean y también en la sociedad en la cual viven, según un margen de maniobra variable y relativo al mismo tiempo pero sin representar individuos determinados solo por factores estructurales. Si los diversos documentos que presentan los derechos de los niños ponen de relieve muchas veces un sentimiento de impotencia y marginalización de los más jóvenes, estos no son sujetos pasivos de los procesos sociales que los conciernen. El espacio asignado en el pasado a la infancia en las márgenes de las Ciencias Sociales y su vínculo exclusivo con los dominios de la psicología, del desarrollo y de la educación va se encuentra concluido. Es común ahora considerar a la infancia como un componente esencial de cada sociedad y cultura, y de llevar una mirada en los niños como actores de sus entornos cotidianos. Se trata, por lo tanto, de enfocarse en la vida social de los niños, observarlos en sus diferentes espacios y contextos, no como «la próxima generación de adultos sino como actores sociales competentes que desempeñan un rol activo en la manera de darle forma a su experiencia cotidiana» (Thorne, 1993: 3, 12). El niño no es un ser que experimenta pasivamente los acontecimientos que lo afectan o que se presentan en su entorno, ni un ser dotado de una capacidad estratégica para pensar, orientarse y actuar de manera siempre racional sobre su medio para maximizar sus intereses, una postura teórica reflejada en la noción de agency inspirada de los estudios anglosajones. La perspectiva del niño como actor social es fértil en un conjunto muy amplio de temáticas de la infancia en el área andina, en particular en lo que se refiere a la contribución de los niños en las ocupaciones productivas y reproductivas de su hogar y, por lo tanto, en el presupuesto doméstico. En contextos marcados por las desigualdades sociales o la precariedad, los niños toman decisiones de manera individual y colectiva, participan en la elaboración de estrategias implementadas con los demás miembros de su familia y comunidad, y asumen comportamientos adaptados a las circunstancias y a los problemas que los afectan, de forma diferente o similar a los adultos.

#### Introducción

Ambos enfoques de la infancia como construcción sociocultural y de los niños como actores sociales se encuentran en el conjunto de los artículos reunidos en este *dossier* con matices que dependen de la orientación y del contenido de cada encuesta y de los resultados obtenidos por los contribuidores.



Foto 2 — Niñas ocupadas en las labores domésticas (provincia de Huaylas en el departamento de Áncash, Perú, 17 de junio de 2010)

© Robin Cavagnoud

## 2. EL ESPACIO, EL ROL Y EL ESTATUS DE LOS NIÑOS EN LA DIVERSIDAD ANDINA

El presente número temático pone énfasis en la integración de los niños, antes y después del nacimiento, en la sociedad, la adquisición de habilidades, la toma de autonomía, la interiorización de saberes y de destrezas sociales y culturales, así como en los ritos de pasaje que permiten ir de una categoría de edad, real o simbólica, a otra. La clase social, la edad, el género o la pertenencia étnica son unas cuantas variables que ayudan a delimitar los contornos de la infancia. Más allá del interés por las transformaciones morfológicas o biológicas y el desarrollo cognitivo se muestran las relaciones entre niños, entre niños y padres, y de forma más amplia con sus allegados. Dichas relaciones explicitan procesos de transmisión, desafíos políticos o formas de participación social sumamente variadas, las cuales ilustran las distintas maneras de *ser niño* en las sociedades andinas. Los múltiples aspectos de la realidad de la infancia abordados en este

dossier se acompañan de un pluralismo conceptual y metodológico capaz de aproximarse a la comprensión global de la infancia en esta parte de Sudamérica. La reflexión teórica y epistemológica se apoya en encuestas de campo y estudios de caso específicos, actuales o pasados, en la familia y fuera de ella, en diferentes espacios de socialización complementarios y entrecruzados. La presentación de los artículos expuesta líneas más adelante integra referencias sobre trabajos de investigación previamente realizados que contribuyen al balance de conocimientos acumulados sobre las diferentes dimensiones de la infancia en los Andes desde los años 1980.

Tristan Platt examina luego los relatos en quechua de tres parejas en torno al nacimiento de sus hijos, en los cuales los cuidados obstétricos y el descuido de los maridos se manifiestan de diferentes maneras. La práctica ritual de Yanantin se enfrenta con las experiencias actuales de mujeres que dan a luz y hacen frente a la falta de consideración de sus esposos. La originalidad del artículo es analizar las entrevistas como representaciones teatrales que ilustran las emociones y exigencias morales detrás de la práctica compartida del parto. El análisis de Tristan Platt se puede relacionar con los trabajos de Françoise Lestage sobre las representaciones que la sociedad andina se hace de la pequeña infancia. En su libro Naissance et petite enfance dans les Andes péruviennes. Pratiques, rites, représentations (1999), explica cómo entre los campesinos de los Andes peruanos, el nacimiento de un niño marca el inicio de un segundo embarazo, extrauterino, que prolonga la gestación biológica. Según esta creencia, la madre persigue durante 2 a 3 años la «fabricación» del recién nacido que va adquiriendo una existencia social en la medida en que se le asigna un espacio y un estatus en su comunidad, de acuerdo a su linaje. Ocupa plenamente este rol una vez que se les descarta cualquier amenaza en su salud y que transita por las etapas simbólicas —como el rutuchikuy (ver más adelante)— que lo integran a su grupo social. En otros trabajos basados en las mismas encuestas etnográficas, Françoise Lestage muestra que el lugar de nacimiento establece los fundamentos de la identidad andina por el mismo hecho de inscribir al recién nacido en un medio que combina a la vez las dimensiones social, familiar y mítica. Éstas definen su pertenencia al linaie paterno o materno. más allá de la comunidad (Lestage, 1995). Las prácticas maternas de cuidado orientado hacia la salud y el crecimiento de los niños en su primera edad han sido ampliamente descritas también en el caso boliviano (Suremain et al., 2003; Suremain, 2007).

A partir de un enfoque lingüístico, **Bruce Mannheim** y **Susan Gelman** analizan el papel de las expresiones genéricas en el desarrollo conceptual de los niños quechuahablantes monolingües de temprana edad en la parte sur del Perú. Profundizan la forma de expresarse, exponiendo los resultados de una serie de investigaciones que confirman su diferenciación entre los enunciados genéricos y específicos. La capacidad universal de conceptualizar está relacionada con contextos culturales y lingüísticos particulares de los niños. Las construcciones genéricas constituyen un elemento esencial de articulación entre los procesos cognitivos universales y las particularidades de las lenguas y culturas, la matriz y

la ontología específica del quechua. A continuación, y a partir de una encuesta etnográfica con niños de 5 a 12 años en dos comunidades campesinas del departamento de Cuzco, **Palmira La Riva González** se interesa por la iniciación y realización de adivinanzas como evento del habla que forman parte de un repertorio común abierto a la creación personal. El aprendizaje de las adivinanzas, en su dimensión lingüística, forma parte de un conjunto de prácticas semióticas más amplio que van aprendiendo los niños desde la primera infancia y que contribuyen tanto al desarrollo de sus capacidades cognitivas como a su socialización.

Los artículos siguientes se inscriben en una perspectiva más específica de la antropología de la infancia. Patricia Ames nos muestra primero cómo los niños andinos quechuahablantes que viven en comunidades rurales del Perú se van integrando a su entorno desde temprana edad a través de su participación en diferentes actividades domésticas, la cual define su aprendizaje de habilidades prácticas. Este proceso les va dando a lo largo de la infancia un sentimiento de pertenencia por su identificación con la identidad local así como de responsabilidad que los convierte en miembros reconocidos y valorados por su familia y comunidad. Carolina Remorini amplía la reflexión sobre la crianza de los niños de zonas rurales al caso de la parte andina de Argentina (valles Calchaquíes) con el uso del concepto de «nicho de desarrollo» que remite al enfoque ecológico. Su encuesta etnográfica muestra las diferentes prácticas en el cuidado de la salud de los niños en el seno de las unidades domésticas. Las transformaciones de los discursos evidencian ciertas tensiones referidas a los saberes entre las generaciones sucesivas de madres en torno al cuidado de los niños de temprana edad. A continuación, Fanny Chagnollaud estudia en el contexto migratorio del campo a la ciudad de Ayacucho, el proceso de socialización y educación no formal de los niños y las estrategias de adaptación de los migrantes rurales al medio urbano. Pone de relieve tanto la apropiación de varios elementos de la cultura urbana en la educación de los hijos como el mantenimiento de ciertas prácticas tradicionales entre los migrantes andinos urbanizados, tal como el rutuchikuy. Este rito estudiado por Charles-Édouard de Suremain (2010) da cuenta de la dimensión simbólica observada en la ceremonia del primer corte de cabello que marca el paso de bebé a niño. Representa la oportunidad de hacer pública la existencia del niño v su entrada en el mundo y, más allá, su integración en relaciones sociales más amplias y el inicio de un aprendizaje de roles y comportamientos específicos1.

En la continuidad de la temática migratoria en la antropología de la infancia, **Jeanine Anderson** evidencia, a partir de una encuesta en varias localidades de la provincia de Yauyos al sur de Lima, los diferentes movimientos de los niños en su experiencia

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> En lo que se refiere al ciclo de rituales que simbolizan las transiciones entre las edades durante la infancia, la *quinceañera* dio lugar también a diferentes análisis que muestran las dimensiones tanto tradicionales (ceremonia familiar para una «presentación a la sociedad») como modernas (fiesta entre pares, viajes al extranjero) de esta ceremonia. Ello evidencia la individualización de las adolescentes, la emergencia de la juventud y la pérdida de influencia de la familia en el trayecto de vida hacia la adultez (Cavagnoud, 2012a; 2013).

cotidiana, los asociados al juego, al cumplimiento de ciertas actividades sin olvidar la migración desde el pueblo de origen hacia los centros urbanos aledaños que, en cierta medida, toma la forma de un modo de movilidad social.

En una perspectiva etnomusicológica orientada hacia el aprendizaje artístico, **Jeanne Saint-Sardos** se interesa por su parte en la larga iniciación de los niños y adolescentes a las diferentes danzas (de tijeras, *huaylías*, *pastores* o *negritos* de *cinta*) y a los instrumentos musicales que caracterizan el patrimonio cultural del departamento de Ayacucho. Esta adquisición de habilidades y aptitudes se va realizando por la transmisión de las técnicas instrumentales o corporales así como de reglas socioreligiosas (tanto de un «saber hacer» como de un «saber estar») entre las generaciones, y entre aprendices y artistas consagrados, muchos de los cuales se encuentran ahora en Lima.

Los tres últimos artículos del dossier proponen un enfoque basado en la sociología de la infancia en el contexto urbano. Antonella Scarnecchia y Robin Cavagnoud profundizan primero los conceptos de identidad y de máscara subyacentes entre los niños y adolescentes lustra calzados que trabajan en las calles de La Paz. Explican en qué medida el uso del pasamontañas permite a la vez esconderse frente al estigma social y revelarse en una forma de identidad momentánea. Luego, sobre la base de una investigación llevada en los años 1990, Antonella Invernizzi muestra algunas de la facetas de la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes que trabajan en las calles de Lima. Enseña en particular la importancia de los aspectos económicos, sociales, culturales y de identidad, los cuales permiten entender mejor las prácticas cotidianas de los niños y de sus familias. El trabajo de los niños y adolescentes en las capitales andinas despertó el interés de muchos investigadores (Alarcón, 1991; Cavagnoud, 2011; 2012b; Cussiánovich, 2009; Domic, 1999; Invernizzi, 2001; Liebel, 2003; Schibotto, 1990) que pusieron de relieve el rol social y económico que desempeñan niños y niñas en el seno de su familia en situaciones de gran precariedad, a través del trabajo informal principalmente en las calles. Estos trabajos fueron complementados por une serie de estudios sobre los niños en situación de calle en La Paz (Suremain, 2006; 2013). Por último, Marcela Salgado nos proporciona una mirada distinta sobre las desigualdades urbanas a partir del caso de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile y de la exploración del lenguaje de los niños en la construcción social del espacio. La percepción de este fenómeno por parte de los niños indica un reforzamiento de las desigualdades urbanas debido al desconocimiento y a la evitación del otro, e identidades altamente diferenciadas entre grupos sociales.

Los artículos que conforman este *dossier* temático del Boletín del IFEA nos dan una visión de conjunto sobre la diversidad de la infancia y del rol de los niños y niñas en el medio tanto urbano como rural de los países andinos. En este sentido, ofrecen una lectura original y complementaria a los trabajos científicos realizados sobre la infancia y los niños en otros contextos sociales y culturales del planeta. El presente *dossier*, asimismo, contribuye ampliamente a establecer y actualizar un estado preciso de los conocimientos en sociología y antropología de la infancia, y más allá de estas disciplinas, en las sociedades andinas contemporáneas.

#### Referencias citadas

- ALARCÓN, W., 1991 Entre calles y plazas. El trabajo de los niños en Lima, 179 pp.; Lima: Acción Laboral para el desarrollo, Instituto de Estudios Peruanos, UNICEF.
- ARIÈS, P., 1973 L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, 316 pp.; París: Seuil.
- BECCHI, E. & JULIA, D. (eds.), 1998 Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIIIe siècle à nos jours, 548 pp.; París: Seuil.
- BONNET, D. & POURCHEZ, L. (eds.), 2007 Du soin au rite dans l'enfance, 309 pp.; París: Frès.
- CAVAGNOUD, R., 2011 Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima, 418 pp.; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Peruanos, Fundación Telefónica.
- CAVAGNOUD, R., 2012a La célébration des quinze ans : significations et évolutions d'un rite de sortie de l'enfance pour les filles au Pérou. *Recherches familiales*, **9**: 21-32.
- CAVAGNOUD, R., 2012b L'enfance entre école et travail au Pérou. Enquête sur des adolescents à Lima, 248 pp.; París: Karthala.
- CAVAGNOUD, R., 2013 The *Quinceañera*: Towards an Individualization of the Fifteenth Birthday Celebration for Young Peruvian Girls. *AnthropoChildren*, **3**.
- CHICHARRO, G., 2010 Le fardeau des petits empereurs. Une génération d'enfants uniques en Chine, 313 pp.; Nanterre: Société d'ethnologie.
- CORSARO, W., 2005 *The Sociology of Childhood*, 358 pp.; Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- CUSSIÁNOVICH, A., 2009 Apport des enfants travailleurs péruviens à la pensée sociale sur l'enfance. Alternatives Sud «Contre le travail des enfants ? Point de vue du Sud», **16 (1)**: 147-160.
- DOMIC RUIZ, J., 1999 Niños Trabajadores: la emergencia de nuevos actores sociales, 233 pp.; La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- ESCOBARI, E., 2010 Mentalidad social y niñez abandonada, La Paz, 1900-1948 (La Paz, Bolivia), 281 pp.; La Paz: Plural Editores, Instituto Francés de Estudios Andinos.
- INVERNIZZI, A., 2001 La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima, 288 pp.; París: L'Harmattan.
- JAMES, A., 1994 Childhood Identities: Self and Social Relationsin the Experience of the Child, 256 pp.; Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JAMES, A. & PROUT, A. (eds.), 1997 Constructing and Reconstruting Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, 260 pp.; Londres: Routledge.
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A., 1998 *Theorizing Childhood*, 247 pp.; Cambridge: Polity Press.
- JENKS, C., 1982 The Sociology of Childhood: Essential Readings, 299 pp.; Londres: Batsford.
- JENKS, C., 1989 Social Theorizing and the Child: Constraints and Possibilities. *In: Early Influences Shaping the Individual* (S. Doxiadis, ed.): 315-331; Londres: Penum Press.
- JENKS C., 1996 Childhood, 173 pp.; Londres: Routledge.
- JOCILES, M. I., FRANZÉ, A. & POVEDA, D., 2011 Etnografías de la infancia y de la adolescencia, 280 pp.; Madrid: Catarata.

- LALLEMAND, S., 1993 La circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange, 224 pp.; París: L'Harmattan.
- LESTAGE, F., 1995 L'enfant et le terroir. La construction de l'identité paysanne dans une communauté des Andes péruviennes. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, **24** (1): 127-136.
- LESTAGE, F., 1999 Naissance et petite enfance dans les Andes péruviennes. Pratiques, rites, représentations, 300 pp.; París: L'Harmattan.
- LIEBEL, M., 2003 *Infancia y trabajo*, 342 pp.; Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- MANNARELLI, M. E., 2002 La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú. Un enfoque histórico. *In: Políticas Públicas e Infancia en el Perú;* Lima: Save the Children - UK.
- QVORTRUP, J., 1993 Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, 163 pp.; Viena: European Center for Social Welfare Policy and Research.
- RAZY, É., 2007 Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali), 424 pp.; Nanterre: Société d'ethnologie.
- RAZY, É., DE SUREMAIN, C.-É. & PACHE HUBER, V., 2012 Anthropologie de l'enfance et des enfants à travers le monde. *AnthropoChildren*, **1**.
- RODRÍGUEZ, I., 2007 Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos, 162 pp.; Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SCHIBOTTO, G., 1990 *Niños trabajadores*. *Construyendo una identidad*, 436 pp.; Lima: Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos.
- SIROTA, R., 2006 Éléments pour une sociologie de l'enfance, 325 pp.; Rennes: PUR.
- SIROTA, R., 2010 French Childhood Sociology: an unusual, minor topic or a well-defined field? *Current Sociology*, **58** (2): 250-271.
- SUREMAIN, C.-É. de, LEFÈVRE, P., RUBIN DE CELIS, E. & SEJAS, E., 2003 Miradas cruzadas en el niño: un enfoque interdisciplinario para la salud, el crecimiento y el desarrollo del niño en Bolivia y Perú, 508 pp.; La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos, Plural, IRD.
- SUREMAIN, C.-É. de, 2006 Affinité horizontale et stratégies de survie parmi les "enfants de la rue". La bande Solitarios à La Paz (Bolivie). *Revue Tiers Monde*, **185**: 109-128.
- SUREMAIN, C.-É. de, 2007 Au fil de la faja. Enrouler et dérouler la vie en Bolivie. *In:* Du soin au rite dans l'enfance (D. Bonnet & L. Pourchez, eds): 85-102; París: Erès.
- SUREMAIN, C.-É. de, 2010 Quand « le cheveu fait l'homme ». La cérémonie de la première coupe de cheveux de l'enfant en Bolivie. *Autrepart*, **55**: 125-140.
- SUREMAIN, C.-É. de, 2013 Des corps à la rue. Petite histoire d'une recherche-action participative auprès d'une bande d'enfants de la rue à La Paz (Bolivie). *Corps*, **11**: 213-224.
- SZULC, A. & COHN, C., 2012 Anthropology and Childhood in South America: Perspectives From Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, **1**. Disponible en: http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/docannexe.php?id=930.
- THORNE, B., 1993 Gender Play: Girls and Boys in School, 237 pp.; New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.



# Care and carelessness in rural Bolivia. Silence and emotion in Quechua childbirth testimonies\*

Tristan Platt\*\*

#### Abstract

This article moves beyond ideal expressions of duality and embodiment to examine three couples through their narratives of the birth of their children. Close analysis of three Quechua interview texts yields three types of relationship in which the obstetric care and carelessness of husbands are manifest in different ways. The ritual practice of *yanantin* is confronted with birthing women's actual experiences of husbands' thoughtlessness, self-importance and error. The materials are analyzed as dramatic performances and as case studies that illustrate the emotions and moral demands behind the shared practice of childbirth.

Keywords: care, childbirth, husbands and wives, emotions, morality, North of Potosi, Bolivia

## Cuidado y descuido en la Bolivia rural. Silencio y emoción en los testimonios de parto en quechua

#### Resumen

Este artículo va más allá de las expresiones ideales sobre la dualidad y la encarnación para examinar a tres parejas en el relato del nacimiento de sus hijos. Un análisis preciso de tres textos de entrevistas en quechua produce tres tipos de relación en los cuales los cuidados obstétricos y el descuido de los maridos se manifiestan de diferentes maneras. La práctica ritual de *yanantin* se enfrenta con experiencias actuales de mujeres que dan a luz y hacen frente a la falta de consideración, la suficiencia y el error de sus maridos. El material es analizado como representaciones teatrales y como estudios de caso que ilustran las emociones y las exigencias morales detrás de la práctica compartida del parto.

<sup>\*</sup> An earlier version of this article was presented at the REELA conference accompanying Professor Rosaleen Howard's inaugural lecture at the University of Newcastle in 2007.

<sup>\*\*</sup> University of St Andrew. E-mail: tp@st-andrews.ac.uk

Palabras clave: cuidado, parto, maridos y esposas, emociones, moralidad, Norte Potosí, Bolivia

## Soin et insouciance dans la Bolivie rurale. Silence et émotion dans les témoignages d'accouchement en quechua

#### Résumé

Cet article va au-delà des expressions idéales sur la dualité et l'incarnation afin d'examiner trois couples à travers le récit de la naissance de leurs enfants. Une analyse fine de trois textes d'entretiens en quechua produit trois types de relation dans lesquels les soins obstétricaux et l'insouciance des maris se manifestent de différentes manières. La pratique rituelle de *yanantin* est confrontée à des expériences actuelles de femmes qui accouchent et font face au manque de considération, à la suffisance et à l'erreur de leurs maris. Le matériel est analysé comme des représentations théâtrales et des études de cas qui illustrent les émotions et les exigences morales derrière la pratique partagée de l'accouchement.

Mots-clés: soin, accouchement, maris et femmes, émotions, moralité, Nord Potosi, Bolivie

#### INTRODUCTION

This article describes the emotional relations of three couples from the North of Potosí, Bolivia, as these emerge during interviews in Quechua concerning their shared experiences of pregnancy, labour and childbirth. During this period husbands are expected to give their wives constant care and support; but the degree to which they do so is variable. These conversations allow us to move beyond the generality of existing analyses of Andean gender perspectives: beyond the mirrored symmetry (yanantin) reiterated through the duplication of gestures and implements in many rituals to express the ideal relations between couples (Platt, 1978; 1986); beyond the generalized masculine symbolism of condor and bull (Harris, 1994); beyond the ubiquitous dualism which pervades Andean cosmologies and forms of embodiment (González Carvajal & Bray, 2008; La Riva, 2012). Such idealized considerations may influence, express or reflect ideal identities, and relations between human couples generally, but they lack the clinical intensity of these oral narratives of specific cases of misunderstanding, care, negligence, love, inexperience, anger and loyalty, as experienced and narrated by the fathers and mothers whose testimonies are presented here.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> I draw on interview materials collected in Potosi Quechua in the North Potosí highlands during an EC project (DG XII) organized from Trinity College Dublin on Aymara and Quechua childbirth practices, and carried out in 1995, as well as on my fieldwork with some of the families involved since the 1970s. I am grateful to the co-ordinators of the EC Project, Barbara Bradby and Jo Murphy-Lawless (TCD).

In a recent *summum* of his work on oral and written narratives, William Labov privileges three narratological themes: sex, death and moral indignation (Labov, 2013: 4). I suggest that childbirth, a theme missing from Labov's list, may combine these concerns into a key existential locus, particularly for rural women beyond the reach of biomedical attention (Murphy-Lawless, 1998). The dramatic power of our interviews is both skilful and moving, comparable in many ways to those analyzed by Labov. I begin by situating them in their linguistic and social context, and then examine selected passages in search of their significance, both as dramatic performances that transform experience, and as conversations about a dynamic and sometimes contradictory set of representations of traditional birth practices.

In presenting these materials, I also move behind the synthesis of birth practices presented in an earlier article to show some of the disparate ethnographic and linguistic components from which that synthesis was constructed.<sup>2</sup> Specific cases will be seen to depart interestingly from the overall model. Yet some general considerations are still useful as points of departure. As in certain other regions of the Andes, the dead are sometimes said to be reincarnated in human foetuses. According to one view, a women's huaca, or kamiri (Aym.; cf. Que. kamaq = "infuser of animacy"), appears to channel a spirit (animu) into the womb to set in motion the plying of the threads of life spun from white semen and red blood to form the foetus, which grows as it feeds on its mother's blood. Giving birth involves a struggle to expel this intrusive little creature, a battle in which life and death are co-present, for there is no automatic recourse to the minimization of risk such as we find in biomedical approaches to childbirth (Platt, 2002). Parents may confront the crisis together, and the woman looks to her husband for essential support and care during the process of gestation, labour and birth. She does not always find it.

Analysis of the three interviews leads to a consideration of the unspoken relations between the texts. I find that silences may conceal important interpretative keys. Beyond the silences we can set up conversations between the testimonies, and note how each addresses different but related aspects of gendered behaviour in situations of cohabitation and parenthood. These keys are sometimes brought into the open due to stress and/or communicational breakdown between the marriage partners. However, we shall see that, although in some circumstances stress can bring hidden meanings to the surface, in others it may provoke their repression.

Each couple we interviewed in 1995 represents a unique situation, and I have deliberately chosen here to discuss three contrasted cases, although all inhabit related and overlapping worlds of meaning. Complementary reciprocity between man and woman —yanantin, considered as an optimal but elusive Andean ideal—may constitute a point of reference and a conceptual fulcrum around which

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> A deconstruction of this text (Platt, 2002) was first presented in Lima in 2002 during a seminar at the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, organized by Patricia Oliart with funding from the British Council / DIFD.

the variety of real-life situations —often very imbalanced— can be distributed. However, some of the individual cases interviewed also manifest autonomous "types" of their own, as is implicit in the titles I have given them, suggesting the need for further research into the emotions and moral qualities, the virtues and vices, which may accompany each situation.

As is well known, a "normal childbirth" barely exists in biomedical practice: in hospital births, normality is usually pre-empted to avoid risk, for example, by automatic oxytocic injections (Murphy-Lawless, 1998). The worst possible outcome is assumed as the "bottom line" (much as in today's politics of security), and action is taken to prevent in every case what would otherwise be a rare occurrence. The woman's compliance is often secured by what Murphy-Lawless terms "shroud-waving" (i.e. medical warnings of the mother's and/or the child's possible death).

In North Potosí, however, there does exist the idea of a normal or successful birth, which depends on the husband assisting his wife during pregnancy and labour. Giving birth, seen as a woman's struggle with the foetus, is equivalent to men's battles over land-boundaries, a parallelism known among other Amerindian societies (for the Nahua, see Sullivan, 1966). In each context, the other sex is expected to help and support the main protagonist. In childbirth situations, other people —experienced mothers, male and female midwifes and shamans, other women and men, and occasionally the whole community— are brought in as additional support when problems arise which the husband cannot deal with himself. For first or difficult births the woman's mother-in-law may also help her son attend her daughter-in-law. However, we shall see that the husband may also claim responsibility for the outcome of the woman's labour, congratulating himself on a successful birth, and reproaching himself if she suffers, or if the baby dies. In "normal circumstances", according to both men and women, the husband supports the woman as she gives birth, and she may literally put herself in his hands while still remaining the central agent in the struggle.

The Quechua source materials were taped, transcribed and translated first into Andean Spanish, and then into English. The quality of the interview depends on the interviewee's willingness to talk freely, and on the eliciting skills of the interviewer. In this article I examine cases of younger women and couples, where the interviewer was a social worker, a native Quechua-speaking woman from a village along the Cochabamba road from Sucre. She got on well with our highland hosts, staying with them for days at a time, though she commented on the differences between her own variant of Chuquisaca Quechua, and the dialect spoken locally in Macha, the historic community where the research was carried out.<sup>3</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Balbina Arancibia was of great help, also, in the transcription and translation of the texts. For older women, and for some of the men, I and a native Quechua–speaking man from Betanzos (Potosí), Primo Nina, of the Universidad San Francisco Xavier, Sucre, also carried out some interviews.

Macha folk speak a variant of Potosi Quechua, fairly Hispanized at the levels of vocabulary and syntax, but also showing Aymara influences on vocabulary and in the retention of some Avmara verbal suffixes instead of their Ouechua equivalents. This is because they used to speak Aymara before and after the Spanish invasion, as capital of the Qaragara federation (Platt et al., 2011 [2006]). The switch in parts of the countryside from Aymara to Quechua seems to have been completed only three or four generations ago, perhaps during the last late 19th century silver boom. A situation of diglossia (even triglossia) developed around the silver mines of Aullagas-Colquechaca, where several Macha and Pocoata avllus or communities live; and more recently around the tin mines of Llallagua and Uncia, when migrants came there to work from Quechua-speaking areas (particularly from Cochabamba). Aymara-speaking countryfolk came into contact with Quechua-speakers in markets, house-to-house and street-sales, or as seasonal labour on the tailings. They learned Quechua, and sometimes Spanish too, for public use, while retaining Aymara for use in the home. The mines of Colquechaca were also served by a ring of silver-refining haciendas (ingenios) situated below the mines in Macha and Pocoata territories, where other Quechua-speaking migrant-workers congregated. In Macha, Quechua was able to impose itself on the surrounding countryside, while retaining selectively elements of the local Aymara which it replaced.

Another factor favouring the growth of Quechua in Northern Potosí was the expansion of Quechua-speaking agricultural haciendas from Cochabamba and Chuquisaca. Other focal points of linguistic transition were the small, increasingly mestisized towns, such as the cantonal and provincial capitals (Macha, Pocoata, Colquechaca, etc.), situated on the routes between the cities of Sucre, Potosi, Oruro and Cochabamba. Here townspeople (*vecinos*) led the switch to Quechua.

Let me now introduce the different kinds of relationship expressed in our three interviews. In the first, the woman was at loggerheads with a well-meaning but rather greedy husband, and gave birth in solitary indignation behind a locked door. She tells of her discovery of her own strength during labour, of the reasons for limiting the amount of calostrum given the baby, and critiques the excess of male babies, suggesting their numbers could be reduced by selective male infanticide.

In the second case, the husband alone answered our questions, seated next to a lighted candle on the altar of the local church; his wife remained close by, listening in complete silence... The man argued that birthing outcomes depend entirely on the care given by the husband, presenting himself as a good example. The theme of female silence and male articulateness recurs in our study, reflecting traditional male dominance in public speaking; although in the interviews several women showed themselves extremely articulate, and female rhetoric has now become a feature of national politics.

Between these two extremes, I consider finally the birthing experience of a couple clearly bonded by affection, loyalty and collaboration, but who during their first pregnancy had to contend with their own inexperience: the woman suffered greatly and the baby died at three months. Their relationship might be said to embody a painful instance of *yanantin*, one strengthened by shared misfortune.

The interpretation of these situations is complex, too, because each couple has a different attitude toward the biomedical discourse and techniques which, for the last few decades, have been staging a new assault on "traditional" practices. These practices are themselves, of course, the result of successive waves of modification and adaptation, part of a history of Andean childbirth still to be written: they do not represent a homogeneous "package" that has come down unchanged through the centuries. But they are condensed into a single, antagonic "traditional model" from the perspective of current State health policies, which aim to introduce yet another, decisive rupture with the past. Although the impact of these policies was still limited at the time of our study —in 1995, most births continued to take place at home, rather than in the Sanitary Post or the Hospital—, this expected rupture announces a new phase in the never-ending, by now almost institutionalized "transition from savagery to civilization", which remains a fundamental ideological frame —constantly dressed up in new clothes— for attempts to subordinate "traditional" Andean societies to modern management and governance.

As we saw in 1995, while some couples resorted to many practices which conformed to a traditional approach to childbirth, others were in the process of adapting to "civilization" (siwilisasyún; = "modernity"). Each of the three cases I examine can be seen, therefore, as the outcome of attempts to find terms of coexistence with the new wave of State —and NGO—sponsored health policies.

#### I will call the three cases:

- "The Angry Wife". This woman was angry with her husband's insensitivity (he had told her to finish cooking food for him before giving birth) and excluded him from the birth. I have known the husband since he was a boy: he is often gentle and well-meaning but had shown himself quite ineffectual at the moment of labour. Though "traditional" in her preferences, this woman felt forced by circumstances to take an independent position, while also making explicit attitudes which were left unexpressed by less stressed interviewees.
- "An Ideal Husband". This man monopolized the whole interview, leaving his wife to listen in silence, and congratulating himself on his skill in looking after her during her pregnancy, labour and birth. He is more of a "modernist" than the other interviewees, but also a devotee of the local Santiago, Tata Pumpuri, and of the Holy Spirit, whose advent —in accord with Joachimite positions probably first spread by Franciscan missionaries in the 16<sup>th</sup> century— represents a Catholic alternative to Protestant Pentecostalism.
- "The Loving Couple". These two, as mentioned above, offered an interview developed from a shared position of suffering in adversity. The man assumed responsibility for his inexperience during his wife's first birth, and the woman recognised his efforts to help her. They belong to the more "traditional" category of couples. I have focussed on their experience of first pregnancy and birth, which in their case (as often) was particularly difficult.

We will see, then, how these different relationships, as expressed in the interviews, differ among themselves, and how these differences are expressed in moral and emotional terms. To show this I shall also have recourse to what is *not* said, and I will argue that it is only by going *beyond* the interview texts, and listening to the silent conversations between them, that we can hope to understand the implications of what *is* said.

#### 1. "THE ANGRY WIFE" (A)

A had to deal with a well-meaning but ingenuous husband. As she tells us in interview 1a, when the waters broke, he simply told her to go on making the earth-oven, or wathia, she was engaged with. A wathia is a hole in the ground with a fire of grass and sticks lighted in it, and clods of dry earth balanced on top. When hot, you rake out the ashes and feed the potatoes in through a hole between the clods, before crushing the clods so that the potatoes cook buried in hot earth. It involves considerable effort, carrying potatoes, crouching by the oven, feeding it with fuel and crushing the clods. Carrying weights, straining and twisting oneself, are recognised as possible causes of a displaced or aborted foetus. But wathia is a highly appreciated form of food, and A's husband was clearly keen to eat it...

Fortunately A's eldest daughter took charge, telling her not to go on with it, she'd be sorry, and to go to the house; she would persuade her Dad to come along. Saying "Yes, bring him along", A. went home, entered, shut the door and locked it. Sinking to the ground by the bed, she took hold of it, and in her interview reenacts vividly the soliloquy that went through her mind as she crouched there in labour:

imaynapi unqukusaj nuqa may- imaynapi? pitaj jap'iwanqa nuqata? pitaj jap'iwanqa?" nispa karumantataj kanichá ...! wapullataj wapulla, machito, paypis, un, karaju! rina [?] ama runas qhawt'amuwachunchu, chaypi unqukusaj" nispa. imataj karaju! kallpakushani, jap'iy[k]ukuj kani kama nallamanta, ¿i?

"So how am I going to give birth, how? Who will support me?" who will support me?", saying, "Is it because I am from far off...?4 He is oh such a tough guy, such a machito, yes, shit! I had to go ... Let no one come and peer at me; I will give birth there", saying ... "So what, shit!! I've got the strength, I have got hold of part of the bed, haven't I?"

She recalls how, alone, she had to appeal to her own strength to see the thing through. And when she has pushed the baby out, she hears her husband knocking

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Probably a reference to Macha virilocal marriage residence patterns.

at the door telling her to open up ("yali, A.! wisq'aramuway!"). My reading of the next line is as irony: "To be sure I'll open the door for you!" (arí, wisq'arasqayki a!).5 But, as she says, she couldn't find [the latch] and then ... the break-off in her narrative seems to reflect the break-off in her memory, for it was then, she told us later, that she fainted; and when she recovered consciousness there were people around, taking up the baby, cutting the cord with the traditional potsherd (k'analla), knotting one end to form the baby's navel, while the other end, still connected to the unborn placenta (paris), was attached by a long thread to the big toe of the mother's left foot, allowing her to exercise "controlled traction" to help bring the placenta out.

The sequence ends with a slightly tipsy protest by her husband, also present at the interview: "jap'iriykiqa! jap'iriykiqa! chaywan unqunki!... ma qan...", "I supported you! I supported you! With that you gave birth!... it wasn't you..."; as though to deny her the discovery of her own agency and strength by attempting to restore her dependency on his (clearly inadequate) care, support and responsibility.

This narrative offers at least part of an explanation of A's anger towards her husband. Later, I saw her scold, scoff at, and sometimes hit him. She seemed to have lost respect for him, although today (2014) they are apparently still together after migrating to the city (where she has her own mobile phone). Her sarcastic comment on him as *machito* allows us to connect this critical event with the negative attitudes she expressed towards male babies in the same interview, as we shall see.

Let us now hear a second text —also part of A's interview— which expresses a key element in the composite model of "traditional childbirth" (Platt, 2002), one best expressed to us by *this* interviewee. How can one generalise from a single testimony? Let us first examine the text.

The context of this passage is the transition in the baby's eating habits, from being a drinker of blood while a foetus in the womb, to sucking urine on little swabs of cotton during the first couple of days after birth, until finally it is offered the breast three or four days after birth and is allowed to assuage its hunger with white breast-milk. I have elsewhere argued that this transition from red blood to yellow urine to white milk expresses a chromatic transition in the colour of the baby's food which accompanies an inversion of the initial relationship between mother and baby, leaving the mother underneath in the symbolic position of the dark, fertile earth, while the baby is taking its first steps towards baptism and the "sunlight of Christianity" (Platt, 1995; 2002).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Wisq'ay means "close"; kichay means "open". I assume here a "Freudian slip" on the part of A ... "Come and shut me out!" "I'll shut you out!". But the meaning of the sentence requires the husband to use kichay: kicharamuway! = "come and open up for me!", to which A should answer (ironically in my reading) kicharasqayki a! "I'll open up for you indeed!"; and I have corrected the translation accordingly.

The issue here concerns the calostrum (*kurta*), which others had told us informally should *not* be given to the baby. Perplexed by this statement, we put it to A. Her answer exemplifies what for us may seem a hard, disciplinary attitude towards the newborn baby, very distant from current North Atlantic approaches. For A, the calostrum, or some of it, should indeed be milked off, thereby depriving the baby of a food she knows is good —indeed, *too* good for it. Her explanation was that, if it does not learn to control its hunger now, it will be unable to fast as an adult if the need should arise. It will gobble up everything to the shame of its parents. So: "Milk off that calostrum if he is to become a man!... Well, at least a bit of it... (*uj chhikitallata*)."

In this striking text, the woman has expressed an idea completely coherent with an Andean "core value", that of being able to "last out" (awantay, from Sp. aguantar; cf. Que. muchuy, "last out, survive, suffer"). An example of this from a different sphere of activity is the way in which the maize brought back from the valleys in August-September has to be made to "last out" till the first potato harvest at Carnaval. 6 Often, this means eking it out and, if famine threatens, going without, which makes "lasting out and suffering [i.e. fasting]" a necessary survival skill. Another example is during the hand-to-hand fighting carried out in tinkus (ritual battles): here too the fighter is expected to be able to "last out" even while suffering severe punishment from his opponent (as in Western-style boxing). In the present case, we find that the newborn baby must also learn to "last out" —i.e. fast before receiving the breast, taking only drops of urine, infusion or chocolate, on tiny swabs of cotton, to stop it crying; and even when finally given the breast, it must not be indulged with too much calostrum (kurta). We were told that this view was also held by other women, although no other interviewees expressed it. On the contrary, two said —when asked—that they made sure the baby did get all the calostrum. How are we to understand these contradictory responses?

First, it must be recognised that no one wishes or is able to tell us "everything"; the selection of what is said or *not* said may respond to various pressures. I suspect that stressed marital relations have, in the case of A, released verbalizations that would not be articulated in less stressed circumstances, probably because of their "political incorrectness" in today's ideological climate. In the case of the calostrum, I suspect we may be dealing with verbalizations that are released, partly, because of bad relations with a partner who had *shown himself too greedy* in his desire to eat the *wathia...* 

Here, then, the woman emphasises how newborn babies need to be disciplined to bring their pre-natal voracity under social control; they must learn to *last out*—just as her husband should have *controlled his greed* to be able to attend her in labour. The deprivation of calostrum is, as we have seen, an option wholly

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Today, traditional journeys with llamas are few, and highland dwellers have taken to planting increased quantities of the dwarf maize, sara ch'isiwayu, referred to in documents of the 16<sup>th</sup> century as un maíz muy chiquito poco mayor que trigo. See Platt et al., 2011 [2006]: 560.

coherent with other cultural practices. However, it is criticized by State-sponsored biomedicine. There can be little doubt that the latter provokes another form of stress which leads to the *repression* of traditional practices, or at least inhibits their verbalization. This form of pressure explains why the two other interviewees said they *abstained* from depriving their babies of calostrum, which can still be considered part of the traditional complex of childbirth practices.

From the perspective of traditional Andean ideas, then, deprivation of at least some of the calostrum appears as a child-rearing practice based on the idea of a need for discipline from the very moment of birth, part of the socialization of the newborn infant aimed at taming and curtailing the blood-eating voraciousness of the "aggressive foetus" (Platt, 2002).7 The abandonment of this approach represents the "Westernization" of mothering practices, based on a (possibly Christian) notion —alien to traditional Andean ideas— of the newborn baby's "innocence" and "moral harmlessness" that makes it deserving of what, in our own "traditional" terms, might be called "spoiling". Both testimonies, those favouring and those rejecting the deprivation of calostrum, are constrained by pressures not present in the ideal model of traditional childbirth: in one case, A's tensions with her greedy husband; in the other, new pressures coming from the biomedical model of childbirth.

A third passage from the interview with A. appears, at first sight, to reflect the extent of her anger with the male sex. Indeed, there is already an ambivalence present among female birthing assistants. Boy foetuses are thought to be recognizable at three months by their kicking and jumping movements in the womb: "it has to play like a little fish in our tummies" (challwa jina wijsanchispi pujllanan tiyan).

#### Midwife

*qhari wawa yuyarinpis, nnnnn* A boy child, she thinks then, nnnnn

#### Interviewer

qhari wawá?8 A boy child?

#### Midwife

jaqayman kayman kurriykachaspa jinan jayt'atatakuntaj, jayt'apikuntaj jayt'atatakuntaj, jiruta p'ujllakun.<sup>9</sup> Running about here and there, So it kicks repeatedly, kicks its feet, It kicks repeatedly, it plays hard.

Olivia Harris has emphasised how Laymi women, closer to the tin mines of Llallagua-Uncia, may punish their husbands' misdemeanours by depriving them of food. Whether as source of nutrition or as source of deprivation, the control of food constitutes a nexus of female power and social control (Harris, 1978). During pregnancy, labour and childbirth, however, this power is deposited with the husbands, not all of whom are able or willing to assume the responsibilities of their temporary position.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Here accentuation denotes the omission of the interrogative suffix –*chu*.

<sup>9</sup> The Aymara infix -tata- means "scatter, sprinkle, disperse", referring to the shower of kicks made by the growing male foetus.

Care and carelessness in rural Bolivia. Silence and emotion in Quechua childbirth testimonies

So when the baby boy is born, the women attending the birth may pick it up by its legs and scold it, holding it upside down:

#### Midwife

aaa paaachallanpi warmi wawaqa, asta qhari wawa chaytajchá, qhari lluqhallás "machu machu" nisqa, jta unqukujtinchispis ninku, arí. Yeees, the girl child stays riiight in her place, but the boy child is like that, males, boys are called "tricksters", Right when we are giving birth they say it, yes.

#### Interviewer

[laughs]

#### Midwife

ichu– ichurijkunaqa, "lluqhalla kasqapis "rasun a kay purkiriya mamán lastachin", ninku, manachu? Tho- those who pick up the baby,

"So it was a boy then,
"No wonder this filth

has made its mother suffer", they say, no?

#### Woman

ari, ijijiji [laughing].

Yes, he he he!

#### Midwife

g'ara ullu kasga ninku wakintaj.

"It was a naked penis!", some say.

#### Woman

a, q'ara ullu kasqa!

Yes, it was a naked penis!

#### Midwife

a, q'ara ullu kasqa a, jijiji [she laughs] purkiriya ninku arí! Yes, it was a naked penis, yes! he he he! Filth, they say, yes!

We can hear these women using the male baby's birth to express their ambiguous feelings about men as source of female suffering, laughing and scoffing at the newborn little boy; the linking of the baby as "naked penis" (Platt, 2002) with porquería, "filth", may also reflect Christian influence. But A's complaint against an excess of male babies goes further. She proposes infanticide as a solution to the problem of an excess of boys in the countryside. "Kill them" she says, "let them be suffocated at birth..." —whether with a blanket, or with the rags used to wipe the baby clean, or, if the mother cannot do it, let her just not give it the breast: "what else is to be done?" Then they must be buried, a task which brings her to clarify the difference from burying abortions. Abortion is often persecuted by the police, though it is at least partially provoked by repressive legislation against contraception.

It should be emphasised that I am **not** formulating a *criticism* of A, who is a generous, playful person, full of laughter and jokes. A's attitude must be understood within the context of her overall presentation and the wider situation. She had been

forced by her husband's eagerness to eat the *wathia* (regardless of the fact that her waters had just broken) into the role of a strong but angry woman who gave birth alone; and, not surprisingly, she expresses the tough, traditional approach to child-rearing —feeding and washing with urine to "cure" the skin and stop bleeding, partial deprivation of the calostrum... She also recommends tough measures to control the excess of boys among regional births. Does this infanticidal zeal derive from the negative experience with her husband? More significantly, perhaps, infanticide is also a response to the unavailability of legal contraception, bringing with it the persecution of women by the police; a response which A purges of its usual discriminatory bias against female babies. In this complex situation, her husband may have been only one factor, if perhaps the most apparent.

#### 2. "AN IDEAL HUSBAND" (B)

In our second case, we find the relationship between strong woman A and her ineffective husband completely inverted. Now the man is the only one to speak, the woman remaining present but silent throughout the interview. B —whom I am calling (with a touch of Wildean irony) "An Ideal Husband"— took us to the little chapel of San Andrés in the hamlet. He lit a candle before the altar, where there was an image of the powerful local Santiago called Tata Pumpuri, whose sanctuary on the high puna is a major regional, national and even international centre of pilgrimage (Platt, 1997; Vericourt, 2000). We took coca-leaf as we talked, B seated on the altar. B is a devotee of Pumpuri and the Holy Spirit, and in his house he showed me a devoción (little portable shrine) dedicated to Tata Pumpuri. As the Saint who protects people during the turbulent period preceding the emergence of the new age of the Holy Spirit, Tata Pumpuri offers a Catholic alternative to Protestant Pentecostal teachings. B wanted to talk about the delicate topic of childbirth in a sacred place dedicated to the Saint of the New Age of the Holy Spirit (ispíritu).

The interview with B elicited various degrees of departure from the traditional mode of childbirth, as well as other practices which conform to it. But he particularly emphasised the responsibility of the husband, offering a critique of those who mistreat their wives:

mana kuydankuchu warmitaqa, iwal trawajana tiyan, iwalta papatapis imatapis kargás q'ipichinku, i? They don't take care of the woman, She has to work the same [as them], They make her load herself as well with potatoes or other things, no?

A comparison with the husband greedy for earth-baked potatoes in the preceding case is inevitable; and B generalizes it, referring also to the "two days and nights" of suffering we shall hear of in the next interview:

Care and carelessness in rural Bolivia. Silence and emotion in Quechua childbirth testimonies

y kay diyas iskay tutas wakín sufrinku, wakin warmis sufrinku piru chayqa imaraykú sufrinku? qusankutaj a! wakinpataqa mala fe niray, mana warmita kuydankuchu, i?,

iwalta trawajachinku, paywan iwal trabajananta munanku,

tukuy imá trabajanán munanku, jinamanta mana kuydankuchu unquj warmita, manaña chhika trabaja-ma trabajananchu pay tiyan, purinan tiyan nurmalminte uwija michispapis imapis, wawallawanpis, manaña wayk'unanchu tiyan, chaypi manaña qhariman trawajaypi kunparawasunmanchu.

And some suffer two days and nights, Some women suffer, But in that case, why do they suffer? Their husbands, yes! Some have bad faith, They don't take care of their wives, They make her work the same, They want her to work the same as them. They want them to work at everything, And that's why they don't take care of their pregnant wife, She shouldn't work at all, she mustn't work. She should walk normally pasturing the sheep and such things, Just with the children, She mustn't cook any more, There we wouldn't compare her now

No longer is it possible to seek equivalence between the labour of the man and the woman: during childbirth the husband should make sure his wife only does light work, in preparation for the labour of childbirth when he in turn will adopt a secondary role. And B claims credit for his care of his wife:

nuqa warmiyta mana ruwachinichu ruwachijchu kani, ni imata ruwanchu ni yakuman rinchu, nuqa ayudani imapis ayudani sulaminti uwijá michimun, nurmalminti michimun, chaylla.

ajinapi nuqajta chhankata nakun wawata paqarichin mana sufrinchu. I don't make my wife do things, I don't make her work, She does nothing, she doesn't go to fetch water, I help her, I help her in anything, She only goes to pasture the sheep, As a rule she goes and herds them, that's all,

with the man in working,

That's why my wife does it quickly, She gives birth to the baby, she doesn't suffer.

Unfortunately, we don't have the woman's own view of her husband's care, as she remained silent throughout the interview. B assumed full responsibility for representing their joint case under the gaze of Tata Pumpuri. The impression is one of a traditional patriarchal authority being exercised responsibly and according to its lights —hence the "ideal husband"—, but the question of the woman's silence remains. In the next case, we shall see a couple who show mutual trust, expressed in their shared responses to the interviewer, even though the husband was unable to save his wife from "two days and nights" of suffering.

#### 3. "THE LOVING COUPLE" (C AND D)

I have known C since she was a small girl, younger sister of X, both of them the laughing, long-lashed daughters of one of my rural hosts back in the 1970s. C married D from a neighbouring cabildo (tribute-paying group), and went to live with her husband's family, according to local virilocal practice. The interview we had with her and her husband brought back the pain, fear and anxiety of her first childbirth. C and D took part together: one answered some questions, the other answered other questions, and sometimes they alternated short replies antiphonally, complementing each other easily and without effort. They had no qualms about talking freely in front of each other. I will analyze the first sequence of the interview, leaving aside their account of later births in which they showed themselves to be close to the more traditional pole of the continuum.

C's first birth was terrible; she was in labour for "two days and two nights", and nearly died; then gave birth and recovered sufficiently to prepare the chicha (aqha, cornbeer) for her marriage, before falling ill in the midst of her marriage with a severe breast infection. The baby stopped breast-feeding, and died three months later. Later births were easier, but each labour still took a whole day.

The interview begins with a series of overlapping themes, each quickly succeeded by new ones, and later picked up in different orders to round them off. Repetition of the opening phrases, after several developments, frames and closes this part of the dialogue. D's opening reflection takes us through C's first pregnancy at impressionistic speed, narrating her suffering and the child's death. The passage I discuss here corresponds to memories of a specific birthing experience, and is therefore far more vivid and real than the descriptions of later, successful births, which referred more generally to what was "normally done" at each stage of the process of gestation and birth; although these descriptions, in which both took part, also showed the trust that C has in D.

#### D begins:

Primiru wawa ma unqukúy atirqachu ...

With [our] first child, she couldn't get

Kasi lastarqa iskay ... iskay iskay tutata lastarqa ...

She suffered nearly two ... two days, two *nights she suffered* ... [these phrases will later close the sequence].

Chaymanta chay awilita kaysitupi tiyan,

Then the grandmother [a midwife] was here.

Pay cháy yachasqa [...],

She knew about that...

Chaykunas - Chay yachajkuna tiyan -,

Then those, there are those shamans,

Care and carelessness in rural Bolivia. Silence and emotion in Quechua childbirth testimonies

Chaykunas ima unquchirqanku, ar Ñak'ay unquchirqanku ari. th

Suyran jamurqa, lastimáy waqashanku.

and they made her get ill a bit, they made her get ill with difficulty; her mother-in-law came too: they are

crying bitterly.

The interviewer asks why? Had she looked after herself properly? D. knows what she is hinting at, and answers explicitly:

Kuyrakuj, ni imatapis ruwajchu,

ni llasastapis apaykachajchu. Intuns ni unqúy atinchu, chaylla, primeritu chay wawitay wañupun ... Kawsanraj kinsa killa, kasi kinsa killa She looked after herself, she'd done nothing,

She hadn't carried heavy things. So she couldn't get ill, that's all, And that first child of mine died ... He survived for three months, nearly three months ...

The pregnant wife who carries heavy weights is evidence of her husband's as well as her own irresponsibility (cf. interview 2, "An Ideal Husband"). D re-lives his worry, confusion and sorrow at not being able to care for his wife properly.

Here the first issue is about being able or unable to "get ill". D's worry is directed mainly towards his wife, whose difficulties in "getting ill" meant great suffering for her (*lastay*). D feels that he is responsible for C's suffering, and for the child's death three months later. He finds himself, unwillingly, in the role of the careless husband denounced by B in interview 2. His theme becomes one of danger, of a young man's lack of experience, of the resulting tragedy, and of his self-critical solidarity with his wife:

Ni kuynta nakunichu, ¿imamantachus lastachiyman karga?

I didn't realise, why would I have made her suffer?

So what was to be done? A neighbour had offered to stand in as midwife, but still C "couldn't get ill"; so they started to toss her in a blanket, or poncho (*manteo*, Que. *thalay*), a widespread custom in European early modernity as well as in pre-Colombian America (Gélis, 1991 [1984]; Platt, 2002), to see if they could jolt the foetus, repositioning the head towards the cervix to get it to come out. But it was no good. Religious measures supervened, and in the end "she gave birth with a sheep", *i.e.* with an animal sacrifice (probably carried out by the shamans):

Chaymanta nawanpuni thanikurqa, nasikurqa, "Uwijanpuni, uwijawan nayku aysarayku,

"Chaywanpuni nasikurga.

With that indeed she was cured, she gave birth, It was her sheep that did it, with a sheep we lifted it up, With that she really did give birth

The language changes its phonemic patterns: the animal sacrifice was what *really* eased things (*puni*); with that the child was born. Sheep's wool serves as a swab to give liquids to the newborn, as we have seen, and its meat enabled the woman to drink hot mutton broth with *chuño* (freeze-dried potato) after the birth, to help her recover. They also entwined her (*khiwiran*) with a left-twisted thread (*lluq'i*) to invert the bad luck afflicting her (other interviewees refer to this ceremony which makes use of left-twisted thread as *kuti*, a rite of inversion). Even so, for two days and two nights the baby had refused to come out. Only when it was finally expelled did they remember the fermenting maize (*wiñapu*) they had prepared in advance to make the cornbeer needed to celebrate their formal marriage party as soon as the birth was over.

But their bad luck had not yet passed. In the middle of the marriage party, both C's breasts began to swell,  $\tilde{n}u\tilde{n}u\tilde{n}ataj$  punkiykun, ari, iskaynin. Pus (q'iya) came out and the baby sucked some of the infected milk. D's father lanced the boil with a piece of glass from a broken bottle to let out the pus; then they took her to the local hospital, where the doctors were useless. On her return home, they wiped her breasts (ch'atamun) with pieces of raw onion, and more pus burst out:

Chawallawan ch'akirpaspa, Chay ratitu q'iyata t'ujyachimuj kasqa.

Chaymanta chaywan watayku Chaymanta uj chhikitallanta narij maypi -rayarij,

Chaypajqa q'iya chayakusqa grawi, Chay kaldira junt'apuni, u sia Drying her out just with raw onion, At once it made the pus burst out.

Then we bound up [her breasts] with it, Then doing a little bit here, squeezing a little there,

With that the pus came out in quantities It filled that kettle, that's to say...

C corrects, "it filled that glass (wasu)"; D: "there was lots of it, almost more than the glass ..." (ashkhapuni karqa a / kasi wasu kurajchá). And then the baby wouldn't take C's onion-flavoured nipples... Weak and under-nourished, three months later it died.

"Afterwards with these [her living children] she just got ill normally, she stopped suffering. With the firstborn **she suffered a lot, two days, two nights** perhaps..."

With this last remark, the interview returns to its point of departure, and the first part is effectively framed and closed. In spite of several digressions, D is able to

repeat his initial phrase closely, thus giving shape and spacing to the developments imbetween.

The interviewer then makes some sympathetic remarks to C, and D reproaches himself further for having forgotten to make offerings to the *glorias*, i.e. to the lightning flashes which initiate both shamans and midwifes into the vocation of curing... that was what would have delayed the birth (Platt, 1997; 2002). C agrees, and explains how they always do this now, as part of attending their later, relatively problem-free births. A new dialogical structure begins, and they both launch into a detailed account, expressed in more generalizing terms, of the traditional birthing practices followed with their later offspring.

Two problems were discussed here: 1. why C had suffered so much, first with her long-drawn out labour, and then with her breast infection. Couples tend to place the safety of the mother above the safety of the baby, and this is reflected in the interview. During labour, the mother was in agony, and D was suffering with her as best he could.

A second theme was, 2. why did the baby die? Born healthy, though with difficulty, it drank infected breast-milk ... pus:milk::poison:nutrition. And then, after the pus was squeezed out, it could not suck fresh milk from its mother's onion-flavoured nipples.

Shared suffering is a feature of North Potosí childbirth; in another interview, we hear that husbands sometime cry out in sympathy with their wives' cries as they seek help from the Virgins of childbirth, Mama Remedios and Mama Guadalupe. A willingness to share the mother's suffering so far as possible, while doing everything he can to relieve her, illustrates the bonded relationship that enables husbands to give valued primary support to the woman in labour. We even find the symbolic presence of a male womb (*magri*), represented by the torn rags used to wipe the baby clean after birth (for these couvade-like elements, see Platt, 2002). C never reproaches D; later, she tells how he gave her herbal medicines and looked after her in her later pregnancies. The phrase "he gives me..." (*nuqaman quwan*) expresses her recognition of the care he now bestows. In spite of the early suffering, and his acceptance of responsibility, there is a basis of trust that wins through. In such cases, this trust may indeed be fostered symbolically by the duplication of gestures and implements during ritual practices in the name of *yanantin*, "helper and helped united to form a unique category" (Platt, 1978; 1986).

#### CONCLUSION: PERSPECTIVES ON CARE AND CARELESSNESS

I have argued that it is not enough to analyze Andean childbirth, person formation and parental relations in terms of ideal, ritualized or symbolic models of gender identity or complementarity. Close analysis of actual relationships as these are manifested during interviews concerning the interviewees' childbirth experiences opens the door to a deeper understanding of a wide variety of real-life cases of care and carelessness. Carelessness by the husband may undermine trust, but in other

cases trust may be sufficiently strong to survive it. Equally, a husband's verbose demonstration of his exemplary care and control may reduce his wife to silence. I have suggested three "ideal types" based on three different experiences, which will need to be complemented and refined by other "types" through empirical research.<sup>10</sup>

Underlying these cases is the wife's experience of childbirth as a struggle with an aggressive, blood-eating and pre-human creature implanted in her womb. As a pre-Christian (the newborn is sometimes called *muru*, "moor", or *kampa*, "monkey"), it does not become properly human until domestic baptism is carried out with salt and a name, three or four days after birth. Until then, postponement of the breast and deprivation of some of the calostrum help to bring the voracity of the foetus under social control. This view of gestation and birth explains why, in the traditional view, neither abortion nor infanticide are considered "murder", since the foetus and new-born baby are still not thought to be completely human. Moreover, when they occur, such actions should also be related to legislation forbidding contraception, and to limited sources of nutrition.

The three cases discussed overlap dialogically at several points, as though the interviewees were conversing with each other, although there is no way they could have discussed their responses in advance. These overlaps reveal a wider oral-textual world, in dialogue with a "modernity" in which all participate in different ways. At the same time, internal and external sources of stress must be taken into account in order to understand the emphases and omissions in specific testimonies. These are not sources of mere "data"; they narrate experiences, opinions, beliefs and actions which require comparison, interpretation and contextualization. In this respect I hope to have adopted loosely Labov's exemplary approach, while extending it to a new realm of narrative.

It is clear that North Potosí childbirth and production of persons involve in reality much else besides ideas and ideologies of gender identity, personhood and relationality, as these are expressed through shared concepts, ritual and belief. Each actual couple presents its own specific problems and deviations from a social ideal such as *yanantin*, deriving from its own particular dynamic and reactions to unforeseen or chance circumstances. Our study makes possible a more clinical approach to real, material relationships and their conflicts, each case expressed in the everyday language of the interviewees. Further research of this kind, based on the linguistic interpretation of spoken testimonies, may prepare the ground for a more informed approach to mediation and therapy among Quechua-speakers, especially in those cases where carelessness has taken precedence over care.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Some of these emerge from other interviews taped during the Trinity College Dublin project.

#### References cited

- GÉLIS, J., 1990 [1984] History of Childbirth. Fertility, pregnancy and birth in Early Modern Europe, 326 pp.; London: Polity Press.
- GONZÁLEZ CARVAJAL, P. & BRAY, T., 2008 Lenguajes visuales de los incas, 193 pp.; Oxford: Archaeopress. British Archaeological Reports Limited, vol. 1848.
- HARRIS, O., 1978 Complementarity and Conflict: An Andean View of Women and Men. *In: Sex and Age as Principles of Social Differentiation* (J. La Fontaine, ed.): 21-40; London and New York: Academic Press.
- HARRIS, O., 1994 Condor and Bull: The Ambiguities of Masculinity in Northern Potosí. In: Sex and Violence: Issues in Representation and Experience (P. Harvey & P. Gow, eds.): 40-65; London: Routledge.
- LABOV, W., 2013 The Language of Life and Death. The Transformation of Experience in Oral Narrative, 247 pp.; Cambridge University Press.
- LA RIVA, P., 2012 Au plus près du corps. La construction sociale du corps-personne dans une communauté des Andes du Sud du Pérou; Nanterre: université Paris X. Unpublished doctoral thesis.
- MURPHY-LAWLESS, J., 1998 Reading Birth and Death. A history of obstetric thinking, 288 pp.; Bloomington: Indiana University Press.
- PLATT, T., 1978 Symétries en miroir. Le concept de yanantin chez les macha de la Bolivie. Annales E.S.C., 33 (5): 1081-1107.
- PLATT, T., 1986 Mirrors and Maize. The concept of yanantin among the Macha of Bolivia. In: *Anthropological History of Andean Polities* (J. V. Murra, N. Wachtel & J. Revel, eds.): 228-259; Cambridge, Cambridge University Press.
- PLATT, T., 1995 Los guerreros de Cristo. Cofradías, misa solar y guerra regenerativa en el Norte de Potosí (siglos XVIII-XX), 155 pp.; Sucre y La Paz: ASUR, Plural Editores.
- PLATT, T., 1997 The Sound of Light: emergent communication through Quechua shamanic dialogue. *In: Creating context in Andean cultures* (R. Howard, ed.), 30 pp.; Oxford-New York: Oxford University Press.
- PLATT, T., 1997 El sonido de la luz: comunicación emergente en un diálogo chamánico quechua. *In: Saberes y Memorias en los Andes. In Memoriam Thierry Saignes* (T. Bouysse-Cassagne, ed.): 35-61; Paris and Lima: Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (IHEAL), Institut Français d'Études Andines (IFEA).
- PLATT, T., 2002 [2001] El feto agresivo: parto, formación de la persona y mito-historia en los Andes. *Estudios Atacameños*, **22**: 127-155.
- PLATT, T., BOUYSSE-CASSAGNE T. & HARRIS O., 2011 [2006] *Qaraqara-Charka. Mallku, Inka y Rey en la Provincia de Charcas*, 1088 pp.; La Paz: Institut Français d'Études Andines (IFEA), Plural Editores, University of St Andrews, University of London.
- SULLIVAN, T., 1966 Pregnancy, childbirth and the deification of the women who died in childbirth. *Estudios de cultura Nahuatl*, **VI**: 66-95.
- VÉRICOURT, V. (de), 2000 Rituels et croyances chamaniques dans les Andes boliviennes. Les semences du foudre, 298 pp.; Paris: L'Harmattan.



# El aprendizaje de los conceptos genéricos entre niños quechuahablantes monolingües\*

Bruce Mannheim Susan A. Gelman\*\*

#### Resumen

Las expresions genéricas desempeñan un papel crítico en el desarrollo conceptual de los niños quechuahablantes monolingües de la parte sur del Perú. Este artículo aborda diferentes teorías sobre la adquisición y el desarrollo conceptual de los niños de temprana edad, elaborando una caracterización de conceptos genéricos que se refieren a categorías abstractas. Profundiza la manera cómo estos se expresan en quechua, exponiendo los datos de una serie de investigaciones sobre la adquisición de conceptos genéricos entre niños quechuahablantes. Los resultados confirman que estos diferencian los enunciados genéricos de los específicos así como de los cuantificadores. Coinciden con los resultados obtenidos con hablantes de inglés y de mandarín. Se observan notables correlaciones en la interpretación de los conceptos genéricos por parte de los hablantes de distintas lenguas a través del mundo. Otro resultado sobresaliente es el hecho de que los niños quechuahablantes atribuyen un valor genérico a los enunciados que lingüísticamente están *no-marcados*. La capacidad universal de conceptualizar está relacionada con contextos culturales y lingüísticos particulares en la adquisición y el desarrollo de los conceptos. Las construcciones genéricas, aunque no tengan marcas morfológicas, constituyen un elemento esencial de articulación entre los procesos cognitivos universales y las particularidades de las lenguas y culturas, la matriz y la ontología específica del quechua.

Palabras clave: niños quechuahablantes, conceptos, expresiones genéricas, desarrollo cognitivo, Perú

<sup>\*</sup> La investigación fue conducida con el apoyo de la beca NICHD HD36043. Agradecemos nuestros colaboradores en la investigación mencionados en este artículo: Carmen Escalante, Margarita Huayhua y Rosalía Puma. Asimismo agradecemos a los papás y niños que participaron en la investigación, al Centro Bartolomé de las Casas en Cuzco por su apoyo administrativo, a Guillermo Salas Carreño por su ayuda con las traducciones de los stumuli quechua así como a Felicia Kleinberg, Erin Boyle y Allison Wachter por su ayuda en entrar los datos. También agradecemos a Palmira La Riva González por su gentileza en la traducción del texto al castellano. La traducción final fue revisada por los autores. En algunas instancias hay términos técnicos que no tienen una traducción generalmente aceptada en castellano. En estos casos se ha mantenido el término original después, entre paréntesis.

<sup>\*\*</sup> University of Michigan. E-mails: mannheim@umich.edu; gelman@umich.edu

## L'apprentissage des concepts génériques parmi les enfants quechuaphones monolingues

#### Résumé

Les expressions génériques jouent un rôle critique dans le développement conceptuel des enfants quechuaphones monolingues du sud du Pérou. Cet article aborde différentes théories sur l'aquisition et le développement conceptuel des enfants en bas âge et élabore une caractérisation des concepts génériques qui font référence à des catégories abstraites. Il approfondit la manière dont ceux-ci sont exprimés en quechua par l'exposé de données d'une série d'enquêtes sur l'acquisition des concepts génériques parmi des enfants quechuaphones. Les résultats confirment que ces derniers différencient les énoncés génériques des énoncés spécifiques ainsi que des énoncés quantificateurs. Ils coincident avec les résultats obtenus auprès d'anglophones et sinophones. Des correlations notables s'observent dans l'interprétation des concepts génériques de la part des locuteurs de différentes langues à travers le monde. Un autre résultat important est le fait que les enfants quechuaphones attribuent une valeur générique aux énoncés qui sont linguistiquement non marqués. La capacité universelle de conceptualiser est liée à des contextes culturels et linguistiques particuliers dans l'acquisition et le développement des concepts. Les constructions génériques, quoique ne possédant pas de marques morphologiques, constituent un élément essentiel d'articulation entre les processus cognitifs universels et les particularités des langues et cultures, la matrice et l'ontologie spécifique du quechua.

Mots-clés: enfants quechuaphones, concepts, expressions génériques, développement congnitif, Pérou

## Learning generic concepts among monolingual Quechuaphone children

#### Abstract

Generic expressions play a critical role in the conceptual development of monolingual Southern Peru Quechua children. This article discusses different theories about aquisition and conceptual development of young children and makes a characterization of generic concepts referring to abstract categories. It deepens how these are expressed in Quechua by the presentation of data from a series of surveys on the acquisition of generic concepts among Quechuaphone children. Results confirm that they differentiate generics from specific utterances as well as from quantifiers. They coincide with the results obtained with English and Mandarin speakers. Significant correlations are observed in the interpretation of generic concepts by speakers of worldwide different languages. Another important result is that Quechuaphone children assign generic interpretations to linguistically *unmarked* utterances. Universal conceptual capacities interact with particular cultural and linguistic contexts to guide conceptual development. Generic expressions —though unmarked morphologically— are one important point of contact between general cognitive processes and the particularities of languages and cultures, the matrix of a specifically Quechua conceptual framework and ontology.

Keywords: quechuaphone children, concepts, generic expressions, cognitive developement, Peru

### INTRODUCCIÓN

Los seres humanos se enfrentan con el problema universal de representar las experiencias de la vida cotidiana de manera eficiente, de su generalización a nuevos contextos y la forma de promover la comunicación con los otros. En otros

términos, se enfrentan con el problema de la formación y del desarrollo de los conceptos. Tomando en cuenta que estos constituyen la base para el pensamiento humano, es necesario examinar desde el punto de vista del desarrollo cognitivo la manera como estos se elaboran y se modifican. En este artículo abordamos diferentes teorías sobre la adquisición y el desarrollo conceptual temprano, elaborando una caracterización de conceptos genéricos (los conceptos que hacen referencia a categorías abstractas). Se profundiza la manera como estos se expresan en quechua exponiendo los resultados de una serie de investigaciones empíricas sobre la adquisición de conceptos genéricos en niños quechuahablantes. Sugerimos que la capacidad universal de conceptualizar está en correlación con contextos culturales y lingüísticos particulares en la adquisición y el desarrollo de conceptos. Sobre la base de las evidencias empíricas del desarrollo cognitivo de los niños monolingües quechuahablantes preescolares, es indiscutible el hecho que ellos mismos usan conceptos generales, tal como los niños de cualquier otra cultura.

## 1. CONCEPTOS COMO PRIMITIVOS VERSUS CONCEPTOS EN TEORÍAS

Los orígenes de la formación de los conceptos han sido debatidos por diversos autores durante milenios (cf. la discusión de Sócrates en el Menón). Entre las diferentes perspectivas teóricas podemos distinguir dos posiciones principales que denominaremos el enfoque de los «conceptos como primitivos» y el de los «conceptos en teorías». El primero supone que la elaboración de conceptos está ligada directamente a los fenómenos de la experiencia. Desde este punto de vista, los niños adquirirían el concepto de «perro» a partir de la experiencia perceptiva de un perro en particular, del registro de dicha experiencia y por último, de su generalización a otros contextos. Esta teoría postula que la formación de los conceptos tiene su origen en la percepción y está vinculada a eventos particulares. Cada concepto es una unidad «atómica» —indivisible y autónoma—. Keil et al. (1998: 104) consideran que esta perspectiva supone intrínsecamente dos presupuestos o «dogmas»:

- «Toda categoría nueva es inicialmente comprendida por medio de los mecanismos de similitud y asociación (procesamiento de la similitud) y solo posteriormente por medio de la consideración de los principios causales y explicativos». Estos últimos solo se llevarían a cabo cuando se cuenta con un mayor grado de desarrollo cognitivo.
- 2) «En una primera instancia, los infantes y niños utilizarían la dimensión asociativa de los conceptos para representar las categorías. Solo con el desarrollo cognitivo emerge una explicación más abstracta de los conceptos».

En contraste con esta teoría, la perspectiva de los «conceptos en teorías», postula que estos emergen a partir de conocimientos más generales y amplios que tienen los niños sobre el mundo. Estas teorías implícitas o de «sentido común» comparten con las teorías científicas el hecho de establecer ontologías de dominio específico,

leyes causales de dominios específicos y entidades inobservables de dominios específicos (Carey, 1985). Sin embargo, estas teorías difieren de las teorías científicas por ser menos sistemáticas, menos precisas y al no estar sujetas a un control científico riguroso. Según Rochel Gelman (Gelman & Williams, 1998), Simons & Keil (1995), Wellman & Gelman (1998), y otros autores, infantes y niños pequeños poseen una estructura cognitiva de base que les permite una clasificación rápida y el aprendizaie de nueva información. Desde este punto de vista, la adquisición temprana de conceptos no es estrictamente de origen perceptivo, sino que se encuentra relacionada con configuraciones ontológicas más amplias (ej.: animado/inanimado) y con expectativas respecto a las leyes causales de las que los conceptos forman parte (ej.: un perro es clasificado inicialmente como un ser animado, un agente capaz de realizar un movimiento de manera autónoma). De manera relevante, las teorías «ingenuas» (tacitas, naives) o de «sentido común» tienen la particularidad de ser teorías de dominio específico (ej. teoría de la mente (theory of mind), teoría de la biología, teoría del mundo físico). Dichas teorías se sirven de las regularidades estadísticas del input para la adquisición y el procesamiento de nuevas estructuras conceptuales (Xu & Kushnir, 2013).

Si bien es indiscutible que los niños elaboran los conceptos tanto a partir de la inducción (de lo particular a lo general) como de la deducción (de lo general a lo particular) (Waxman & Gelman, 2010), estamos convencidos del rol esencial que juegan los complejos teóricos en la adquisición y el desarrollo temprano de conceptos en los niños. Una confirmación de la validez del punto de vista de «conceptos en teorías» es el hecho de que la formación y el desarrollo de conceptos en los niños pequeños van mucho más allá de las evidencias perceptibles (Gelman & Markman, 1986; Gelman & Wellman, 1991; Gelman, 2003; Massey & Gelman, 1988; Hauf et al., 2012). Consideramos así que los niños poseen primero expectativas más amplias respecto a los conceptos que expectativas específicas (las expectativas más generales preceden a las expectativas más específicas) (Simons & Keil, 1995), que sus creencias están interrelacionadas (Slaughter & Gopnik, 1996) y que las distinciones ontológicas influyen de manera decisiva en sus inferencias (Opfer & Gelman, 2010). Mientras que teorías previas sobre la formación y el desarrollo temprano de conceptos asumían la posición que considera los «conceptos como primitivos» de manera axiomática. A partir de los años 1980, diversos investigadores han acumulado evidencias experimentales que atestiguan que los conceptos se forman y desarrollan al interior de teorías de dominio específico. No obstante, el debate en torno a esta problemática continúa de manera intensa.

### 2. CONCEPTOS GENÉRICOS

Los conceptos se pueden clasificar en específicos (mamá, esta cucharilla, mi llama) y genéricos (mujeres, cucharillas, llamas). En este artículo, nos interesamos específicamente en los conceptos generales expresados lingüísticamente con frases nominales genéricas (ej. el pájaro vuela). Las frases nominales genéricas se

distinguen porque hacen referencia a categorías abstractas, distinguiéndose así de los enunciados específicos (ej.: estos pájaros están volando). El aprendizaje de las frases nominales genéricas plantea varios retos al aprendiz:

- las categorías a las que hacen referencia son abstractas (ej.: la categoría de pájaro: pasado, presente, futuro e hipótesis) y por lo tanto no pueden ser percibidas o evidenciadas;
- el significado de las frases genéricas no puede reducirse a una regla simple (ej.: algunas proposiciones inusuales pueden expresarse por medio de frases genéricas [los mosquitos vehiculan el virus del Nilo Occidental], sin embargo generalmente no sucede así [la gente es diestra] [Leslie, 2008]);
- hasta ahora no se ha encontrado ninguna lengua que tenga marcadores específicos para las proposiciones genéricas, y contrariamente a los cuantificadores (todos, algunos, la mayoría), los genéricos solo se pueden inferir a partir del contexto (este aspecto será desarrollado en la siguiente sección).

Por todas estas razones las frases genéricas plantean un desafío a los aprendices. En efecto, no hay un referente concreto al que referirse, ni una regla unívoca en la que uno se pueda guiar y para concluir, ningún marcador lingüístico específico que las identifique. Sin embargo, estudios previos han demostrado que niños de lengua inglesa de 2 a 3 años de edad, están en la capacidad de generar y comprender el lenguaje genérico (Gelman, 2003).

### 3. LOS ENUNCIADOS GENÉRICOS EN QUECHUA

Todas las lenguas parecieran disponer de recursos lingüísticos para formar oraciones genéricas. Sin embargo, estos recursos varían según los idiomas. En inglés, por ejemplo, las construcciones genéricas se expresan por medio de los plurales simples (sin determinante o cuantificador antepuesto al sustantivo), por ejemplo «Birds fly» (pájaros vuelan), mientras que en español el determinante antepuesto al nombre es necesario para formar las construcciones genéricas (ej.: «El pájaro vuela»), en tanto que la pluralización del sustantivo le da un carácter específico y no genérico (ej.: «los pájaros vuelan» hace referencia a pájaros específicos).

La mayoría de las investigaciones previas sobre la adquisición y el desarrollo de los conceptos genéricos se han concentrado en los niños preescolares de habla inglesa (Cimpian & Markman, 2008; 2009; Gelman, 2004) y algunas investigaciones han examinado la adquisición y el desarrollo temprano de conceptos genéricos en niños que aprenden el mandarín (Tardif et al., 2012). Tanto la lengua inglesa como el mandarín tienen una morfología hasta cierto punto limitada. Mientras que el quechua (tanto la variante sur peruana como las otras variantes dialectales) es altamente flexivo, los genéricos (conceptos, oraciones, formas) se caracterizan por la ausencia de marcadores lingüísticos. Es así que esta lengua difiere estructuralmente de aquellas en las que el uso de lenguaje genérico ha sido estudiado hasta ahora (el inglés y el mandarín). El quechua es una lengua aglutinante de tipo SOV (sujeto-objeto-verbo) o de tipo III según la tipología lingüística establecida por

Greenberg (1963). Es una lengua altamente sintética de tipo OV con hasta 3 o 4 sufijos nominales y de 5 a 10 sufijos verbales. En este contexto de complejidad gramatical, los genéricos no están marcados morfológicamente, caracterizándose precisamente por la falta de marcadores específicos (sobre todo de tiempos y aspectos verbales). Las oraciones siguientes ilustran el contraste entre oraciones genéricas y no genéricas en quechua:

(i) Waka q'achuta mihun.

Waka q'achu-ta mihu-n.

El ganado vacuno pasto -acc. come-3

El ganado vacuno come pasto

(ii) Wakaqa q'achutan mihushan watananpi.

Waka-qa q'achu-ta-n mihu-sha-n wata-na-n-pi.

El vacuno-topicalizador pasto-acc-evidencial come-progresivo -3 atar-n ominalizador-3poss-loc.

La vaca está comiendo pasto en su corral (amarradero, estaca)

La oración (i) es genérica ya que hace referencia al vacuno en general y no a una vaca o toro en particular. Notamos que en estas oraciones la presencia de marcadores morfológicos es reducida —el término waka 'ganado vacuno' está en su forma simple, no lleva ninguna marca que indique su número—; q'achu 'pasto' tiene solo la marca de ser el objeto (por el acusativo, -ta); y mihu- 'comer' está conjugado en la tercera persona (singular) sin marcadores de tiempo, aspecto o número. En cuanto a la oración (ii) (de Cusihuamán Gutiérrez, 1976: 238) esta no es genérica ya que se refiere a una vaca específica atada a una estaca (en un corral). Esta oración lleva la marca del sufijo –mi (en este caso el alomorfo después de una vocal, -n), haciendo q'achu-ta 'pasto' el foco pragmático de la oración. La frontera izquierda del ámbito del foco pragmático está marcado por -qa en el sujeto gramatical waka. El verbo mihu- 'comer' lleva la marca del durativo, indicando que la acción está en curso de ser realizada (marcando por lo tanto el aspecto, aunque no así el tiempo verbal). El carácter particular del ganado vacuno se indica no solo al señalar que está atado a un amarradero, sino también con el uso de los morfemas gramaticales (en especifico -sha, -mi, and -qa), incluso si waka no constituye el foco de la oración.

La formulación de expresiones genéricas en quechua, ilustradas con los ejemplos precedentes, contrasta con la expresión de oraciones genéricas en inglés o en español. En inglés, existen dos formas gramaticales pertinentes para distinguir si una oración es genérica o no: el definido *versus* el indefinido —expresado por el uso de artículos— y plural *versus* singular (número). Por ejemplo, la oración *Barns are red* es genérica, y se refiere a *barns* (graneros) como categoría, mientras que las frases *The barns are red* o *The barn is red* no son genéricas ya que hacen referencia a uno o más graneros en particular (Véase Carlson & Pelletier, 1995; Gelman, 2004, para un análisis detallado sobre las proposiciones genéricas en inglés, incluyendo la función del verbo y el contexto pragmático). Tomando en cuenta que la lengua española exige la concordancia de género en la frase

nominal, no se puede usar el plural sin un artículo precedente (el llamado «bare plural») para expresar lo genérico. Frente a la ausencia de un marcador en la oración, las frases nominales —singular como plural— expresan una ambigüedad respecto a su carácter genérico o específico, como en los ejemplos (iii)-(iv). En español, tanto el contexto sintáctico como el discursivo, incluyendo el foco y el orden de las palabras, juegan un rol fundamental en la interpretación de las frases nominales como genéricas o específicas, muy parecido al inglés o mandarín, pero sin la posibilidad de usar radicales simples.

- (iii) el perro ladra (los perros ladran en general o un perro específico se caracteriza por ladrar),
- (iv) los perros ladran (los perros ladran en general o unos perros específicos ladran),

Si el sujeto de la frase nominal se desplaza del foco se favorece la interpretación genérica:

- (iiia) ladra el perro,
- (iva) ladran los perros.

En cuanto a la gramática quechua, no se marca la distinción entre el definido y el indefinido, y la marca del número no es obligatoria. Eso quiere decir que se puede expresar la pluralidad, pero la ausencia del pluralizador (-kuna) no implica que el sujeto sea singular obligatoriamente; tampoco se requiere ni la concordancia verbal ni la nominal. Desde el punto de vista de la sintaxis, no existe una sola construcción genérica; en quechua esta se caracteriza por la ausencia de especificidad gramatical. La interpretación genérica es la condición base (default) en las frases nominales quechuas. A título de comparación, vale señalar que en quechua como en inglés y en mandarín, no hay marca morfológica de género en las frases nominales. En cuanto que en español y en francés, el género está implícito en el artículo (el determinador), así el equivalente en estas lenguas al radical simple en inglés y mandarín para marcar el género, es un sustantivo precedido del artículo.

Tomando en cuenta que la lengua quechua es de tipo aglutinante y altamente inflexionada, esta constituye un caso ideal para examinar la proposición que sostiene que las expresiones genéricas resultan de las interpretaciones de base en los niños en proceso de adquisición del lenguaje (véase Chierchia, 1998, para una proposición similar). Si los niños aprenden el uso de las expresiones genéricas mediante la presencia de los pies lingüísticos, entonces el quechua debería resultar una lengua extremamente difícil para los niños en cuestión de aprender las formas genéricas, ya que estas no tienen marcas morfológicas específicas que las identifique. En efecto, el quechua no incluye en la frase nominal un marcador obligatorio para expresar su dimensión genérica (ej.: plurales o determinantes). Por otra parte, si los niños distinguen las proposiciones genéricas por medio de la ausencia de marcadores de la especificidad, entonces el quechua debería resultar particularmente fácil, ya que esta lengua se caracteriza por ser altamente inflexionada y marca de diversas maneras la especificidad, incluyendo algunas

maneras que no existen en el español, lo que se puede apreciar en los ejemplos expuestos más abajo. Las partes relevantes en quechua están en cursivas y las traducciones al castellano en paréntesis. Por ejemplo, en castellano el tiempo verbal indica especificidad ya que sitúa un evento en un momento temporal específico (i.e.: pasado); el aspecto indica especificidad ya que de igual manera sitúa un fenómeno en un periodo de tiempo particular (ej. durativo). El uso de evidenciales en quechua indica si la relación entre el hablante y una acción determinada y por lo tanto no puede tratarse de una proposición genérica¹. En cambio, la ausencia de estos marcadores indica —a los adultos— su carácter genérico:

- (v) Wakaqa q'achutas mihuran.
  - Dice que (evidencial) la vaca se comió el pasto. (evidencial + tiempo verbal)
- (vi) Wakaqa q'achutan mihuran.Fío que (evidencial) la vaca se comió el pasto. (evidencial + tiempo verbal)
- (vii) Wakaqa q'achutas mihushan.Dice que (evidencial) la vaca está comiendo el pasto. (evidencial + durativo)
- (viii) Wakaqa q'achutans mihushan.
  - Fío que (evidencial) la vaca está comiéndose el pasto. (evidencial + durativo)
  - (ix) Waka q'achuta mihunman.
  - La vaca podría comerse el pasto (condicional)

Una motivación adicional para el estudio de los genéricos en quechua se debe al hecho que el contexto cultural inmediato de los pobladores quechuahablantes difiere de forma contrastante del ámbito sociocultural en el que se han desarrollado hasta ahora los estudios sobre las proposiciones genéricas, caracterizado por ser un contexto de clase media altamente instruida. El uso de los enunciados genéricos ha estado asociado a ámbitos pedagógicos, incluyendo contextos de lectura de libros (Gelman & Tardif, 1998) y de secuencias de enseñanza implícita (Csibra & Gergely, 2009; Gelman et al., 2013). De este modo, en los Estados Unidos, el uso de las formas genéricas se ve privilegiado en los videos informativos, en los programas televisivos, en los libros de ensayo y en el contexto académico. Poseemos muy poca información sobre la manera cómo los niños adquieren e utilizan las frases genéricas en contextos culturales donde predomina la educación informal, con menos presencia de libros.

<sup>1</sup> Los sufijos evidenciales pueden también marcar una afirmación personal a la autoridad por parte del hablante (Faller, 2002), siempre cuando su oración depende del conocimiento enciclopédico en vez del conocimiento personal.

Podemos empezar a explorar las variaciones culturales del uso de las oraciones genéricas examinando el lenguaje genérico de los niños quechuahablantes preescolares monolingües en el contexto rural con una economía agropastoral en que se llevó a cabo esta investigación. La comunidad que participó en esta investigación se encuentra en la provincia de Calca, departamento del Cusco. Esta comunidad tiene acceso tanto a las tierras bajas donde siembran maíz y granos como a una zona de puna donde pastean camélidos. El patrón de asentamiento de la zona de valle se caracteriza por ser nucleado, mientras que el de la puna se caracteriza por un hábitat disperso con pequeños caseríos de 2 o 3 casas intercomunicadas y rodeadas de tierras de pastoreo. Los niños que viven en estos caseríos en mayoría no poseen libros y si los tienen son muy pocos, tampoco tienen acceso a películas, ni a la televisión ni a las computadoras. El nivel de instrucción de los padres es inferior al de las muestras de los estudios realizados en los EE.UU., cuyos padres tienen por lo menos garantizada la formación escolar hasta el quinto grado de primaria.

En este estudio podremos examinar si el uso de las proposiciones genéricas se extiende más allá de los contextos didácticos de la clase media o si son también elaboradas y comprendidas en comunidades en las que los padres tienen poca educación formal y poco contacto con libros. El uso de enunciados genéricos está muy generalizado en las conversaciones cotidianas entre padres e hijos tanto en los EE.UU. como en China, lo que hace suponer que la expresión de los genéricos es un fenómeno transcultural. Por otra parte, las poblaciones donde se han llevado a cabo los estudios previos sobre genéricos se caracterizan por ser relativamente instruidas, en zonas urbanas o periféricas y en contacto directo con los libros, la televisión y diarios. Este estudio proporciona información sobre contextos culturales y económicos muy diferentes de los ya estudiados.

Para analizar la función de las oraciones genéricas en el desarrollo conceptual temprano, es necesario establecer las representaciones que se hacen los quechuahablantes de las proposiciones genéricas, tanto las de los niños como las de los adultos. Esto debe incluir 1) la relación entre las oraciones genéricas y las que no lo son (es decir, las oraciones específicas). Para esto, llevamos a cabo dos estudios experimentales (empíricos, expuestos en las secciones siguientes de este artículo). El primer experimento consistió en una comparación entre las interpretaciones de oraciones genéricas (ej., Llamaq millman yuraqchu?; «Las llamas ¿tienen lana blanca?») y los cuantificadores «todos» y «algunos» (ej. Llapa llamagchu millman yurag?; «¿Todas las llamas tienen lana blanca?», Wakin llamagchu millman yurag?; «¿Algunas llamas tienen lana blanca»?). El segundo experimento consistió en comparar oraciones genéricas (ej. «Urrrr» nispa nin khuchiga; Los cerdos dicen «urrr») con oraciones específicas (K'ayra manaña tusunchu; «La rana ya no está bailando»). Estos experimentos han sido expuestos en detalle en una publicación previa (Mannheim et al., 2011). Reenviamos al lector a esta publicación para detalles adicionales sobre las fuentes, los procedimientos y el análisis.

## 3. 1. Experimento n.º 1: respuestas afirmativas/negativas respecto a oraciones genéricas y con cuantificadores

En este experimento el grupo de participantes estaba constituido por 118 quechuahablantes de 3 a 90 años de edad, habitantes de una comunidad rural de la provincia de Calca (Cusco) y divididos en 5 grupos: 3-6 años; 7-9 años; 10-12 años; 14-35 años y 36-90 años. Los participantes más jóvenes no estaban aún escolarizados y muchos de los otros estaban en contacto con la lengua española en mayor o menor grado; sin embargo toda la investigación se llevó a cabo completamente en quechua, lengua exclusiva de comunicación en la comunidad. Cada participante fue entrevistado individualmente con una serie estándar de preguntas SI/NO, diseñadas con el fin de evaluar la comprensión que los participantes tenían de los enunciados genéricos y, con fines de comparación, la de los cuantificadores «todos» (lliw o llapa) y «algunos» (wakin). Nuestro principal objetivo era comparar el espectro de los enunciados genéricos con el de los cuantificadores. Partimos del supuesto que el cuantificador «todos» abarcaría un espectro más amplio (refiriéndose a todos los elementos de una clase), que las proposiciones genéricas abarcarían de alguna manera un espectro más restringido (haciendo referencia a varios o muchos elementos de la clase, pero no necesariamente a todos) y que «algunos» abarcaría un espectro más restringido aún (refiriéndose incluso solo a pequeños subgrupos de la clase). En efecto, estudios previos con hablantes de lengua inglesa mostraron que hacia los 4 años el enunciado «algunas flores son amarillas» era aceptado con más frecuencia que el enunciado «las flores son amarillas», y este mucho más que el de «todas las flores son amarillas» (Hollander et al., 2002). Si bien es cierto que las diferencias entre los enunciados genéricos y los cuantificadores no solo se realizan en el ámbito del predicado (véase Cimpian et al., 2010) este constituye un elemento importante de diferenciación entre ellos.

En este experimento hemos dado a los participantes los mismos cuestionarios utilizados previamente con hablantes de lengua inglesa, con los enunciados adaptados al contexto sociocultural de los Andes. Por ejemplo, la pregunta realizada en contexto de habla inglesa «¿los osos tienen piel blanca?», fue reemplazada en el contexto andino por «¿las llamas tienen piel blanca?». Los participantes escuchaban tres variantes de la frase nominal sujeto: genérico (ej. Llamag millman yuragchu?; «¿las llamas tienen piel blanca?»), «todo» (Llapa llamagchu millman yuraq?; ¿todas las llamas tienen piel blanca?), y «alguno» (Wakin llamagchu millmallan yuraq?; «¿algunas llamas tienen piel blanca?»). Hubo también tres tipos de propiedad: una de espectro amplio (afirmativo para todos o casi todos los elementos de la categoría; por ejemplo Wawa singayuqchu?; «¿los bebés tienen nariz?»), otra de espectro reducido (cierto solo para un subgrupo de la categoría; por ejemplo, Llamaq millman yuraqchu?; «¿las llamas tienen piel blanca?» o Sumbreru watanayuqchu?; «¿los sombreros tienen atados?») y propiedades generales anómalas o sin sentido (que no se aplican a ningún miembro de la categoría; por ejemplo, Atug rilugniyugchu?; «¿los zorros tienen

reloj?»). Nuestro interés principal estaba centrado en las propiedades generales de los ítems con espectro reducido porque era entre los ítems con espectro reducido que hemos hipotesiado el mayor grado de diferenciación en expresión. Los de espectro más amplio son también interesantes porque deberían mostrar la distinción entre «todos» y genérico por un lado y «alguno» por otro lado ya que en quechua «alguno» (wakin) es contrastivo e implica «no todos». Por último, algunas expresiones anómalas fueron introducidas para asegurarnos que algunas preguntas tendrían una respuesta negativa univoca (con el fin de evitar que hubiese una inclinación a contestar todos los ítems con la misma respuesta). Ambos factores (propiedades y expresiones) se cruzaron produciendo nueve clases de ítems. En total los participantes escucharon 4 ítems de cada tipo, con un total de 36 ítems por participante.

Estos resultados mostraron que se presentan efectos importantes entre la expresión (genérico, todo, alguno), las propiedades (espectro amplio, reducido, anómalo) y los grupos de edad (3-6, 7-9, 10-12, 14-35 y 36-90). Empecemos con el patrón obtenido sin distinguir entre los grupos de edad. En quechua de manera general, la interpretación de las expresiones genéricas es similar a la de los hablantes de otras lenguas (ingles y mandarín), en el sentido en que los genéricos se distinguen de los cuantificadores «todo» y «alguno». Los participantes distinguen entre las expresiones genéricas y las que con el cuantificador «alguno» cuando toman en cuenta las propiedades de espectro amplio (todos están de acuerdo en que los bebes tienen nariz y que todos tienen nariz, pero niegan que «algunos bebes tengan nariz»), distinguen también los genéricos del cuantificador «todo» cuando consideran las propiedades de espectro estrecho (con frecuencia están de acuerdo en que las llamas sean blancas y que «algunas» llamas lo sean también, pero niegan que todas las llamas sean blancas). En otras palabras, los genéricos funcionen como «todo» cuando se trata de propiedades de espectro amplio y la función como «alguno» cuando se trata de propiedades de espectro estrecho.

Estos patrones sobre las propiedades de espectro amplio se encontraron en todos los grupos de edad incluyendo a los niños más pequeños. Es así que por ejemplo los niños quechuahablantes entre tres y seis años tienden a responder con más frecuencia de manera afirmativa a las preguntas «¿los bebes tienen nariz?» o «¿todos los bebes tienen nariz?» que a la pregunta «¿algunos bebes tienen nariz?». Por lo tanto podemos decir que uno de los aprendizajes precoces en la comprensión de los enunciados genéricos supone que las propiedades se encuentren ampliamente distribuidas al interior de la categoría y no se limiten solo a un pequeño subgrupo.

Respecto a las propiedades específicas (ej. ¿Las llamas son blancas?), encontramos diferencias deslumbrantes en las respuestas de acuerdo a la edad. Mientras que los patrones de aprobación fueron relativamente estables para los genéricos y para el cuantificador «todo», se registró un incremento significativo en el grupo de nueve a quatorce años para las preguntas con el cuantificador «alguno». Mientras que los niños más pequeños (de tres a nueve años) respondieron a los ítems de propiedades estrechas de la misma manera independientemente de las expresiones, sin diferenciar los genéricos de los cuantificadores «todos» y

«algunos», todos los más grandes se lo diferenciaban de algún grado. Para el grupo de diez-doce años, los genéricos presentaban un mayor grado de aprobación que el cuantificador «todo»; para el grupo de 14-35 años, las tres expresiones mostraban diferencias significativas: «alguno» tenía el mayor índice de aprobación, seguido por los genéricos, con «todo» el más bajo; y para los participantes mayores (entre 36–90 años), «alguno» tenía un mayor índice que «todo», con los genéricos entre los dos (pero sin distinguirse de ambos de manera significativa). Por lo tanto, podemos observar que cuando se toma en consideración las propiedades de espectro estrecho la distinción entre los genéricos y los cuantificadores «todos» y «algunos» aparece tardíamente. Por último, como era de esperarse, las condiciones de expresión no ejercieron ningún efecto en los ítems anómalos, que fueron rechazados en todos los casos; es así que nos concentramos exclusivamente en los ítems de espectro amplio y reducido.

De manera general, de los resultados del experimento uno se desprenden tres conclusiones principales:

- 1) los quechua hablantes distinguen los conceptos genéricos de los cuantificadores «todo» y «alguno»;
- 2) al principio las construcciones genéricas son concebidas como abarcando toda la clase (como el cuantificador «todo»); sin embargo los niños aceptan que puedan haber excepciones (como el cuantificador «alguno»);
- 3) el desarrollo cognitivo involucrado en esta tarea incluye cambios en la comprensión de los cuantificadores; en cambio la comprensión de los enunciados genéricos permanece sorprendentemente estable e inalterable a lo largo del desarrollo cognitivo.

## 3. 2. Experimento n.º 2: interpretación semántica de las construcciones genéricas y no genéricas

En este experimento se analizaron dos factores que consideramos podrían ser utilizados por los hablantes para determinar si un enunciado es genérico. El primero es la ausencia de marcadores lingüísticos de especificidad. Partimos de la hipótesis que en lengua quechua, como en otros idiomas, los genéricos constituyen una condición base (default) caracterizada por la ausencia de información que indica la especifidad (Gelman & Brandone, 2010). En otros términos, partimos de la hipótesis que las construcciones genéricas son no marcadas en términos lingüísticos. De ser cierto, esto sería importante por dos razones: primero, resolvería el enigma de cómo los niños adquieren los genéricos, tomando en cuenta que estos se expresan de manera variable y carecen de un marcador único; segundo, apoyaría la afirmación que los genéricos son también el modo de generalización de base en términos conceptuales (Leslie, 2008).

El segundo factor que hemos examinado ha sido la animacia. Los estudios hechos hasta ahora hacen suponer que el uso de las expresiones genéricas se privilegia dentro del dominio cognitivo «animal». Es así que al momento de

tomar en cuenta objetos tantos conocidos como desconocidos, los hablantes de lengua inglesa tienen una mayor tendencia a producir construcciones genéricas refiriéndose a los animales que a los artefactos. La razón exacta de esto no queda claro, pero muy probablemente tiene que ver con nuestras teorías tácitas (naive theories) sobre los animales (a quienes le atribuimos una capacidad de acción, con complejas propiedades inherentes compartidas por todos los miembros de la categoría) versus las teorías sobre los artefactos (los cuales no comparten el mismo estructura de clase natural (natural kind). En el segundo experimento quisimos ver si este fenómeno se repetía en un contexto cultural distinto (una comunidad rural indígena con muy pocos artefactos), y si se llevaba a cabo en la realización de una tarea distinta (la interpretación de una oración, en vez de la elaboración de la misma).

El grupo de participantes de este experimento estaba constituido por 80 quechuahablantes, entre nueve y 90 años de edad, divididos en tres grupos (nuevedoce, 14-35, y 36-90). Todos eran de la misma comunidad que los del primer experimento y muchos de ellos habían participado también en un estudio previo. Tomando en cuenta que la tarea era más exigente que la del primer experimento, nos concentramos exclusivamente en los tres grupos mayores de edad.

Un estudio previo sobre los locutores de mandarín sirvió de modelo para este experimento (Gelman & Tardif, 1998: estudio 3). Los participantes tenían que escuchar una serie de dieciseis oraciones con una base nominal que variaba respecto a su animicia (ej.: «los toros» eran animados; «un tractor» inanimado) y en cuanto a su carácter genérico. Las oraciones con un exponente gramatical de especificidad (p.e. un tiempo verbal pasado, un imperativo, un durativo) fueron consideradas no genéricas; el resto, que no presentaban marcado la especificidad, fueron consideradas como genéricas.

La tarea consistía en decidir para cada oración si la frase nominal hacía referencia a una instancia (*huq*), a casi todas (*yaqa llapa*), o solamente a algunas (*wakillanchu*). Muchos participantes dieron respuestas que no correspondían a ninguna de las tres alternativas propuestas (ej. «todos», «muchos», «algunos», «pocos»). Las respuestas «casi todos», «muchos» y «todos» fueron consideradas como genéricas; todas las demás no lo fueron.

A través de todo el corpus, los resultados fueron evidentes y precisos. Los quechuahablantes interpretan de manera inmediata como genéricas las frases que carecen de especificidad, y además tienen mayor tendencia a interpretar las frases nominales animadas como genéricas. Estos resultados muestran que las interpretaciones genéricas son para los quechuahablantes la interpretación base (default interpretation) y que la tendencia de asociar lo genérico a lo animado depende del contexto social y lingüístico.

#### CONCLUSIONES

Ambos experimentos confirman que durante la infancia los niños quechuahablantes diferencian los enunciados genéricos de los específicos (experimento n.º 2) así como los cuantificadores (experimento n.º 1). Es así que las construcciones genéricas, tanto para los quechuahablantes como para los de lengua inglesa y mandarín, representan un mayor espectro referencial que los enunciados específicos; no obstante estos difieren del significado lógico y preciso de «todo» y «alguno». Estos ocupan el mismo espacio semántico, lo cual permite a los locutores expresar las generalizaciones con relevancia a los tipos semánticos a la vez que permiten las excepciones. Además, los quechuahablantes atribuyen un valor genérico de manera más inmediata a las frases nominales con agentes animados que a las frases con agentes inanimados. Lo que sorprende de estos resultados es la manera en la que estos coinciden con los resultados previos obtenidos con los hablantes de inglés y de mandarín. Podemos observar notables y fuertes coincidencias en la interpretación de los genéricos por parte de los hablantes de distintas lenguas y complejos culturales a través del mundo.

Otro resultado sobresaliente es el hecho de que los hablantes de quechua atribuyen un valor genérico a los enunciados que lingüísticamente están *no marcados (unmarked)*. Los enunciados que carecen de marcas lingüísticas de especificidad (incluyendo morfemas gramaticales así como marcas lexicales independientes) tuvieron mayor tendencia a ser interpretados como genéricos que aquellos que poseían hasta un solo morfema gramatical. Este resultado es notable porque confirma la hipótesis según la cual las construcciones genéricas constituyen la interpretación lingüística no marcada.

Por último, constatamos que incluso los locutores de quechua más jóvenes hacen la diferencia entre los genéricos y el cuantificador «algunos» ya que «algunos} (wakin) en quechua tiene un significado exclusivo («no todos»). Este resultado es de gran interés sobre todo porque los hablantes más jóvenes de inglés y de mandarín no distinguen los genéricos de «algunos».

De una forma más general, consideramos que estos resultados muestran la clásica relación entre las capacidades cognitivas universales y las particularidades del *input* de una lengua específica. Confirmamos que la comprensión de los genéricos sería imposible sin una distinción conceptual previa entre el individual y el tipo. Tal distinción conceptual es necesaria para atribuir el estatus «no marcado» —o de base— a los conceptos genéricos, cuando los aprendices no cuentan ni con la evidencia de marcadores lingüísticos o instancias de la vida real (después de todo, no se puede enumerar o señalar a las llamas en general —solo a llamas particulares—). De igual manera, la variabilidad translingüística de las formas en que las construcciones genéricas son expresadas muestra que los aprendices deben asimilar tipos y patrones de indicadores distintos para discernir la manera en la que las distinciones conceptuales se expresan en la lengua que están aprendiendo. Más aún, los matices de la lengua que están aprendiendo añaden diferencias sutiles en los valores semánticos adquiridos.

Los conceptos aprendidos de manera espontánea, aprendidos pero no enseñados, recurren a principios ontológicos básicos que, a su vez, estructuran las teorías tácitas al interior de las cuales el desarrollo de los conceptos se lleva a cabo. De la misma forma, el desarrollo cognitivo se nutre de los recursos morfosintácticos de una lengua específica, que vehiculan conceptos relevantes y que los asignan a un domino cognitivo específico. Las construcciones genéricas, aunque no tengan marcas morfológicas, constituyen un elemento esencial de articulación entre los procesos cognitivos universales y las especificidades de las lenguas y las culturas, la matriz del armazón y ontología específicamente quechuas.

#### Referencias citadas

- CAREY, S., 1985 Conceptual change in childhood, xiv + 226 pp.; Cambridge, MA: MIT Press.
- CARLSON, G. N. & PELLETIER, F. J. (eds.), 1995 *The generic book*, x + 463 pp.; Chicago: University of Chicago Press.
- CHIERCHIA, G., 1998 Reference to kinds across languages. *Natural Language Semantics*, **6**: 339-405.
- CIMPIAN, A. & MARKMAN, E. M., 2008 Preschool children's use of cues to generic meaning. *Cognition*, **107**: 19-53.
- CIMPIAN, A. & MARKMAN, E. M., 2009 Information learned from generic language becomes central to children's biological concepts: Evidence from their open-ended explanations. *Cognition*, **113**: 14-25.
- CIMPIAN, A., GELMAN, S. A. & BRANDONE, A. C., 2010 Theory-based considerations influence the interpretation of generic sentences. *Language and Cognitive Processes*, **25** (2): 261–276.
- CSIBRA, G. & GERGELY, G., 2009 Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, **13**: 148-153.
- CUSIHUAMÁN GUTIÉRREZ, A., 1976 *Gramática quechua, Cuzco-Collao,* 299 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- FALLER, M., 2002 The semantics and pragmatics of evidentials in Cuzco Quechua; Stanford: Stanford University. Tesis doctoral en lingüística.
- GELMAN, S. A., 2003 The essential child: Origins of essentialism in everyday thought, x + 382 pp.; New York: Oxford University Press.
- GELMAN, S. A., 2004 Learning words for kinds: Generic noun phrases in acquisition. *In:* Weaving a lexicon (D. G. Hall & S. R. Waxman, eds.): 445-484; Cambridge, MA: MIT Press.
- GELMAN, S. A. & BRANDONE, A., 2010 Fast-mapping placeholders: Using words to talk about kinds. *Language Learning and Development*, **6**: 223-240.
- GELMAN, S. A. & MARKMAN, E. M., 1986 Categories and induction in young children. *Cognition*, **23**: 183-209.
- GELMAN, S. A. & TARDIF, T. Z., 1998 Generic noun phrases in English and Mandarin: An examination of child-directed speech. *Cognition*, **66**: 215-248.
- GELMAN, S. A. & WELLMAN, H. M., 1991 Insides and essences: Early understandings of the nonobvious. *Cognition*, **38**: 213-244.

- GELMAN, S. A. & WILLIAMS, E., 1998 Enabling constraints for cognitive development and learning: Domain specificity and epigenesis. *In: Cognition, perception and language. Vol. 2. Handbook of Child Psychology* (Fifth Ed.) (D. Kuhn & R. S. Siegler, eds.): 575-630; Nueva York: Wiley: W. Damon, Editor-in-Chief.
- GELMAN, S. A., WARE, E. A., MANCZAK, E. M. & GRAHAM, S. A., 2013 Children's sensitivity to the knowledge expressed in pedagogical and nonpedagogical contexts. *Developmental Psychology,* **49** (3): 491-504.
- GREENBERG, J. H., 1963 Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *In: Universals of language* (J. Greenberg ed.): 73-113; Cambridge, MA: MIT Press.
- HAUF, P., PAULUS, M. & BAILLARGEON, R., 2012 Infants use compression information to infer objects' weights: Examining cognition, exploration, and prospective action in a preferential-reaching task. *Child Development*, **83**: 1978-1995.
- HOLLANDER, M. A., GELMAN, S. A. & STAR, J., 2002 Children's interpretation of generic noun phrases. *Developmental Psychology*, **38**: 883-894.
- KEIL, F., SMITH, W., SIMONS, D. & LEVIN, D., 1998 Two dogmas of conceptual empiricism: Implications for hybrid models of the structure of knowledge. Cognition, 65: 103-135.
- LESLIE, S. J., 2008 Generics: Cognition and acquisition. *The Philosophical Review,* **117**: 1-49.
- MANNHEIM, B., GELMAN, S. A., ESCALANTE, C., HUAYHUA, M. & PUMA, R., 2011 A developmental analysis of generic nouns in Southern Peruvian Quechua. *Language Learning and Development*, 7: 1-23.
- MASSEY, C. & GELMAN, R., 1988 Preschoolers' ability to decide whether a photographed unfamiliar object can move itself. *Developmental Psychology*, **24** (3): 307-317.
- OPFER, J. E. & GELMAN, S. A., 2010 Development of the animate-inanimate distinction. In: Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development (U. Goswami, ed.): 213-238; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- SIMONS, D. & KEIL, F. C., 1995 An abstract to concrete shift in the development of biological thought: the *insides* story. *Cognition*, **56**: 129-163.
- SLAUGHTER, V. & GOPNIK, A., 1996 Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, **67**: 2967-2988.
- TARDIF, T., GELMAN, S. A., FU, X. & ZHU, L., 2012 Acquisition of generic noun phrases in Chinese: Learning about lions without an '-s'. *Journal of Child Language*, **30**: 1-32.
- WAXMAN, S. R. & GELMAN, S. A., 2010 Different kinds of concepts and different kinds of words: What do words do for cognition? *In: The making of human concepts* (D. Mareschal, P. Quinn & S. Lea, eds.): 99-129; Oxford: Oxford University Press.
- WELLMAN, H. M. & GELMAN, S. A., 1998 Knowledge acquisition in foundational domains. *In: Cognition, perception and language. Vol. 2. Handbook of Child Psychology* (Fifth Ed.) (D. Kuhn & R. S. Siegler, eds.): 523-573; Nueva York: Wiley W. Damon, Editor-in-Chief.
- XU, F. & KUSHNIR, T., 2013 Infants are rational constructivist learners. *Current Directions in Psychological Science*, **22** (1): 28-32.



## *Watuchi*. Enigmas y saberes infantiles en los Andes del sur del Perú

#### Palmira La Riva González\*

#### Resumen

Este artículo se interesa en la realización de adivinanzas como evento de habla al que se inician los niños desde antes de los 5 años en dos comunidades campesinas del departamento de Cuzco; Surimana (provincia de Canas) y Ccachin (provincia de Calca). Estas adivinanzas forman parte de un repertorio común compartido por todos los niños de la comunidad. Sin embargo, cada niño puede enriquecer este repertorio por la creación personal. El término quechua utilizado para referirse a las adivinanzas es watuchi. Este vocablo deriva del verbo watu- «adivinan» o «presentir». El aprendizaje de las adivinanzas forma parte de un conjunto de prácticas semióticas más amplio que aprenden los niños desde la primera infancia. Se consideran también la correlación entre los juegos verbales, el desarrollo de las capacidades cognitivas y la socialización de los niños.

**Palabras clave**: Andes, Perú, primera infancia, juegos verbales, aprendizaje, capacidades cognitivas, socialización

## Watuchi. Énigmes et savoirs infantiles dans les Andes du sud du Pérou Résumé

Cet article s'intéresse à la performance de devinettes comme acte de parole auquel s'initient les enfants de moins de 5 ans dans deux communautés paysannes du département de Cuzco : Surimana (province de Canas) et Ccachin (province de Calca). Ces devinettes appartiennent à un répertoire commun partagé par tous les enfants de la communauté. Cependant, chaque enfant peut enrichir ce répertoire par sa création personnelle. Watuchi est le terme quechua qui désigne les devinettes. Ce vocable dérive du verbe watu- « deviner » ou « pressentir ». L'apprentissage des devinettes s'insère dans

<sup>\*</sup> Antropóloga, Laboratorio de Etnología y de Sociología Comparativa (LESC, UMR 7186, Université Paris Ouest Nanterre La Défense). E-mail: palmiraki@gmail.com

un ensemble de pratiques sémiotiques plus large que les enfants maîtrisent dès la petite enfance. Les corrélations entre les jeux de mots, le développement des capacités cognitives et la socialisation des enfants sont également prises en compte.

Mots-clés : Andes, Pérou, petite enfance, jeux de langage, apprentissage, capacités cognitives, socialisation

#### Watuchi, Riddles and children's skills in the South Peruvian Andes

#### **Abstract**

This article focuses on the performance of riddles as speech events that learn children under 5 years old in two rural communities of the department of Cuzco: Surimana (province of Canas) and community Ccachin (province of Calca). These riddles belong to a common directory shared by all children of the community. However, each child can enrich this directory through his own creation. *Watuchi* is the term referring to Quechua riddles. Its derives from the verb *watu* "to guess" or "to have an intuition". Learning riddles is part of a vast set of semiotic practices managed by children since early childhood. Correlations between speech acts, cognitive skills development and children' socialization are also discussed.

**Keywords**: Andes, Peru, early childhood, speech acts, learning, cognitive skills, socialization

« Rien de définitif ne s'est encore produit au monde, le denier mot du monde et sur le monde n'a pas encore été dit, le monde est ouvert et libre... » (Bakhtine, 1970 : 195)

### INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que los niños y niñas han siempre ejercido, en mayor o menor grado, su capacidad de acción y de respuesta al medio en el que se desenvuelven, el enfoque que considera a los niños como actores sociales y valoriza sus propios discursos es reciente en las ciencias sociales (Delalande, 2009; Sirota, 2006; 2012; Bergonnier-Dupuy, 2005). En este artículo nos inscribimos en esta misma perspectiva y nos interesaremos así en la realización de adivinanzas como juegos verbales al que se inician los infantes menores de cinco años. Estas adivinanzas forman parte de un repertorio común en las que participa toda la comunidad, quedando entendido que cada niño puede crear su propio repertorio en función de sus capacidades creativas. Proceso esencial en el ciclo de vida del niño, la adquisición de la lengua y la realización de juegos verbales ocupan un rol preponderante en el desarrollo de las capacidades cognitivas, así como en el proceso de socialización entre pares y adultos. El objetivo de este artículo es

iniciar una reflexión sobre estos aspectos, poco estudiados hasta ahora. En este texto veremos cómo la adquisición de las habilidades lingüísticas que supone la realización de estos juegos de lenguaje está relacionada con las modificaciones ontológicas en relación con el ritual del primer corte de pelo (*rutuchikuy*) que abordaremos en una primera instancia para luego considerar las concepciones relativas a la adquisición de la lengua vinculada con la adhesión del principio vital (*animu*) al cuerpo. En el acápite subsiguiente nos concentraremos en las realizaciones lingüísticas de los niños de forma general y en un contexto de habla quechua de manera específica, tomando en cuenta la relación entre la lengua y las representaciones locales relativas a la adquisición de los saberes y conocimientos. Enseguida nos centraremos en el estudio de las adivinanzas, considerando las funciones tanto cognitivas como sociales de las mismas. Así el último acápite tratará de la función de socialización de los acertijos.

Las informaciones utilizadas en este artículo provienen de un largo trabajo de campo en el marco de una tesis doctoral sobre las representaciones del cuerpo en la comunidad de Surimana (provincia de Canas en el departamento del Cuzco). La obtención de este material es el resultado de la convivencia diaria en la comunidad y en la recopilación de adivinanzas. Algunas de ellas provienen también de la comunidad de Ccachin (provincia de Calca en el departamento de Cuzco).

## 1. *RUTUCHIKUY*. EL PRIMER CORTE DE PELO Y EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS

En este artículo no consideramos la dimensión social y simbólica de este rito, que entrena un complejo parentesco ritual analizado en profundidad por otros autores (Christinat, 1989; Suremain, 2010). Nos limitamos en señalar que en el largo proceso de construcción cultural del cuerpo-persona mediante los ritos de paso, que marcan no solo el cambio de estatus del individuo en el seno de la sociedad sino que entrenan también modificaciones ontológicas irreversibles, el primer corte de pelo en la comunidad quechua hablante de Surimana (Cuzco) juega un rol primordial. Con este ritual, que se realiza hacia los 3 o 4 años de edad, pareciera llevarse a cabo la «domesticación» del *animu* (*principio vital*) y una mayor adhesión del mismo al cuerpo, desarrollándose así las capacidades cognitivas del niño, entre las que podemos mencionar la facultad de soñar¹ y

<sup>1</sup> En los Andes la experiencia onírica constituye una fuente esencial de la adquisición de saberes tanto para los especialistas rituales como para la población en general. Para un estudio sobre la relación entre los sueños «oraculares» y los ritos de iniciación de los especialistas rituales véase Polia Meconi (1994); Glass-Coffin (2003: 77) y Fernández Juárez (1995a: 215; 1995b). En la zona del Ausangate (Cuzco) Ricard Lanata registra un ejemplo en el que el especialista ritual accede al saber terapéutico por medio de un sueño. En este caso específico, es la divinidad de la montaña (*Apu*) quien transmite el saber al que sueña (Ricard Lanata, 2010: 104, 105). Para los laymi (Bolivia) Olivia Harris señala que las sirenas transmiten las melodías de los instrumentos a los músicos por medio de los sueños: the tune is communicated either an a dream to the owner of the instrument, or directly through the instrument which plays in a new way (Harris, 1980: 83).

el desarrollo de las competencias lingüísticas. Estas directamente asociadas a la facultad de la razón, como de la conciencia (yuyay), confiriendo al niño su status plenamente humano. Digamos además, que por medio de esta ceremonia se refuerzan también las diferencias de género, puesto que después de este ritual, las wawa (bebés) abandonan la *phalika* (vestimenta unisex) para vestirse de manera diferenciada, como niños y niñas así como asumir una serie de actividades asociadas a su género.

### 2. YUYAY HAP'ISQA. SEMBRANDO Y FIJANDO LAS PALABRAS

Según la expresión de mis interlocutores, la adquisición de las habilidades lingüísticas es posible a partir del momento en que el niño está «despierto». Estas habilidades están ligadas a la posesión de la razón y de la conciencia (yuyay) lo que se expresa con la frase yuyay hap'isqa. El verbo usado para hacer referencia a esta capacidad cognitiva es yuya- «razonar», «pensar», «recordar». Es así que el verbo substantivado yuyay significa a la vez memoria, inteligencia, conciencia y razón (Itier, 2011: 250; Academia Mayor de la Lengua Quechua, 2005: 771).

Según las representaciones del cuerpo-persona vigentes en la comunidad, dos centros corporales aparecen como las sedes principales de estas funciones: la fontanela (*uma pukyu*) y el corazón (*sunqu*)². En Surimana se dice que la fontanela es el lugar de la memoria y del origen de las palabras. La importancia de esta parte del cuerpo en la adquisición del lenguaje articulado es mencionada también por Arnold & Yapita para los Andes de Bolivia (2002: 62). En efecto, en el *ayllu* Qaqachaka (Oruro), la fontanela se denomina en aimara *palabr p uq antiriwa* «sitio de la palabra», literalmente «reproductor de palabras» (Arnold & Yapita, 1996: 321). Considerada también como «un campo que uno siembra», la adquisición de conocimientos en la fontanela se expresa con el verbo *tarpu*- sembrar, meter al interior, introducir, y los saberes desarrollados son vistos como la reproducción de vegetales:

Chay uma pukyuqa sirvin pinsanapaq, napaq... chay pinsanapaq, akna imapis ruwanaykipis anchaypaq sirvin riki umaman riki <u>tarpushanchis</u> imatapis riki.

La fontanela sirve para pensar, pensar en todo lo que debes hacer, para eso sirve la cabeza; en la cabeza sembramos todo lo que uno quiere (Abelino Huillka Huaraya).

El sunqu aparece también como centro privilegiado de la elaboración de la memoria y del pensamiento. Es así que la misma expresión con el verbo tarpu- se utiliza en el caso del sunqu en cuanto receptáculo de conocimientos: sunquypi tarpushani. «Lo imprimo (grabo) en mi espíritu» (Itier, 2011: 211).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> El termino «corazón» no traduce la entidad corporal sunqu en todas sus dimensiones, órgano vital, sede de las funciones digestivas, de la memoria y cognitivas.

Realizada en el *sunqu* o en la fontanela (en la cabeza de manera general), la actividad cognitiva a la que el término *yuya*- hace referencia, está asociada a la presencia efectiva del *animu* en el cuerpo, pues se dice de un niño que sufre el síndrome del «susto» (*mancharisqa*) es decir, que ha perdido su *animu*, que ya no tiene ni entendimiento ni razón, que por el susto pierde «su pensamiento» y «la capacidad de pensar», según la expresión de mis interlocutores. En el testimonio siguiente, la relación de interdependencia entre el *sunqu*, la capacidad intelectual expresada con el termino *yuya*-, y el *animu* es explicita:

Sunqun mana allinchu kashan. Yuyaynin mana kashanchu chay wawaq, debil kashan. Maypachachus chay animuta waqyanki chayraq riki chay wawa allin kashan riki.

Su corazón va mal. No tiene conciencia (ya no piensa), está débil, frágil. Pero cuando tú llamas a su alma, está bien (Natividad Cuebas).

La ausencia del *animu* en el cuerpo da cuenta también de la condición de las personas sordo-mudas, «idiotas», quienes se supone han perdido su *animu*, lo que puede además provocar la locura, como se advierte en el presente testimonio:

Waq'ayarunku, ... mancharisqamanta, animun lluqsiruqtin, anchay waq'a kan riki.

"A causa del miedo se vuelven locos, es porque el alma se va que hay locos" (Natividad Cuebas).

Es así que la presencia del *animu* garantiza tanto la razón como el equilibrio térmico de las substancias corporales implicadas en el mantenimiento de la salud mental y corporal, dentro del sistema humoral sobre la base de las representaciones del cuerpo-persona en esta comunidad y en los Andes en general (La Riva González, 2005: 2012).

En Surimana, como en otras regiones de los Andes, el desarrollo de las capacidades lingüísticas define el estatus de humano (*runa*) y el de la madurez, mientras que la ausencia de lenguaje y el silencio se asocian a la barbarie o a una palabra defectuosa, a lo «no suficientemente cocido» y a la muerte. De esta forma, el termino *kapka* «semi-cocido» puede significar también «mala pronunciación, palabra defectuosa», vehiculando una connotación negativa (Lira, 1982: 116). Esta representación es compartida por los laymi (Bolivia) quienes consideran que la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las competencias lingüísticas es lo que confiere plenamente el estatus de humano (Harris, 1980: 72-73). De manera significativa, la experticia comunicativa caracteriza a los especialistas rituales de más alto rango (*altumisayuq*), capaces de comunicar con las divinidades tutelares (Fernández Juárez, 1997: 69; Ricard Lanata, 2010).

### 3. JUEGOS DE LENGUAJE, LENGUAJE DE LOS NIÑOS...

Hasta muy recientemente, el lenguaje infantil no ha retenido la atención de los antropólogos, quienes con más frecuencia se han concentrado en las prácticas discursivas de los adultos: mitos, leyendas, rituales, considerados como más

dignos de interés. No obstante, debemos mencionar los estudios africanistas que constituyen una excepción en este desinterés. En efecto, en lo que concierne el lenguaje de los niños, los antropólogos y lingüistas, especialistas de las tradiciones orales en África se han preocupado por los juegos verbales y rutinas conversacionales entre niños y adultos, resaltando la función pragmática y cognitiva de los mismos (Calame-Griaule, 1963; 1970; Rabain, 2003: 60). Varios autores han señalado que las diversas prácticas lingüísticas infantiles (adivinanzas, juegos de palabras, cuentos, canciones, trabalenguas) en tanto que juegos verbales, contribuyen al desarrollo de las capacidades cognitivas así como a la socialización de los niños.

El término de «juegos de lenguaje» es empleado aquí como práctica discursiva en el sentido de «juegos infantiles que acompañan el aprendizaje de la lengua», como en el sentido más general que le da Wittgenstein en su segunda filosofía:

yo llamaría también «juego de lenguaje» al conjunto formado por el leguaje y las actividades con las cuales se entrelaza» (...) «la expresión juego de lenguaje hace referencia a que hablar una lengua forma parte de una actividad o de una forma de vida (Wittgenstein, 2005: § 7 y § 23).

Siguiendo los postulados de la etnografía de la comunicación sobre los fenómenos lingüísticos, estos juegos verbales son considerados como actos sociales que se insertan dentro de un marco de prácticas semióticas más amplio que exige tomar en cuenta la dimensión social y pragmática de la lengua, así como una exploración sistemática de «situaciones y usos, estructuras y funciones de la palabra, considerada como una actividad de pleno derecho» (Hymes, 1964). Esta concepción, que toma en cuenta el rol de la palabra en la vida social en cuanto forma integrante de la cultura, se opone a la herencia lingüística estructural, construida en base a la distinción entre lengua y palabra, y que por lo tanto no toma en cuenta las funciones sociales de los actos lingüísticos (Volochinov/Bakhtine, 1981 [1926]; Bourdieu, 1982; Lindenfeld, 1984). Considerar los aspectos sociales de los juegos de lenguaje (en este caso de las adivinanzas) es tanto más necesario que estas cumplen un rol fundamental en el proceso de socialización de los niños.

#### 4. LAS ADIVINANZAS: ENIGMAS Y FUENTE DE SABERES

La realización de las adivinanzas como práctica lingüística ha suscitado el interés de los lingüistas (Hamnett, 1967: 380; Jakobson, 1977; Todorov, 1978; Faïk Nzuji, 1976) quienes las han analizado en su aspecto formal y lingüístico, pero sin necesariamente tomar en cuenta el contexto cultural y social en el que se realizan (Hamnett, 1967: 380). No obstante, numerosos autores han señalado la importancia de las funciones y del rol que juegan las adivinanzas en el desarrollo de las capacidades de categorización y de los procesos cognitivos en general (Freud, 1983 [1905]; Hamnett, 1967; Williams, 1963). En relación a estas competencias, la lingüista Faïk-Nzuli refiriéndose a las adivinanzas tonales luba (África central) señala que el término utilizado en esta lengua para hacer referencia a las adivinanzas significa «palabra cuyo desciframiento exige la inteligencia, la perspicacidad y una agilidad de la mente poco comunes» (Faïk-Nzuli, 1976: 21).

Roger Bastide, por su parte, resalta el carácter específico de las adivinanzas en los siguientes términos:

Lo esencial de la adivinanza consiste en reunir por lo menos en una sola unidad lingüística dos sentidos que teóricamente pertenecen a dos niveles de significación (o de clasificación) diferentes pero que hacen corto circuito en esta unidad lingüística (Bastide, 1970: 958).

Este «corto circuito» del pensamiento del que habla Bastide implica el despliegue de la lógica simbólica que las adivinanzas comparten con los mitos y que radica en «una manera de pensar que consiste, sin negar el orden de la clasificación, en avanzar por medio de la analogía de un plan de la realidad a otro» (Bastide, 1970: 995). Esta manera de pensar de la que habla Bastide se caracteriza por la ambivalencia, ambigüedad y polisemia. Es así que el pensamiento analógico con la complejidad heurística que lo caracteriza confiere a la práctica de las adivinanzas una función cognitiva indiscutible. La elaboración y ejecución de las adivinanzas permite de esta manera la transmisión de distintos tipos de saberes que se articulan en un juego de correspondencias dinámicas como veremos en algunos ejemplos más adelante.

#### 5. ADIVINANDO EN LOS ANDES

En lo que se refiere a los Andes, Isbell & Roncalla (1977)<sup>3</sup> han señalado la importancia de los acertijos en el desarrollo cognitivo de niños y adolescentes quechuahablantes mediante la comprensión y el desciframiento de las metáforas empleadas en estos juegos verbales. Estos autores recuerdan que «las metáforas [...] desempeñan un rol esencial en el desarrollo cognitivo y semántico en los niños quechuahablantes que se entrenan en la elaboración de adivinanzas» (Isbell & Roncalla, 1977: 20). En Surimana (provincia de Canas) y en la comunidad de Ccachin (provincia de Calca), las adivinanzas tienen un rol fundamental, no solamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas sino también en la socialización de los niños. Estos se inician desde cinco o seis años a la realización de este género de la literatura oral, disponiendo de un repertorio bastante amplio que divulgan con entusiasmo. Estas adivinanzas pertenecen a un repertorio común compartido por toda la comunidad, pero en el cual cada niño puede improvisar un repertorio personal con relativa libertad creativa.

El término quechua empleado para designar el juego de las adivinanzas es watuchi, asociado al término watu- «adivinar», «presentir» con el causativo o factivo -chi-. El mismo término se emplea para hablar de «presagios», de «pronósticos» o de

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> En efecto, para la región andina los estudios sobre las adivinanzas, a excepción del clásico estudio de Isbell & Roncalla, y los estudios más recientes de Virginia Zavala (2001; 2006) que dan luces sobre la importancia de las adivinanzas, se limitan a una lista de adivinanzas sin integrarlas a un sistema semiótico más vasto. Véase Cáceres Vargas (1996), Kleymeyer (1993); Altamirano (1984) y Navarro del Águila (1947).

«predicciones» (Academia mayor de la lengua quechua, 2005: 731). En su forma watupaku-, este vocablo está asociado a la esfera de los «presentimientos», de la «intuición» y de la «sospecha» y aparece como sinónimo de musva- (Itier, 2011: 239)4 y, en este caso, «percibido», «sentido» en el sungu: «no tengo ganas de comer, perdí el apetito, qué será lo que mi corazón trata de adivinar?» (Gina Maldonado). Es importante señalar que las personas que practican la adivinación (con las hojas de coca, con barajas, o con los libros de San Ciprián, patrón de los brujos) son llamados -watuq. En este sentido, el aprendizaje del repertorio de las adivinanzas existentes, así como la elaboración personal de las mismas, forman parte del proceso de socialización y del desarrollo lingüístico del niño, así como el de las actividades relativas a la adivinación en un sentido amplio. Entre estas prácticas mánticas podemos mencionar tanto el sistema de pronóstico agrícola y meteorológico de origen europeo, basado en la observación de indicadores climáticos de los primeros diez días del mes de agosto conocido como «cabañuelas». la interpretación del «comportamiento de las nubes» para determinar al vencedor en el chiaraje (batalla ritual) por ejemplo, así como la lectura de hojas de coca y las prácticas adivinatorias empleadas en los procedimientos terapéuticos<sup>5</sup>. Estas prácticas, de las cuales los sueños forman parte, juegan un rol fundamental en la vida cotidiana de las poblaciones andinas. Cabe señalar que los procedimientos cognitivos utilizados en la descodificación o interpretación de los sueños son los mismos que se utilizan para descifrar las adivinanzas. Estas se insertan así dentro de un conjunto de prácticas semióticas mucho más amplio, al cual se inician los niños desde la primera infancia. Estos juegos verbales activan además una serie de capacidades cognitivas que habría que relacionar con los diferentes modos de conocimiento. Algunas de estas complejas correlaciones, así como sus respectivas realizaciones corporales han sido documentadas por González Holguín en el siglo XVII<sup>6</sup>. Mencionemos al respecto dos de estos modos de cognición/existencia: uno, a través de los sentidos, la percepción y las emociones que se produce directamente en el sungu:

Sonccoypichuraykuni ñan hapicuni «Entender percibiendo»

Yachacuni yanaycuni «exercitar, o probar, o hazer experiencia»

El otro, por inferencia y análisis del discurso, como en el caso de las adivinanzas y que está ligado al verbo yuya- situado también en el sunqu.

*Huatuni* «Adivinar algo, o conjeturar, o sacar por discurso, o conjeturas prouidamente» (González Holguín, [1608] 1952: 189).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> «musya- (CHAN) sentir, presentir, adivinar, sospechar» (Itier, 2011: 144).

<sup>5</sup> Entre las técnicas más utilizadas en la zona de estudio, mencionemos la lectura del «huevo», la de las orinas y de las hojas de coca para establecer el diagnostico y definir la terapia adecuada. Para otras zonas andinas podemos mencionar la lectura de las vísceras del cuy.

Respecto a las distintas formas de conocimiento, González Holguín hace referencia a los sentidos, al entendimiento, a la intuición o conjetura, a la planificación y a la adivinación: (hamurpayay, unanchay huatuy, yachacuy) (cf. González Holguín, ([1608] 1952: 147, 148, 189, 457, 507, 508, 668, 362).

Este término huatuni debe analizarse en relación con los términos hamurpayani, vnanchani «entender con discurso, y razones» (González Holguín, [1608] 1952: 507).

Hamurpayani «entender, o comprender, o considerar hondamente»

Hamutani «conjeturar, sacar por discurso lo que será bueno y sucederá bien y lo que no»

Hamutac «adivinador prudente»

*Huatuni* «adivinar algo, o conjeturar, o sacar por discurso, o conjeturas prouidamente»

Hamurpayani. Huatuni huatuycachani «Conjeturar»

Hamuttani vnanchani «Entender»

Hamuttak, o vnanchasoncco o hamuttana o vnanchana «Entendimiento»

Hamuttay, y vnanchay «Entendimiento por intelección o acto de entender» Hamurpayani, vnanchani «Entender con discurso y razones»

Para este mismo período colonial, un testimonio de fray Martín de Murúa pone en relación directa las adivinanzas y el acto de adivinar y de filosofar:

y tenían juntamente estos Ingas unos médicos o filósofos adivinos que se dicen Guacácue, los cuales andaban desnudos por los lugares más apartados y sombríos desta región, y por esta razón se llamaban así; andando solos por los desiertos, sin reposo ni sosiego se daban a la adivinanza o filosofía (Murúa, [1590] 1946: 155-156).

Si bien en las definiciones existentes hoy en día del término *watuchi* no encontramos glosas que se refieran a la «comprensión mediante el análisis del discurso» (cf. González Holguín) como para el siglo XVII, no es menos cierto que la elaboración y el desciframiento de los enigmas planteados en las adivinanzas, exigen por parte de los niños el desarrollo del razonamiento analógico en la descodificación de metáforas y metonimias. Estas son, como lo subrayan Lakoff & Johnson (1985), mucho más que un procedimiento de la imaginación poética o de la «ornamentación retórica», la metáfora sería el fundamento mismo de «nuestro sistema conceptual» y está presente también en «el pensamiento y la acción» (Lakoff & Johnson, 1985).

En el estudio sobre las adivinanzas en lengua quechua realizado por Isbell & Roncalla (1977), estos autores analizan las relaciones entre el lenguaje figurativo, empleado en las adivinanzas, y los diferentes niveles de desarrollo cognitivo; desde lo más concreto (ritmo) hasta lo más abstracto (conceptos):

las adivinanzas en lengua quechua (las más simples) comienzan con la percepción de sonidos (ritmo) y se desarrollan hacia conocimientos más abstractos sobre el movimiento [...] la comprensión de metáforas [...], las proposiciones lógicas, etc. (Isbell & Roncalla, 1977: 45-47).

Si bien estos autores sitúan la iniciación a las adivinanzas (*onset of ridling*) y el desarrollo de las capacidades cognitivas antes mencionadas, hacia los 11 y 12 años, e incluso hasta la edad de contraer matrimonio (Isbell & Roncalla, 1977: 21-

22), en Surimana y en otras comunidades, Yargha Kunka (provincia de Acomayo), Ccachin, hemos podido observar que los niños se inician desde temprana edad (5 o 6 años), a esta práctica lingüística como lo hemos señalado previamente.

En el contexto estudiado por Isbell y Roncalla, es muy probable que la ausencia de la práctica de adivinanzas entre los niños más pequeños se deba más bien al resultado de las relaciones de la práctica de trabajo de campo y a la orientación de su investigación, tal como ellos mismos lo mencionan:

no logramos recoger adivinanzas entre los niños más jóvenes. Hay que decir, sin embargo, que nunca participamos a las actividades lúdicas de los mas pequeños entre los cuales estas actividades son susceptibles de realizarse (Isbell & Roncalla, 1977: 21-22).

En lo que concierne las operaciones y competencias implícitas en la resolución y elaboración libre de las adivinanzas de las que hemos hablado más arriba, en este artículo nos contentamos con una aproximación sucinta de las mismas. Limitémonos a señalar que incluso a la edad de 5 años, los juegos de metáforas, de analogías y ambigüedad que entran en juego en las adivinanzas son bastante complejos y manifiestan una función poética innegable (Jakobson, 1963: 218)<sup>7</sup> que los niños dominan bastante bien.



Figura 1 – Niñas jugando en la escuela (comunidad de Ccachin, provincia de Calca)

© Palmira La Riva González, 2011

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Román Jakobson ha señalado esta capacidad poética en los niños en los siguientes términos: «En el niño aparece, desde muy temprana edad, la función [poética]... la atención dirigida hacia el lenguaje, sin relación directa al objeto sobre el que el niño habla. Este es un fenómeno que aparece en el niño a una edad temprana. A veces uno se sorprende de [constatar] hasta que punto el niño se preocupa, no por los fenómenos extralingüísticos, pero por el lenguaje mismo» (Documento INA, Boston, 23 de julio, 1970).

En lo que se refiere a las adivinanzas en quechua, tal como lo subraya Kleymeyer, se presentan muchos aspectos que destacar en este género de la literatura oral:

el ritmo, el contraste, la onomatopeya, las analogías, el antropomorfismo, el humor, etc. (Kleymeyer, 1993: 15).

Por otra parte, estas adivinanzas implican un gran conocimiento de la vida de la comunidad que incluye los diversos elementos de la naturaleza (animales, plantas, frutas), como lo podemos apreciar en los siguientes acertijos:

Nuqaq sutiymi Javier Puq'u T'aqa, nuqa watuchiykuchata ruwarasaq: imasmari? Huk maymilli, tawa patapis, iskay laph'ili, huk ch'uñuli, imataq kanmanri?: allqu.

Me llamo Javier Puq'u T'aqa, haré una adivinanza: ¿qué será qué será?

Uno que se mueve, cuatro en patas, dos orejas que cuelgan, una nariz : un perro.

Nuqaq sutiymi Noemi Mayu Waman, imasmari imasmari? altumpi cruzhina chakataran pampaman suyt'uruhina, imataq kanmanri?: condor.

Me llamo Noemí Mayu Waman, ¿qué será qué será? En lo alto crucificado como una cruz y en la pampa como arrodillado: condor.

Nuqaq sutiymi Carmelo Quispe, nuqa watuychiykuchata ruwasaq : hawan teja ukhun kalamina, imataq kanmanri? = k'allampa

Me llamo Carmelo Quispe, haré una adivinanza: por fuera teja, por dentro calamina, ¿qué será qué será?: kallampa (hongo)

Nuqaq sutiymi Maria Helena Zuniqa Cruz, nuqa wak watuchiykuchata ruwaramusaq: huk muquchapi piñachakuq tiyashan imataq kanman? Achupalla<sup>8</sup>.

Me llamo María Helena Zuñiqa Cruz, elaboraré una adivinanza:

Sobre una loma como piña está sentada: achupalla.

Nuqaq sutiymi Cárdenas Zuñiga nuqa huk watuchiykita ruwaramusaq Hawan g'umer, ukhun g'illu imatag kanmanri ?

Me llamo Cárdenas Zuñiqa, haré una adivinanza: ¿qué será qué será? Por fuera verde, por dentro amarillo = zapallo/pera»

Otros acertijos hacen referencia a las técnicas del arte textil o de la música:

Nuqaq sutiymi Noemi Mayu Huaman, nuqa ruwasaq huk watuchikuyta: imasmari imasmari? kunkan k'uchuna, wiksan caballu siki sunkhayuq, imataq kanmanri?: violin.

Me llamo Noemi Mayu Huaman, haré una adivinanza: ¿qué será, qué será? El cuello para cortar, y la barriga con las barbas/bigotes de cerdas de la cola del caballo: violín.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Frailejón silvestre de la familia de las Bromeliáceas.

Encontramos también la expresión de saberes más abstractos como por ejemplo la connotación de fertilidad y de reproducción de movimientos giratorios plasmados en las siguientes adivinanzas<sup>9</sup>:

Imasmari, imasmari: Imataq muyuspalla, mayuspalla qulqi ganaq: Molino.

Adivina adivinador: Qué es aquello que dando vueltas no más gana dinero. El molino.

Imasmari, imasmari: Imataq muyuspalla, muyuspalla chichuyakuq : Pushka.

Adivina adivinador: ¿Qué es aquello que dando vueltas no más se embaraza? La rueca.

Otro aspecto que nos interesa es el despliegue analógico entre las diferentes partes del cuerpo y otros espacios, geográfico o de los artefactos. A título de ejemplo veamos la analogía entre el ombligo y las lomas, o la del miembro masculino y la flauta quena:

Nuqaq sutiymi Noemi Mayu Huaman nuqa watuchikuychata ruwasaq: q'ara qhatapi rosas tik'acha tik'ashan imataq kanmanri? = puputi

En una ladera pelada están floreciendo rosas.

Qina mana ukhuyuq: pichirro

¿Qué será, qué será? una quena sin huecos; el miembro viril (Kleymeyer, 1993).

Estos procedimientos metafóricos fundados en la analogía entre los términos exigen de parte de los niños competencias cognitivas complejas que deben ser analizadas en relación a las prácticas y representaciones culturales locales y a las distintas formas de conocimiento. En efecto, tal como lo hemos mencionado previamente, la resolución de las adivinanzas implica un modo de conocimiento mediante el análisis del discurso y la conjetura, lo que se manifiesta con el uso corriente del sufijo modal conjetural -chá, que César Itier define en los siguientes términos:

sufijo que indica que quien habla conoce de lo que habla, sea por conjetura o por deducción o suposición, incluso por adivinación. El empleo del conjetural confiere a la frase un grado de probabilidad importante aunque no absoluto (Itier, 1997: 97).

El sufijo -*chá* sería utilizado cuando la «inferencia se hace por razonamiento» (Faller, 2007)<sup>10</sup>. Son estas capacidades de razonamiento las que entran en juego

<sup>9</sup> Sobre las características de las adivinanzas y la subestimación de sus dimensiones pedagógicas y cognitivas ver la crítica que hace Zavala de su utilización en la escuela en Perú (Zavala, 2001: 29).

Digamos que existe en todos los dialectos quechua los sufijos evidenciales que dan cuenta de la fuente de información: «atestiguativo» -mi (-n después de una vocal) fuente directa de información; «reportativo» -si/-s, fuente indirecta de información, el «conjetural o conjeturativo, dubitativo»-chá, que hace referencia a una forma de conocimiento por conjetura, como mencionado más arriba y el «chusina», que hace referencia a la deducción por apariencia (Itier, curso Inalco 2012-2013, Araoz & Salas, 1993; Cerrón-Palomino, 1987: 266). Sobre los valores de evidencialidad y de modalidad epistémica del conjetural -chá, véase Faller, 2007.

en la elaboración y resolución de las adivinanzas. Aparece de esta forma una relación estrecha entre las concepciones del desarrollo de las capacidades cognitivas y las formas de aprehensión de la realidad y los marcadores de validación (evidencialidad) de las fuentes de información de la lengua que aún no se ha estudiado. Dicho en otras palabras, los distintos modos de conocimiento y percepción son correlativos a los diferentes tipos de fuentes de información referenciados en los estudios sobre la evidencialidad (cf. fig. 2) que tratan de las diferentes fuentes de conocimiento e información, así como la manera en que estas son marcadas gramáticalmente en la lengua. En efecto, habría que analizar los posibles vínculos entre los diferentes modos de aprehensión y construcción de la realidad (mediante los sentidos, por inferencia, a través de los sueños, por la adivinación, etc.) las teorías del desarrollo cognitivo locales que hacen referencia a la adhesión del animu al cuerpo, a la solidificación de los huesos y a la posesión de la razón yuyay hap'isqa (La Riva González, 2012) y los marcadores de validez gramaticales o evidenciales.

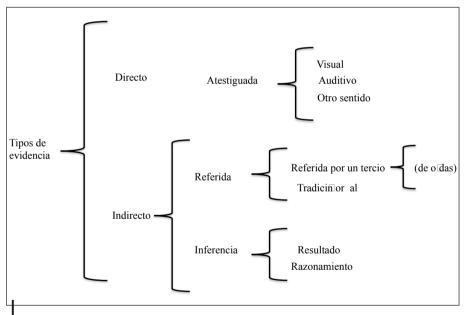


Figura 2 — Tipología de los evidenciales y diversas fuentes de conocimiento e información según Willett (1988: 57)

Basadas en la percepción sensorial, por inferencia, por medio de los sueños o mediante los sistemas de adivinación y la tradición oral, las distintas formas de conocimiento y de aprehensión de la realidad presentan realizaciones corporales específicas que habría que analizar a la luz de las representaciones y prácticas corporales andinas.

#### 6. LAS ADIVINANZAS Y LA SOCIALIZACIÓN

Eventos de habla<sup>11</sup> de un grupo bien definido (en nuestro caso el de 5 a 12 años), las adivinanzas juegan también un rol importante en el proceso de socialización, del desarrollo de la personalidad y de la identidad del niño<sup>12</sup>. En efecto, es sobre todo en su función de socialización que estos juegos de lenguaje —en el sentido que da la etnografía de la comunicación a este concepto (Hymes, 1964)— adquieren todo su valor. Tal como lo subraya Hymes (1964: 215), el evento comunicativo o eventos de habla (*speech event*) es un instrumento de construcción de la identidad. Digamos además, que si la performance de las adivinanzas constituye un elemento esencial de la construcción de la identidad individual, lo es también de la identidad colectiva. Virginia Zavala reporta que en la zona de Andahuaylas, la *performance* de adivinanzas funciona «como herramienta de competencia para que una persona pueda defender su identidad como miembro de una comunidad (Zavala, 2006: 134-135). Es así que gran parte del aprendizaje y descubrimientos cognitivos se operan mediante pares y mayores con quienes el niño interactúa en la comunidad.



Figura 3 – La merienda (comunidad de Ccachin, provincia de Calca)

© Palmira La Riva González, 2011

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Empleamos aquí el término «palabra» como dominio linguístico y en el sentido de la etnografía de la comunicación como acto social (Gumperz & Hymes, 1986 [1972]).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Sobre la interrelación entre socialización y evento de habla, véase Hymes (1964: 215): «... the relation of speech event to social interaction and with speech as an instrument for the acquisition and maintenance of personality, role and status»). Véase también Sherzer & Darnell (1986: 553). Para la relación entre los diferentes «géneros de palabra» y el proceso de socialización ver Robert & Forman [1972] 1986).



Figura 4 – Entre las los árboles (comunidad de Ccachin, provincia de Calca)

© Palmira La Riva González, 2011

En el caso de nuestro estudio, exponemos un contexto de «presentación de símismo» bien preciso, que está en estrecha relación con nuestra intervención en el terreno y con el diálogo establecido con los niños durante nuestra estadía en la comunidad. La elaboración de adivinanzas, canciones o cuentos breves, como parte de la de presentación de la identidad personal era recurrente cada vez que tenía encuentros con los niños de la comunidad, y muy frecuentemente, ligado al uso del la grabadora. Por lo demás, este fenómeno se observa claramente en los programas de radio realizados por los mismos niños en el marco del proyecto de radio comunal Sisichakunag pukllaynin de la Asociación Pukllasunchis, así como en una serie de videos realizados por los jóvenes de la comunidad de Cacchin (Lares) dentro del proyecto Amauta (CBC)13. De manera que en el momento de una presentación personal, después de anunciar nombre y apellido, así como el de sus padres, y en algunos casos de sus hermanos, los niños formulan una adivinanza o entonan una canción. Los términos utilizados pueden variar. Así, los niños podrán usar indistintamente los verbos, willa- «avisar» o ruwa- «hacer». De la misma manera, el acertijo es designado con el término quechua watuchi, con el préstamo del español «adivinanza», pero también con la fórmula misma de la pregunta imasmari:

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Taller de Investigación/Creación Audiovisual en la comunidad de Ccachin, departamento de Cuzco, Perú, 2007, dirigido por el responsible del proyecto Amauta, Walter Angel Aparicio.

Nuqaq sutiymi Vanessa Yuthu Mamani Cruz.
Me llamo ....
Huk watuchiykita ruwaramusaykichik
Te voy a hacer tu adivinanza
Imasmari, imasmari,
¿Qué cosa será, qué cosa será?
Hawan puna, ukhun yunqa
Por fuera puna y por dentro selva
imataq kanmanri ?
¿qué cosa sería?
wachala¹⁴
mantilla

La dimensión colectiva de la realización de las adivinanzas hace de estas un caso ejemplar del carácter dialógico de los actos narrativos quechua, subrayados por Mannheim & Van Vleet (2000)<sup>15</sup>. Efectivamente, las adivinanzas son esencialmente relatos dialogados, puesto que un niño propone un acertijo y los demás deben resolverlo.



Figura 5 – Dialogismo en los Andes (comunidad de Ccachin, provincia de Calca)

© Palmira La Riva González, 2011

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> La wachala es una mantilla que llevan las mujeres para guardar la coca y el dinero.

<sup>15</sup> Sobre los diferentes niveles dialógicos de las interacciones orales en quechua ver Mannheim & Van Vleet (2000).

La función de socialización de las adivinanzas es explícitamente subrayada por Virginia Zavala en su estudio sobre la oralidad y escritura en educación intercultural bilingüe, señalando que las adivinanzas son introducidas en la escuela para «mejorar la socialización de los niños». Sin embargo, como advierte esta autora, las potencialidades y funciones pedagógicas de estas prácticas verbales son subestimadas, por no decir ignoradas por los maestros:

[...] en la mayoría de los casos, el maestro no discute, analiza, cuestiona o crea una adivinanza. Tampoco aprovecha este juego verbal como un recurso clave para el acto pedagógico. Su única función parece ser la de crear un buen ambiente (Zavala, 2001: 31)<sup>16</sup>.

En resumen, las adivinanzas junto a otras realizaciones lingüísticas, como las canciones o los insultos rituales al que participan los jóvenes y adultos durante el periodo de Carnaval, juegan un rol fundamental en el proceso continuo de socialización de niños y adultos.

# CONCLUSIÓN

En la trama continua de la existencia que los ritos de paso ayudan a conformar, el ritual del rutuchikuy (corte de pelo), marca un momento esencial en el desarrollo cognitivo y social de los niños. Con este ritual asistimos al despliegue de las competencias lingüísticas estrechamente relacionadas con la fijación del animu al cuerpo, en el largo proceso de la construcción del cuerpo-persona. Desde la primera infancia, los niños se dedican a distintos géneros discursivos: cantos, cuentos y adivinanzas. La performance y realización de este último género contribuye al desarrollo cognitivo y social del niño por medio del desciframiento del lenguaje metafórico del mismo, y el contexto dialógico en el que se lleva a cabo. Es así que por medio de este juego verbal los niños se inician a distintos aspectos de su cultura. Digamos para concluir, que si esta socialización, a la cual las adivinanzas contribuyen de forma evidente, es en los Andes profundamente sexuada desde antes del nacimiento de los niños y niñas (La Riva González, 2010). En lo que concierne la performance de los juegos de lenguaje no tenemos todavía suficientes elementos empíricos que nos permitan establecer una distinción entre realizaciones lingüísticas diferenciadas por género. A primera vista, en el grupo de edad abordado no parecieran existir diferencias, estas aparecen de forma más explicita hacia la pubertad en la que los juegos de enigmas se relacionan con las prácticas sexuales y relaciones amorosas como lo consignan Isbell y Roncalla. La realización de los diversos juegos de lenguaje: adivinanzas, enigmas, insultos rituales y canciones acompañan el largo proceso de construcción del cuerpopersona y socialización de los individuos en los Andes entre realización individual y saberes colectivos.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> No consideramos en este artículo el contexto de diglosia en el que se encuentran inmersas las prácticas discursivas locales o tradicionales. Para un análisis detallado de esta situación cf. Zavala, 2001; Arnold & Yapita, 2000).

## Referencias citadas

- ACADEMIA MAYOR DE LA LENGUA QUECHUA DE QOSQO, 2005 *Diccionario quechua-español-quechua*, xxxi + 928 pp.; Cuzco: Municipalidad de Qosqo.
- ALTAMIRANO RUA, T., 1984 Watuchicuna (Adivinanzas quechuas). *Anthropologica*, **2** (2): 387-401.
- ARÁOZ, D. & SALAS, A., 1993 *Gramática quechua. Pautas fundamentales*, 230 pp.; Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- ARNOLD, D. Y. & YAPITA, J. de D., 1996 Los caminos de género en Qaqachaka: Saberes femeninos y discursos textuales alternativos en los Andes. *In: Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90* (S. Rivera Cusicanqui, ed.): 303-392; La Paz: Subsecretaría de Género/CID.
- ARNOLD, D. Y. & YAPITA, J. de D., 2000 El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes, iii + 490 pp.; La Paz, Bolivia: UMSA e ILCA.
- ARNOLD, D. Y., & YAPITA, J. de D., 2002 Las wawas del Inka: hacia la salud materna intercultural en algunas comunidades andinas, 275 pp.; La Paz, Bolivia: ILCA.
- BAKHTINE, M. M., 1970 *Problèmes de la poétique de Dostoïevski,* 316 pp.; Lausanne: L'Âge d'homme.
- BASTIDE, R., 1970 Le rire et les courts-circuits de la pensée. In: Échanges et communications: mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss à l'occasion de son 60ème anniversaire: 953-963; París: The Hague, Mouton.
- BERGONNIER-DUPUY, G., 2005 L'enfant, acteur et-ou sujet au sein de la famille, 214 pp.; Ramonville Saint-Agne: Érès.
- BOURDIEU, P., 1982 Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques, 243 pp.; París: Fayard.
- CÁCERES VARGAS, G., 1996 Rigsinakusun (conozcámonos), 77 pp.; Ediciones Kuyay.
- CALAME-GRIAULE, G., 1963 L'art de la parole dans la culture africaine. *Présence Africaine*, **47**: 73-91.
- CALAME-GRIAULE, G., 1970 Pour une étude ethnolinguistique des littératures orales africaines. *Langages*, **5 (18)**: 22-47.
- CERRÓN-PALOMINO, R., 1987 *Lingüística quechua*, 426 pp.; Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos «Bartolomé de las Casas».
- CHRISTINAT, J. L., 1989 Des Parrains pour la vie : parenté rituelle dans une communauté des Andes péruviennes, 231 pp.; Neuchâtel, París: Institut d'Ethnologie, Éditions MSH.
- DELALANDE, J. (ed.), 2009 Des enfants entre eux : Des jeux, des règles, des secrets, 153 pp.; París: Éditions Autrement.
- Entrevista de Jean-Pierre Faye con Román Jakobson, 1970 Hors Champs France Culture, 23 de julio.
- FAÏK NZUJI, M., 1976 Devinettes tonales = Tusumwinu, 92 pp.; París: SELAF.
- FALLER, M., 2007 The Cuzco Quechua Conjectural: an illocutionary analysis of an epistemic evidential. *In: Deal, Amy Rose. UMOP 35: Proceedings of the 4th Conference on the Semantics of Underrepresented Languages of the Americas: The Semantics of Under-Represented Languages in the Americas; 24 May 2007-26 May 2007; Universidade de Sao Paulo. Amherst: GLSA; 2007.*
- FERNÁNDEZ JUÁREZ, G., 1995a Imágenes, intelecto, palabras. El ojo del sueño en la formación de un «maestro» ceremonial aymara. *Revista Andina*, **13 (2)**: 389-420; Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de las Casas».

- FERNÁNDEZ JUÁREZ, G., 1995b El banquete aymara: mesas y yatiris, 570 pp.; La Paz: Hisbol.
- FERNÁNDEZ JUÁREZ, G., 1997 Entre la repugnancia y la seducción: ofrendas complejas en los Andes del Sur, 250 pp.; Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de Las Casas».
- FREUD, S., 1983 [1905] Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient, 408 pp.; París: Gallimard.
- GLASS-COFFIN, B., 2003 La perspectiva de género en el curanderismo en el Norte del Perú: Metáforas, modelos y manifestaciones de la diferencia. *In: Tradición popular: arte y religión de los pueblos del norte del Perú* (L. Millones, H. Tomoeda & T. Fujii, eds.): 67-94; Osaka, Japan: National Museum of Ethnology (Senri Ethnological Reports n.º 43).
- GONZÁLEZ HOLGUÍN, D., 1952 [1608] Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua o del Inca, xliv + 697 pp.; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. H., 1986 [1972] Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication, x + 598 pp.; Oxford, Nueva York: B. Blackwell.
- HAMNETT, I., 1967 Ambiguity, Classification and Change: The Function of Riddles. *Man*, **2**: 379-392.
- HARRIS, O., 1980 The Power of Signs: Gender, Culture and the Wild in the Bolivian Andes. *In: Nature, Culture and Gender* (C. MacCormack & M. Strathern, eds.): 70-95; Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. H., 1964 Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology, xxv + 764 pp.; Nueva York: Harper & Row.
- ISBELL, B. J. & RONCALLA, F., 1977 The Ontogenesis of Metaphors: Riddle Games among Quechua Speakers Seen as Cognity Discovery Procedures. *Journal of Latin American Lore*, **3**, **1**: 19-49.
- ITIER, C., 1997 Parlons quechua: la langue du Cuzco, 207 pp.; París: Éditions L'Harmattan.
- ITIER, C., 2011 *Dictionnaire quéchua-français* (1st ed.), 319 pp.; París: l'Asiathèque-Maison des langues du monde.
- JAKOBSON, R., 1963 Les fondations du langage, 260 pp.; París: Les Éditions de Minuit.
- JAKOBSON, R., 1977 Huit guestions de poétique, 188 pp.; París: Éditions du Seuil.
- KLEYMEYER, C. D., 1993 Imashi! Imashi!: adivinanzas poéticas de los campesinos del mundo andino, Ecuador, Perú y Bolivia, 215 pp.; Quito: Editorial Abya Yala.
- LA RIVA GONZÁLEZ, P., 2005 Las representaciones del "animu" en los Andes del sur peruano. *Revista andina*, **41**: 63-88.
- LA RIVA GONZÁLEZ, P., 2010 Rêves de fleurs et rêves de fruits : une construction andine du genre. *Journal de la société des américanistes*, **96** (96-2): 181-203.
- LA RIVA GONZÁLEZ, P., 2012 De l'enfant rêvé à l'enfant construit. Représentations de la petite enfance dans les Andes du Sud. *In: Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (D. Bonnet, C. Rollet & C.-É. de Suremain, eds): 19-37; París: Éditions des Archives Contemporaines.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M., 1985 Les métaphores dans la vie quotidienne, 254 pp.; París: Éditions de Minuit.
- LINDENFELD, J., 1984 De l'Ethnographie de la communication à la sociolinguistique interactionniste. L'Homme, **24** (3): 131-135.
- LIRA, J. A., 1982 *Diccionario Kkechuwa-Español*, 345 pp.; Bogotá, Colombia: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (2da Edición).

- MANNHEIM, B. & VAN VLEET, K. E., 2000 Surtout, ne vous endormez pas dans un bus : Le dialogisme dans la narration quechua méridionale. *In: Les rituels du dialogue : promenades ethnolinguistiques en terres amérindiennes.* (A. Monod-Becquelin & P. Erikson, eds.): 29-78; Nanterre: Société d'ethnologie.
- MURÚA, M. de., 1946 [1590] Historia del origen y genealogía real de los reyes incas del Perú: Introducción, notas y arreglo por Constantino Bayle, xv + 444 pp.; Madrid: C. Bermejo Impresor.
- NAVARRO DEL AGUILA, V., 1947 Folklore nacional: calendario de fiestas populares del Departamento del Cusco. Trabajo de investigación presentado al concurso de la Cátedra de Folklore en la Universidad del Cusco.
- POLIA MECONI, M., 1994 Cuando Dios lo permite: Encantos y arte curanderil; [las estructuras culturales de la medicina tradicional andina], 202 pp.; Lima: Editorial Prometeo.
- RABAIN-JAMIN, J., 2003 Enfance, âge et développement chez les Wolof du Sénégal. L'Homme. Revue française d'anthropologie, **167-168**: 49-66.
- RICARD LANATA, X., 2010 Les voleurs d'ombre : l'univers religieux des bergers de l'Ausangate, Andes centrales, 540 pp.; Nanterre: Société d'ethnologie.
- ROBERTS, J. & FOREMAN, M. L., 1986 [1972] Riddles: expressive models of interrogations. In: Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication (J. J. Gumperz & D. H. Hymes, eds.): 180-209; Oxford, Nueva York: B. Blackwell.
- SHERZER, J. & DARNELL, R., 1986 [1972] Outline guide for the ethnographic study of speech use. *In: Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (J. J. Gumperz & D. H. Hymes, eds.): 548-554; Oxford, Nueva York: B. Blackwell.
- SIROTA, R., 2006 Éléments pour une sociologie de l'enfance, 325 pp.; Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA, R., 2012 L'enfance au regard de sciences sociales. *AnthropoChildren*, **1**. http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921
- SUREMAIN, C.-E. de, 2010 Quand « le cheveu fait l'homme ». Autrepart, 55 (3): 125-139.
- TODOROV, T., 1978 La devinette. In: Les genres du discours: 223-245; París: Seuil.
- TODOROV, T., 1981 [1926] Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique, suivi de: ecrits du cercle de Bakhtine, 318 pp.; París: Éditions du Seuil.
- VOLOCHINOV/BAKHTINE, véase TODOROV, 1981.
- WILLETT, T., 1988 A cross-linguistic survey of the grammaticalization of evidentiality. *Studies in Langage*, **12**: 51-97.
- WILLIAMS, T. R., 1963 The Form and Function of Tambunan Dusun Riddles. *Journal of American Folklore*, **76**: 95-110.
- WITTGENSTEIN, L., 2005 Recherches philosophiques, 367 pp.; París: Éditions Gallimard.
- ZAVALA, V., 2001 Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad), 50 pp.; Lima: Plancad-Gtz-Kfw.
- ZAVALA, V., 2006 La oralidad como performance: un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. Boletín del Instituto Riva-Agüero, 33: 129-137.



# Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades

Patricia Ames\*

### Resumen

Este artículo se enfoca en los niños andinos de habla quechua que viven en comunidades rurales en el Perú. Propone mostrar cómo los niños son integrados a su grupo social desde muy pequeños y en qué medida su participación en sus diferentes ambientes sociales va creciendo. Los cambios en la vida de los niños ocurren durante diversos ritos o se concretan, de forma más sutil, en transformaciones graduales en sus roles y responsabilidades en el hogar. Estos cambios se definen por el aprendizaje de habilidades prácticas. Desarrollan de este modo una identidad, un sentimiento de pertenencia y responsabilidad que los hace miembros reconocidos y valorados por su familia y comunidad. El artículo contempla enriquecer las discusiones sobre la construcción de las relaciones sociales y el sentimiento de pertenencia desde la infancia temprana y a lo largo de esta.

Palabras clave: niños andinos, aprendizaje, sentimiento de pertenencia, trabajo, Perú

# Enfants andins au Pérou : grandir dans un monde de relations et de responsabilités

### Résumé

Cet article porte sur les enfants andins de langue quechua qui vivent dans des communautés rurales, au Pérou. Il se propose de montrer comment les enfants sont intégrés dans leur groupe social depuis leur plus jeune âge et dans quelle mesure leur participation est croissante dans leurs différents « environnements sociaux ». Les changements dans la vie des enfants interviennent lors de divers rites ou se concretisent, de manière plus subtile, par des transformations graduelles dans leurs rôles et

<sup>\*</sup> Investigadora en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Horacio Urteaga 694, Lima 11; profesora en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Av. Universitaria s/n, Lima 32. E-mails: pames@iep.org.pe; pames@pucp.pe

responsabilités au sein de la maisonnée. Ces changements passent par l'apprentissage de compétences pratiques. Ils développent ainsi une identité, un sentiment d'appartenance et de responsabilité qui les transforme en membres reconnus et valorisés au sein de leur famille et de leur communauté. L'article envisage d'enrichir les débats sur la construction des relations sociales et le sentiment d'appartenance dès la petite enfance, et tout au long de celle-ci.

Mots-clés: enfants andins, apprentissage, sentiment d'appartenance, travail, Pérou

# Andean children in Peru: Growing up in a world of relationships and responsibilities

### Abstract

This article focuses on Andean Quechua speaking children living in rural communities in Peru. It aims to show how children are integrated into their social groups since very young and how their participation increases in their various "social environments". Changes in children' lives take place through different rites or are embodied, more subtly, in gradual transformations of their roles and responsibilities within their household. These changes are defined by the learning of practical skills. Thus, they develop an identity, a sense of belonging and responsibility that makes them become members recognized and valued by their family and community. The article aims to contribute to debates on the construction of social relations and the sense of belonging since early childhood and throughout it

**Keywords**: Andean children, learning, sense of belonging, work, Peru

# INTRODUCCIÓN

La reciente discusión crítica sobre el tema de la infancia desde las ciencias sociales (Gaitán, 2006) ha resaltado dos puntos de central importancia para el tema de este artículo: el primero señala que, con frecuencia, se habla de la infancia como una categoría homogénea y estática, cuando, en la realidad, es uno de los momentos de la vida más fuertemente marcado por el cambio y la transformación, física y social. En este sentido, el trabajo antropológico en diversos lugares del mundo ha revelado un conjunto diverso de momentos de cambio en las vidas de los niños, algunos de ellos identificados como «ritos de pasaje» (Van Gennep, 1960), y otros asociados con procesos de aprendizaje cotidiano no necesariamente ritualizados (Rogoff, 1996). Una segunda crítica de esta renovada visión de la infancia ha enfatizado el rol de los niños como agentes sociales que participan de sus vidas y de aquellas de quienes los rodean de manera activa y significativa (James & Prout, 1997). Aquí también la Antropología puede contribuir a una mejor comprensión de la infancia trazando las formas en que las relaciones sociales de los niños se desarrollan a lo largo del tiempo desde sus primeros años de vida.

Es desde estas dos consideraciones que puede entenderse mejor el propósito de este artículo enfocado en la vida de los niños y niñas de comunidades rurales quechuas en el Perú. Se abordarán en particular las cuestiones relativas a la integración de los niños andinos a su sociedad, la adquisición de autonomía, la interiorización de saberes, destrezas sociales y culturales así como a los ritos de pasaje que les hacen pasar de una categoría de edad a otra. Por lo tanto, nos interesa visibilizar los

procesos de cambio que los niños quechuas hablantes atraviesan, el aprendizaje que adquieren y la manera como desarrollan sus competencias, principalmente en el ámbito doméstico y comunitario. En este sentido, tendremos en cuenta también su participación en la escolarización formal como práctica casi universal que implica nuevos momentos de cambio y rituales propios. Este documento busca identificar y entender el significado de estos procesos para los niños, sus familias y sus comunidades, a partir de diversas experiencias de investigación a lo largo de varios años en los Andes centrales, principalmente en las regiones de Cuzco, Apurímac y Ayacucho.

El artículo explora asimismo diversas etapas de la vida infantil: los rituales de los primeros meses y años de vida, el paso a una etapa «intermedia» en la niñez y la consolidación de su participación en la vida social hacia los 12 años. Se identifican algunos procesos clave para responder a las preguntas anteriormente planteadas en el contexto de la vida infantil rural andina: la iniciación al trabajo como parte de la economía del hogar y de la formación de la persona, el aprendizaje basado en la observación y la participación y las relaciones sociales de los propios niños, que se van generando y fortaleciendo a lo largo de la infancia. Todo ello implica un conjunto de valores para los mismos padres y niños que van más allá de las necesidades de supervivencia y que se relacionan con el desarrollo de un sentido de responsabilidad, identidad y pertenencia, los cuales son discutidos en la sección final. En un primer momento presentaremos los aspectos teóricos y metodológicos de esta investigación y seguidamente se mostrarán los resultados dando lugar a la discusión¹.

# 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En la Antropología, los cambios a lo largo de la vida han sido a menudo estudiados dentro de un marco que postula etapas lineales y un modelo de ciclo según el cual las etapas de la vida son universales (todos pasan a través de ellas), estrictamente ordenadas (en la misma secuencia para todos) y coherentes (los cambios son consistentes a través de diferentes dominios de la vida) (Johnson-Hanks, 2002: 866). Sin embargo, este modelo ha sido criticado pues simplifica el curso de la vida y oscurece la realidad social. En vez de ello, diversos antropólogos abogan por un modelo de trayectoria de vida como proceso, en el cual las etapas están permanentemente creándose, reconociendo que los eventos de vida varían en gran medida en tiempo, ritmo, orden y sincronización (Johnson-Hanks, 2002: 867). Este enfoque no niega la existencia de cambios, ritos de pasaje y transiciones en la

Parte de este artículo se publicó en Learning, Culture and Social Interaction, 2 (3), "Learning to be responsible: Young children transitions outside school", pp. 143-154, © 2013 y se utiliza con permiso de Elsevier. La traducción al castellano se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank. Agradezco la oportunidad de haber continuado desarrollando estas ideas gracias a los cursos de antropología de la infancia y antropología de la educación que tuve a mi cargo en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) entre agosto de 2012 y julio de 2013. Debo un agradecimiento especial a los estudiantes de ambos cursos por compartir el entusiasmo en estos temas.

vida, sino que alerta al investigador para que observe los procesos que posibilitan tales transiciones en vez de tomarlas como eventos naturales; las etapas de vida reconocibles son construcciones socioculturales más que hechos biológicos. Esto se aplica sin lugar a dudas al caso de la infancia, cuya duración y contenidos son social y culturalmente construidos, lo que da lugar a una gran variedad de infancias en un territorio culturalmente diverso como el que nos ocupa.

Los cambios en las vidas infantiles que más han llamado la atención de los antropólogos son aquellos marcados por rituales específicos, como el clásico «rito de pasaje» definido por Van Gennep (1960). El rito de pasaje se refiere a un momento ritual clave en la vida de la persona donde se lleva a cabo un cambio de estatus importante y socialmente reconocido. Aunque se ha dedicado mucha atención antropológica a los ritos de pasaje asociados con la pubertad y el paso o la transformación de niño/a en adulto/a, se ha atendido mucho menos la infancia temprana e intermedia, a pesar de la existencia de estudios en estos períodos (Lancy & Grove, 2011; Lestage 1999). De otro lado, se ha observado que los cambios producidos a lo largo de la infancia no siempre están marcados de modo ritual, sino que muchas veces son procesos más sutiles, en los que se adquiere gradualmente los conocimientos y destrezas que permiten convertirse en un miembro adulto en el seno de su sociedad (Paradise, 2011; Spindler, 1993). Ello indica la importancia de interesarse en los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, en los cuales se dan las interacciones que permiten tales transiciones.

Estas consideraciones ayudan a comprender que la conceptualización utilizada en el presente estudio adopte un enfoque a partir del cual los «cambios en los individuos se asumen como inseparables de su participación en la actividad sociocultural» (Rogoff, 1996: 273). Los cambios individuales son estudiados no como hechos aislados sino como parte de procesos interpersonales y comunitarios. Dentro de este enfoque, se entiende el aprendizaje como una práctica socialmente situada, la cual involucra una participación progresiva del aprendiz en las prácticas culturales de su comunidad (Lave & Wegner, 1991; Rogoff, 1990). Como las comunidades estudiadas son rurales, muchas de las prácticas socioculturales observadas incluyen la participación de los niños en el trabajo agrícola y doméstico como forma de aprendizaje. Por lo tanto, tomaremos también en cuenta la literatura sobre el trabajo de los niños, que incluye las actividades infantiles productivas y domésticas dentro y fuera del hogar, tanto pagadas como no pagadas. Señala igualmente aspectos tanto negativos como positivos, los cuales dependen en gran medida no solo del tipo de actividad sino también del contexto, de las relaciones y los valores que se asignan a las actividades infantiles (Cavagnoud, 2011; Woodhead, 2007; Bourdillon, 2006; Boyden et al., 1998).

# 2. PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

En este artículo se utiliza información colectada en diversos estudios realizados en comunidades de los Andes centrales, en las regiones de Cuzco, Apurímac y Ayacucho. En la región Cuzco, tuve oportunidad de estudiar diversos temas, por tres años consecutivos, en una comunidad de la provincia de Paucartambo a finales de los años 1990 (Ames, 2001; 2002). En la región Apurímac se realizaron estudios de caso en una comunidad en dos años consecutivos (2007 y 2008) como parte del proyecto Niños del Milenio<sup>2</sup>. En la región de Ayacucho también realizamos estudios de caso en el año 2012 como parte de un estudio sobre la violencia infantil. En estos estudios participaron 38 niños y niñas (en similares proporciones) de entre 5 a 12 años de edad, todos ellos hablantes maternos del quechua.

La metodología empleada en todos los estudios fue de carácter cualitativo, con un enfoque etnográfico que buscaba captar tanto el contexto más amplio de la vida infantil como sus interacciones y experiencias más específicas. Útilizamos la observación participante en el hogar, la escuela y la comunidad de los niños así como entrevistas a profundidad con sus padres y madres. Adicionalmente, los niños participaron en sesiones grupales participativas y entrevistas individuales. Los padres y madres de los niños de Apurímac y Ayacucho ayudaron a reconstruir las biografías de los niños pequeños y a dar detalles sobre los cambios experimentados en el pasado, mientras que en el Cuzco nos concentramos en sus tareas presentes. Al menos 62 adultos participaron en entrevistas colectivas y/o individuales en las tres regiones. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y se transcribieron para el análisis posterior. Las sesiones grupales y las observaciones fueron reportadas a través de recuentos narrativos basados en notas de campo llevadas a cabo durante la actividad o poco después. Las grabaciones sonoras y las fotografías de la actividad apoyaron los recuentos narrativos. La autora dirigió los equipos de trabajo que recogieron la información; en dicha capacidad, llevé a cabo directamente algunas entrevistas y observaciones, mientras que otras fueron realizadas por mis colegas. Todos los miembros del equipo usaron los mismos instrumentos semiestructurados de recolección de información (guías de entrevista, protocolos de observación y actividades grupales) y formatos de reporte para garantizar uniformidad y comparabilidad. Para cada estudio de caso, las diferentes fuentes de información fueron reunidas y analizadas, creando una comprensión más rica de la biografía de cada niño y permitiendo al mismo tiempo comparaciones entre ellos. Tras un análisis temático, seleccioné a un niño y una niña representativos del grupo de Andahuaylas para ofrecer una narrativa más detallada e ilustrativa de algunos procesos a los que hago referencia en este artículo.

Niños del Milenio (www.ninosdelmilenio.org), conocido internacionalmente como Young Lives (www.younglives.org.uk), es un estudio internacional que analiza los cambios referentes a la pobreza infantil siguiendo la vida de 12 000 niños y niñas en cuatro países (Etiopía, India, Perú y Vietnam) a lo largo de 15 años. El financiamiento de Niños del Milenio proviene del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido para el beneficio de países en vías de desarrollo. El estudio es actualmente cofinanciado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda. La Fundación Bernard Van Leer y la Fundación Oak financian algunos de los estudios del proyecto. Los puntos de vista expresados en el texto corresponden a la autora. No pertenecen ni son necesariamente compartidos por Niños del Milenio/Young Lives, la Universidad de Oxford, DFID u otros patrocinadores.

# 3. ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN

La población quechua hablante constituve el grupo indígena más grande del Perú: el último Censo Nacional (2007-INEL 2008) señala un total de 3 261 750 hablantes. que representa el 83 % del total de la población indígena del país. La misma fuente indica que los niños quechua hablantes muestran tasas de matrícula escolar similares (93 %) al promedio nacional (95 %) para el grupo de edad de seis a once años, mostrando que la educación formal se ha convertido en una experiencia cotidiana para casi la totalidad de niños de habla quechua. Sin embargo, ello se aplica sobre todo desde los seis años en adelante. Los niños quechua hablantes tienen un menor acceso a la educación inicial: mientras que solo un tercio (34 %) de los niños de 3 a 5 años se encontraban matriculados en el nivel inicial en el 2007, más de la mitad de los niños hispano hablantes de la misma edad (55 %) lo estaban (Unicef, 2010). Cuando llega el momento de asistir al primer grado de la educación primaria, a la edad de seis años, el porcentaje se incrementa a un 80 % para los niños quechua hablantes, lo cual representa una tasa más baja que los niños hispano hablantes de la mismo edad (91.6 %) (UNICEF, 2010). Todo ello nos indica que las primeras experiencias de escolarización de los niños pequeños cuya lengua materna es el quechua pueden ser muy variadas y diferenciadas, aunque finalmente todos transiten por la educación primaria.

Por otro lado, los hogares indígenas en el Perú viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema en mayor proporción que los hogares no indígenas: en 2009, 78 % de los niños indígenas vivían en situación de pobreza, casi el doble del porcentaje de aquellos que tienen al castellano como su lengua materna, entre los cuales la pobreza llega al 40 %3. La brecha en términos de extrema pobreza es aún mayor, ya que según la En cuesta Nacional de Hogares (INEI 2010a), el 12 % de los niños no indígenas viven en dicha condición, mientras que esto ocurre con el 45 % de los niños indígenas. Así, aunque el Perú está considerado actualmente como un país de ingreso medio (usando la clasificación del Banco Mundial, 2012), la riqueza está muy desigualmente distribuida. El 60 % de la población rural vive en situación de pobreza en contraste con el 21 % de la población urbana (INEI, 2010b). Las comunidades rurales estudiadas presentan por ello altos niveles de pobreza. En Ayacucho y Andahuaylas todas tenían acceso a servicios básicos como electricidad y agua entubada (excepto una, que usa agua de pozo). En Cuzco sin embargo, y a fines de los años 1990, la comunidad de Paucartambo no poseía electricidad. Todas tenían acceso a la educación inicial y primaria, si bien con modalidades diferentes (unidocente, multigrado, polidocente completa). En dos comunidades de Ayacucho existe un centro de estimulación temprana de reciente creación. Solo dos comunidades, las de mayor tamaño (una en Andahuaylas y una en Ayacucho), cuentan con educación secundaria y servicio de salud básica (posta

<sup>3</sup> Las estadísticas oficiales en el Perú definen la condición de indígena a partir de la primera lengua que la persona aprendió en su niñez (lengua materna).

médica). Las comunidades se describen brevemente a continuación en orden alfabético<sup>4</sup>.

Andahuaylas es una comunidad campesina ubicada entre 3000 y 3500 msnm, a unos 30 minutos de la capital distrital. Cerca del 96 % de su población tiene al quechua como su primer idioma. Las familias siembran mayormente tubérculos y cereales andinos, y venden parte de sus cosechas. La mayoría de las madres tiene un bajo nivel educativo —96 % de ellas no ha finalizado la escuela primaria, y algunas no han asistido nunca a la escuela—. Más del 90 % de la población vive en situación de pobreza (información de la segunda ronda de Niños del Milenio).

En Cangallo se visitaron cuatro comunidades campesinas ubicadas entre los 2900 y 4000 msnm, entre 10 y 45 minutos en transporte público de la capital distrital. Varían en tamaño, siendo la más pequeña de unas 60 familias, y la de mayor tamaño de 250 familias. En todas las comunidades la población es bilingüe quechua castellano. Ha sido una zona muy golpeada por el conflicto armado interno (1980-2000), con procesos de desplazamiento y retorno. La actividad económica predominante es la ganadería vacuna y la agricultura de diversos productos de acuerdo a las tierras de cada comunidad (papa, avena en las más altas; maíz, frejoles, calabaza en las que poseen laderas más bajas). Otras fuentes de ingreso monetario son la venta de madera de eucalipto, así como el empleo como mano de obra en campos agrícolas o minas cercanas.

Finalmente, Paucartambo es una comunidad campesina ubicada entre 3000 y 3700 msnm. Cuenta con 287 habitantes, cuya lengua materna es el quechua. Tiene poco contacto con la capital regional y provincial, si bien se ubica cerca de la carretera que conduce a ambas, a 8 y 1 hora de camino respectivamente, con escaso transporte público (un solo servicio al día). La población siembra mayormente cereales, tubérculos y algo de maíz en la zona baja y cuenta con rebaños de ovejas.

# 4. INTEGRANDO A LOS NIÑOS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS

En esta parte se presentan los resultados ordenados en tres partes, correspondientes a grandes rasgos a las principales etapas identificadas en las vidas de los niños y niñas andinos quechua hablantes: la primera etapa desde el nacimiento al inicio de la autonomía que culmina hacia los 3 o 4 años, la etapa entre los 4 y 7 años donde se observa el paso a una fase intermedia de la niñez, que culmina hacia los 10 u 11 años y finalmente la etapa situada hacia los 12 y 13 años cuando los niños muestran una participación completa en la vida familiar y productiva.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Se utilizan seudónimos para los lugares y las personas, para proteger el anonimato de los participantes de la investigación. Los nombres de las comunidades se refieren a las provincias a las cuales pertenecen.

## 4. 1. Rituales de crecimiento: iniciando la vida en sociedad

La integración de los niños andinos a su sociedad se ha abordado desde la etapa previa al nacimiento (Del Pino et al., 2012; Platt, 2001; Lestage, 1999) y en relación a los ritos de pasaje. Durante los primeros 5 años de vida identificamos diversos momentos de celebración ritual que marcan el paso del tiempo y el cambio en la vida de los niños y niñas quechuas.

La información recolectada en el caso de Andahuavlas nos permite abordar estas cuestiones, pues uno de sus ejes tuvo el propósito de identificar las principales transiciones por las que atraviesan los niños, definidas como «eventos y/o procesos clave que ocurren en períodos o puntos de quiebre específicos durante el curso de la vida» (Vogler et al., 2008). Así, encontramos que la primera transición social de un niño o niña ocurre poco después del nacimiento y consiste en una ceremonia sencilla para darle un nombre: una semana después de nacer, el niño pasa por una especie de «pre-bautismo» (conocido también en la literatura como unuchaku. yacuchan o «agua de socorro»). Una persona es escogida como madrina o padrino para elegir un nombre y decirlo en voz alta, dejando caer agua sobre la cabeza del niño. Este «bautizo andino» no solo nombra al niño (otorgándole existencia social) sino que además busca proteger al recién nacido de riesgos sobrenaturales. También establece una primera relación social fuera de su familia nuclear al relacionarlo con un padrino o madrina. Lestage (1999) reporta el mismo rito en Laraos, Yauyos, enfatizando el carácter protector del mismo, al igual que Bolin (2006). Asimismo señala su existencia en otras comunidades como Tupe (Lima), Chía (Puno) y Santa Ana (Huancavelica).

Después del nacimiento, los bebés en Andahuaylas pasan sus primeros meses envueltos y fajados, en las espaldas de su madre, cargados en una manta o *lliclla* hasta que sean capaces de sentarse, pararse y caminar. Dar de lactar es común por los primeros 12 a 24 meses, o hasta que llega un nuevo bebé, y se cuida mucho a los niños por los primeros dos años, durante los que se mantienen muy cerca de su madre. Durante esta etapa, tanto niños como niñas son llamados indistintamente *wawa*, una palabra que no indica género<sup>5</sup>. La literatura sobre la infancia andina señala que los bebes más pequeños son considerados inmaduros, sexualmente indiferenciados y especialmente vulnerables en tanto su alma no está bien adherida a su cuerpo (Isbell, 1997; Suremain 2010). Quizás por ello durante su desarrollo se enfatiza la adquisición progresiva de la madurez y la humanidad y con ello la diferenciación sexual (Isbell, 1997).

Cerca de los dos o tres años ocurre otro rito importante, el primer corte de pelo<sup>6</sup>: en una ceremonia donde la familia y los amigos se reúnen, los invitados cortan un mechón del cabello del niño y dejan dinero o regalos a cambio. Se elige un padrino o madrina para esta ocasión y es el primero en cortar el cabello de su ahijado (y el

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Aunque se puede acompañar de otra que lo precise, por ejemplo warmi wawa, bebe mujer.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Conocido en otras zonas como rutuy chicuy o chukcha rutukuy.

más generoso con sus regalos). El primer corte de pelo indica el final de una fase: los niños pequeños ya no son bebes y dejan de estar con la madre la mayor parte del tiempo; comienzan a socializarse con otros, uniéndose a grupos de hermanos y parientes. El primer corte de pelo ha sido asociado en la literatura previa en otras partes de los Andes con el destete (Lestage, 1999; Román de Silgado, 1990) o con el empezar a caminar (Bolin, 2006; Isbell, 1997). Ortiz (2001) señala el inicio de una existencia social y de relaciones sociales propias, e Isbell (1997) indica que se recibe una primera herencia. Suremain (2010), en su estudio de poblaciones de habla quechua en la Amazonia boliviana, señala más ampliamente que este rito de paso engloba todo lo anterior, marcando el desarrollo de competencias sociales y motrices (hablar, caminar, alimentarse autónomamente) que indican el fin de una etapa, la infancia temprana, el inicio de una mayor autonomía, y la ruptura de un vínculo particularmente cercano con la madre. Varios autores (Suremain, 2010; Bolin, 2006; Ortiz, 2001; Lestage, 1999; Isbell, 1997) asocian el corte de pelo con el cambio de vestimenta: cuando los niños empiezan a caminar, tanto varones como mujeres, usan una especie de faldilla, denominada wali o wara, mientras dura el aprendizaje de control de los esfínteres (van desnudos bajo la faldilla). Cuando los bebés dejan de ser tales sin embargo, pasan a llevar ropas similares a las del varón y mujer adulto según su género. Una década atrás, era posible observar esta práctica en la comunidad cuzqueña de Paucartambo. En Andahuaylas, sin embargo, los niños y niñas ya no usan esta faldilla sino ropas de bebé, comercialmente producidas, pero cuando dejan de ser wawas usan vestimentas más parecidas a las formas en las que los varones y mujeres adultos se visten en su comunidad, marcando así su identidad sexual.

Finalmente, otra ceremonia que se lleva a cabo durante la infancia temprana en algunas familias de Andahuaylas es el bautismo católico. A través del bautismo, un niño es admitido a la Iglesia Católica —y a nuevas relaciones sociales—, pues se escogen nuevos padrinos y comienza una relación de obligaciones mutuas a lo largo de la vida entre el niño y sus padrinos. Como el bautismo católico se celebra con una fiesta costosa, no todos los niños son bautizados cuando bebés y la familia debe ahorrar un capital significativo antes de organizarlo. No todos los niños en Andahuaylas pasan por este rito porque varias familias son evangélicas.

En Andahuaylas nos fue posible observar y recoger la vigencia de ciertos rituales que marcan el cambio en la vida de los niños pequeños: su llegada e incorporación a una familia, el dejar de ser bebé y la dependencia cercana de la madre. La edad biológica se ha indicado apenas como referencia, pues se presta mayor atención a lo que los niños son capaces de hacer (caminar y desplazarse autónomamente, alimentarse solos, etc.). Otros estudios recientes en Ayacucho (Del Pino et al., 2012) han identificado umbrales de desarrollo más detallados en los primeros meses de vida, que dan cuenta de los cambios que van viviendo los bebés. Del mismo modo, nuestro estudio en Cangallo recogió información de las madres sobre los cambios en los primeros meses de vida (sentarse, levantar la cabeza, empezar a comer, etc.), que detalla la atención permanente hacia el desarrollo de los niños pequeños.

Las prácticas que observamos marcan la progresión del niño o niña por la vida; son por ello parte de un «modelo autóctono (folk) de desarrollo infantil» como Lancy (2010) lo denomina. Es necesario reconocer esta sistematicidad en la crianza infantil para dejar de considerar estos modelos como un conjunto de costumbres exóticas y más bien reconocerlos como parte de un conocimiento local coherente sobre el desarrollo infantil. Así por ejemplo, la investigación ha demostrado que el uso de la manta y el fajado para cargar a los bebés en la espalda en los Andes protege a los niños pequeños de los factores de estrés de un ambiente de gran altitud (temperaturas frías, sequedad, baja presión de oxígeno) y conserva su energía, mientras que al mismo tiempo los ayuda a adaptarse progresivamente a las características del ambiente (Tronick et al., 1994). El uso de la faldilla facilita asimismo el proceso de control de esfínteres, si bien se ha reemplazado con el de los modernos pañales. Esto último muestra que estos modelos no son estáticos v que se transforman con los cambios en el entorno. Finalmente cabe resaltar que, a través de los ritos descritos, los niños inician, fortalecen o expanden sus relaciones sociales, al adquirir una relación de largo plazo con sus padrinos (de nombre, de bautizo, de corte de pelo), que involucra obligaciones mutuas y la oportunidad de acceder a recursos y apoyo, material y social. Sin embargo, se observa una importante heterogeneidad; no todas las familias siguen actualmente estas prácticas y algunas costumbres van desapareciendo, mostrando el impacto de nuevos modelos introducidos en las sociedades rurales.

# 4. 2. Aprendiendo a ser responsable: una inclusión progresiva en la vida social

El desarrollo de la autonomía infantil adquiere mayor importancia aún en los años subsiguientes, y se liga a los procesos que les permiten interiorizar saberes y destrezas sociales y culturales. A partir de los 4 y 5 años ocurre un cambio gradual: la inclusión de los niños y niñas en un amplio rango de tareas, que se acompaña de evoluciones en sus roles y responsabilidades dentro de sus hogares. En Andahuaylas, se pudo observar este cambio progresivo que evidenció la forma como los niños pasaron de ser «niñitos» a los que se cuidan, a niños más «grandes» que son capaces de cuidar a otros y asumir una mayor diversidad de actividades. En efecto, los niños fueron asumiendo más responsabilidad en sus tareas domésticas y productivas así como desarrollaron habilidades que los preparaban para ser miembros productivos de sus hogares. Una mujer indicó que este proceso era posible porque hacia los 5 años los niños «se vuelven más juiciosos» y por ello son capaces de asumir responsabilidades. Este proceso posibilita una participación casi total en las actividades propias de la producción doméstica cerca de los 7 u 8 años, aunque algunas tareas (usualmente aquellas que involucran mayor fuerza física y destreza) tenían que esperar hasta los 10 u 11 años. Estas expectativas fueron confirmadas por observaciones y entrevistas con los niños de mayor edad (12 y 13 años), mientras que la observación de los niños menores mostró el inicio de dicho proceso. En el caso del Cuzco, donde reconstruimos las actividades infantiles a distintas edades, pudimos comprobar un patrón similar, con los niños y niñas de 4 a 6 años colaborando con el hogar, y con los de 10 a 12 ya plenamente responsables de un conjunto de tareas domésticas y productivas.

En Cangallo encontramos puntos de vista similares: las mujeres señalaron que en los primeros cuatro años de vida los niños no podían ser castigados porque «no piensan», «no saben». Hacia los 5 años se considera que es posible exigirles una mayor participación en las responsabilidades domésticas. Como el estudio en Cangallo se enfocaba en la violencia infantil, se comprobó que junto al surgimiento de una mayor responsabilidad en los niños, se iniciaba también el uso del «chicote». Por ejemplo, una mujer indicó que a los cinco años ya se podía castigar a un niño porque a esa edad ya «se daba cuenta» de las cosas que hacía (y dejaba de hacer). Otra señaló que «ya se les explica porque ya entienden que cosas está bien o mal», aunque otra consideró que sus hijos no necesitaban ser castigados, «son para puro cariño no más» explicando que si les gritaba era peor porque hacían las cosas mal. Encontramos entonces discursos diferenciados respecto al uso del castigo físico, pero también identificamos su presencia y su relación con la asunción de nuevas responsabilidades.

La exigencia de colaborar deja de ser en cierto punto un juego, como puede haber sido en los años anteriores, y en caso de no cumplirse, se emplean castigos, físicos o verbales. Antes de los 4 o 5 años, como los niños «no entienden», es «por gusto» castigarles. Así, en todas las comunidades podíamos ver a niños de 2 o 3 años cargando un pequeño balde de agua, o unas ramitas para la leña, pero esto consiste en una ayuda voluntaria, un juego de imitación, más que en una responsabilidad asignada. Eso cambia progresivamente después de los 4 años, cuando empieza a convertirse en exigencia. Así, se reconoce que a los 4 años el niño «ya tiene responsabilidad de cuidar animalitos, ovejas (...) de dar comida a las gallinas». A partir de los 6 años, se reporta que los niños colaboran trayendo agua de la acequia, cargando leña, siguiendo a los animales, cuidando al bebé; ya son independientes y si no cumplen con las responsabilidades asignadas o desobedecen son castigados con ortiga, golpe o chicote.

Esta constatación nos llevó a revisar las informaciones de Andahuaylas, donde comprobamos que el castigo físico aparece como un correctivo cuando los niños incumplen las tareas y responsabilidades asignadas, al igual que en Cangallo, y que esto sucede más bien a partir de los 5 o 6 años. En la literatura encontramos que efectivamente entre los 5 y 10 años de edad los niños andinos están en una categoría de edad claramente diferente a la previa, en la que se enfatiza su identidad sexual y su participación en le mundo del trabajo (Isbell, 1997). Suremain (2010) asimismo indica que este proceso es progresivo y se inicia en los años posteriores al corte de pelo. Dos estudios de caso, un niño y una niña, provenientes de Andahuaylas, ilustran esta participación creciente de los niños en el trabajo doméstico y agrícola así como el tipo de aprendizaje que ocurre al realizarlo.

### 4. 2. 1. Ana

Conocí a Ana cuando tenía 5 años. Era la segunda de tres hijas y vivía con sus dos padres. Observé a Ana ayudando a su abuela con el ganado y acompañando a su madre a pastorear el rebaño, una actividad reservada a las mujeres en su comunidad. Ana reportó que además ayudaba con la cocina, el lavado de ropa y la alimentación de las gallinas y los cuyes. Durante nuestra visita al año siguiente, cuando Ana había empezado el primer grado, también comentó que, además de las actividades mencionadas, cuidaba a su hermana menor y ayudaba a cosechar papas. Su madre también reconoció los cambios y las nuevas actividades que Ana estaba asumiendo.

Madre de Ana: El año pasado todavía no se daba cuenta de nada, porque era pequeñita. (...) Trae agüita, cualquier cosita trae, cuando le decimos que traiga, va a comprar, está cambiando señora. (...)

Entrevistadora: ¿Y ahora hace algo por dinero?

Madre de Ana: Para dinero señora, sembramos verduras, luego lo llevan a la feria para ella misma. (...) Ana, con mi Ofelia. (...) aquí a la feria [de la comunidad]. (...) A eso se dedican, quieren vender, con los animales no mucho. (...) Para este viernes ya están preparando, para que vendan el sábado.

Entrevistadora: ¿Y ahora están jugando más o menos que el año pasado?

Madre de Ana: Ahora señora les gusta vender.

Aunque Ana había empezado a apoyar las actividades domésticas y productivas de su familia cuando la visitamos por primera vez, al año siguiente había consolidado y expandido su participación en un rango de actividades que eran parte de la vida diaria de su hogar, incluso ganando algo de dinero por su cuenta. Su madre indicó que era más «consciente» de las cosas. Esta actitud parece marcar la transición hacia nuevas responsabilidades. De hecho, ser consciente de las necesidades de los demás permite a los niños desarrollar la disposición a colaborar con otros. La consciencia también parece fundamental para el tipo de aprendizaje que tiene lugar durante esta transición. En efecto, cuando se preguntó sobre quién enseña a los niños y cómo lo hace, la respuesta más usual de los niños y los padres era que aprendían de sus padres y madres:

Entrevistadora: ¿Y en tu casa [qué haces]? Ana: Cocinar. (...) Freír papa profesora.

Entrevistadora: ¿Y quién te enseñó a hacer eso?

Ana: Mi mamá profesora.

Entrevistadora: ¿Y te gusta hacer eso?

Ana: Sí profesora.

Este aprendizaje ocurre usualmente al observar y ayudar a los padres en actividades cotidianas, como explicó la madre de Ana al preguntarle sobre cómo aprendía Ana:

Así cuando hacemos, [ella] nos mira cuando tejemos para que nos pueda seguir (...) Así hace también la mayorcita... En la cocina también ya sabrá, ellas nomás ya harán lo que preparamos, mirando, ellas prepararán.

El tipo de aprendizaje del que da cuenta la madre de Ana se aplica también a otros niños de su comunidad. Para que esto ocurra, se necesita una motivación intrínseca en la persona que aprende (para mirar a la gente, prestar atención), interés por aprender la tarea que se está desarrollando e identificación con quienes la realizan. García (2005) señala que en las poblaciones quechua hablantes el aprendizaje es considerado como una responsabilidad de quien aprende: pueden tener la ayuda de otros miembros de la comunidad, pero en última instancia el aprendizaje es una responsabilidad personal, pues la sociedad da la oportunidad de acceder a todas las situaciones de aprendizaje observando, imitando y ayudando. Por ello los intentos organizados de enseñar a los niños son poco usuales, como también ha sido observado en otros contextos no occidentales (Lancy, 2010). Las principales personas en este proceso son los mismos padres y hermanos mayores, y así como Ana estaba aprendiendo con su madre. En esta etapa, los niños varones empiezan a aprender con sus padres, como el caso de Felipe lo muestra a continuación.

# 4. 2. 2. Felipe

Felipe tenía 5 años en nuestra primera visita. Vivía con sus padres y cuatro hermanos. En esta oportunidad, acompañaba a su madre o a su hermana mayor en sus visitas a los cerros cerca de la comunidad para pastorear el rebaño o trabajar en la chacra. Ayudaba también en el hogar con la cocina, la lavandería, la alimentación de los animales y recogía agua y leña. Durante el año antes de la segunda visita, Felipe expandió sus actividades ayudando a su padre en la chacra y usando una nueva herramienta en miniatura que su padre había confeccionado especialmente para él. Reportó tener nuevas actividades agrícolas que disfrutaba:

Entrevistadora: ¿Y tú, ya agarras trigo o no agarras trigo?

Felipe: Sí, con segadera.

Entrevistadora: ¿Y te gusta hacer eso? Felipe: Sí... tengo pico [también].

Entrevistadora: ¿Quién te ha enseñado?

Felipe: Mi papá.

Felipe enfatizaba las habilidades agrícolas y el aprendizaje brindado por su padre. Aunque todavía pasaba gran parte de su tiempo con su madre, estaba experimentando el comienzo de la diferenciación de roles de género, especialmente en relación con el trabajo productivo. Eso se observa entre los niños mayores de su comunidad a través de una mayor dedicación de los varones a la chacra y de las niñas al pastoreo y a las actividades domésticas. En el caso de Felipe, dejó de ser un niño pequeño cuando su madre ya no lo tenía que cuidar:

El otro año en su jardín yo no más le cuidaba más. (...) Ahora desde que va a la escuela ya lo he dejado, mamá (...) Ya es mayorcito, mamá. (...) El

carro le puede pisar a mi hijo diciendo decía [refiriéndose a la carretera] (...) Ya no, ahora ya le dejo [ir solo], ya sabe por dónde venir (...) Juega en el barrio, en las aguas juega en el jardín [inicial] mamá. (...) Ahora ha cambiado, desde que está en primer grado. Yo decía, «igual jugará decía», ahora ya no juega señorita, ya regresa limpio.

Las madres de Felipe y de Ana reconocen que sus hijos estaban desarrollando nuevas competencias y autonomía: se estaban volviendo más capaces de cuidar de sí mismos. También se encargaban de sus hermanos menores como observamos al acompañarlos a pastar: Felipe acompañaba a sus hermanas mayor y menor, de 11 y 4 años respectivamente, y a su tío de 3 años. De camino a los pastos, Felipe, entonces de 6 años, cuidaba a los niños pequeños, tomándolos de las manos en algunas partes difíciles del terreno o ayudándolos a levantarse si se caían, mientras que su hermana mayor estaba ocupada con la vaca y un corderito ciego. Al llegar, mientras la hermana mayor se sentaba en el pasto, cantando canciones religiosas en quechua, Felipe jugaba con los niños menores: trepaban a un árbol y jugaban a esconder el corderito bajo los arbustos, tiraban cosas y corrían a recogerlas. En todas estas actividades, Felipe usualmente tomaba la iniciativa y era rápidamente seguido por los más pequeños. De regreso, nuevamente estuvo a cargo de los más pequeños mientras su hermana mayor cuidaba a la vaca y la oveja. Felipe estaba asumiendo más tareas en las actividades domésticas y productivas de su hogar de un año a otro. Sin embargo, si el juego de Felipe lo distraía de la realización de sus tareas, su madre lo disciplinaba:

Mamá de Felipe: El otro año se dedicaba más a jugar señora, ahora ya hace algunas cositas... cargando leñitas, pela papa, habas señorita, así.

Entrevistadora: ¿Quién le ha enseñado?

Mamá de Felipe: Yo pues señora, «recoge apura», diciendo. Entrevistadora: ¿Cualquier cosa que le digas hace? ¿O no hace? Mamá de Felipe: Cuando le sobo con látigo sí hace señorita.

Entrevistadora: ¿Cuándo tú le pegas no más hace? Mamá de Felipe: Ajá, si no hago, así a jugar se va.

La madre de Felipe explicó lo importante para su hijo de aprender habilidades domésticas y agrícolas:

Quizás cuando le hago estudiar no va a terminar, entonces así como nosotros no más va a vivir pues.

La participación progresiva de los niños en las actividades adultas, entonces, les permite adquirir las habilidades y desarrollar las competencias necesarias para vivir de la tierra, si la escolaridad no desemboca en un empleo en la ciudad.

Los casos de Ana y Felipe muestran que el género importa y que las niñas se involucran más temprano que los niños en las actividades del hogar. Los otros estudios de caso indicaron patrones similares a aquellos observados en los dos seleccionados como ejemplos. Como Felipe, Fabricio comenzó a ir a los campos con su padre para cosechar papas en el año que separó las dos visitas, y asumió más responsabilidad en el cuidado de las vacas. En el caso de Héctor, desde que

su padre está ausente, acompaña a su hermano mayor a pastorear el rebaño y disfruta aprendiendo cosas de él. Mientras que las niñas, Flavia y Rosa, así como Ana, ayudan a sus madres con la cocina, la chacra y el pastoreo del rebaño y aprenden de ellas observando. Rosa era la hermana más joven de la familia pero Flavia tenía una hermana menor y cuidaba de ella como Ana hacía con la suya.

# 4. 3. Autonomía y participación en el mundo social: los niños mayores

Los padres y madres de todas las comunidades enmarcaron la participación de los niños en las actividades domésticas y productivas como una práctica necesaria para su futuro, reconociendo no solo la importancia económica sino también la dimensión formativa de esta labor. Este proceso de involucramiento se inicia y consolida temprano en las vidas de los niños si lo comparamos con estándares urbanos. Hacia los 8 o 9 años ya abarcan un conjunto de conocimientos y destrezas y hacia los 12 o 13 años los niños y niñas ya tienen la mayor parte de las habilidades para participar como miembros plenos de su hogar.

Mamá de Felipe: Trabajan desde los nueve, doce años. (...) Es importante pues señora, con alguna cosita [dinero] te ayuda.

Entrevistadora: ¿Cómo tú te das cuenta que tu hijo ya está listo para trabajar? Mamá de Felipe: Él mismo pues me va a decir señora, según va creciendo, «ya voy a ir a trabajar» dice señorita.

Esta cita muestra el reconocimiento de las habilidades de los niños para contribuir económicamente al hogar desde los nueve o diez años, así como la autonomía que adquieren en la decisión de involucrarse en una actividad de esta índole. El trabajo entre los niños alcanza pues cierto nivel de competencia y se consolida como una fuente de provisión para las necesidades de la familia y de los propios niños, como lo recordó Sandro, de 12 años, en Andahuaylas:

Sandro: Está bien que los niños trabajen [en otras chacras]. Porque es fácil para pagar.

Entrevistadora: ¿Qué necesitan pagar? (...) ¿Necesitan pagar cosas?

Sandro: Sí. (...) Para examen (...) las fotocopias.

Las necesidades en estas comunidades involucran gastos en la escuela, como uniformes, materiales escolares, e incluso hojas de papel para imprimir los exámenes. Para permitir una continuidad de la escolaridad, los niños y sus familias tienen que asegurar la disponibilidad de este dinero. Como Sandro lo menciona, se trata de una tarea no solo de los padres sino también de sus hijos en edad escolar. De manera similar, Eva, una de las niñas mayores (13 años), señaló que el trabajo infantil ayuda a brindar recursos para las necesidades de los niños en tiempos de crisis del hogar:

[cuando mi papá se enfermó] no había plata para nuestro pasaje así... nosotros nos íbamos a trabajar los sábados, o sea yo y mi hermano nada más.

Eva y su hermano estudiaban en un pueblo cercano y por ello necesitaban tomar el bus a diario. La enfermedad de su padre implicaba que no había dinero para el transporte, y por ello podrían dejar de asistir a la escuela. Pero en este caso los niños eran considerados suficientemente competentes para ir a trabajar en chacras ajenas por un pago y de esta manera proveer sus propias necesidades.

Sin embargo, el trabajo de los niños no remite solo a una estrategia de supervivencia sino también a un espacio para aprender y desarrollar competencias. En las comunidades se aprecia que el trabajo infantil se relacione con forjar relaciones afectivas e identidades de género. En discusiones grupales, los niños de 12 y 13 años declararon otorgarle un valor afectivo al trabajo en los campos como una manera de ser apreciados por el padre. Mientras tanto, las niñas de la misma edad enfatizaron su ayuda a las madres en el hogar y la madre de Ana también señaló cómo sus hijas aprenden observando mientras cocina o teje. En general, para todas las actividades domésticas y el trabajo en la chacra familiar, los niños en Andahuaylas usaban la frase «ayudar en la casa» y la diferenciaban del «trabajo» pagado en chacras ajenas, en el cual también participaban desde los 11 o 12 años (Alarcón [2011] encuentra una distinción similar en su trabajo en comunidades de Huancavelica). Esta actividad era considerada de manera positiva, como una forma de conseguir dinero en efectivo y pagar los útiles escolares, pero también podía ser vista como una fuente de preocupación en la medida en que se volviera muy pesada e implicara faltar a clases en la escuela.

Otro dato importante que proporcionaron los niños varones de 12 y 13 años fue su participación en eventos de carácter político-gremial. Poco antes de la primera visita había tenido lugar un paro agrario en su provincia y se había producido una concentración de campesinos en su comunidad. Los niños varones participaron junto a sus padres, y fueron testigos del enfrentamiento entre los manifestantes y la policía, que tuvo como resultado la muerte de un dirigente de una comunidad vecina. Los niños eran plenamente conscientes de los hechos ocurridos, incluso uno de ellos se había lastimado la pierna con un fragmento de los dispositivos lacrimógenos para dispersar a los manifestantes. Los niños vivían estos hechos como parte de su experiencia de acompañar a sus padres en los asuntos de la vida cotidiana que los atañen, de la misma forma en que los acompañaban a las chacras a trabajar. Puede vislumbrarse que no se trata pues solo de un tema de supervivencia, sino también de construir identidad y pertenencia a su grupo social.

# 5. DISCUSIÓN: FORJANDO AUTONOMÍA, FORTALECIENDO RELACIONES

En las secciones anteriores, hemos analizado los procesos a la vez de integración de los niños y niñas andinos a su cultura, y de interiorización de saberes y destrezas que los convierten en miembros plenos de la misma. Así, hemos evidenciado la

forma como los niños quechuas rurales en Perú experimentan diversos cambios en sus primeros años de vida: su llegada a la familia (recibir un nombre), dejar de ser un bebé (a través del primer corte de pelo), y asumir mayores responsabilidades en el hogar (al iniciar la niñez intermedia). Mientras que los dos primeros están usualmente marcados por una ceremonia, el tercero implica un proceso menos visible, más progresivo y claramente identificado por los adultos. El aprendizaje y la interacción social son claves en estos procesos de cambio, pues están asociados no necesariamente con la edad cronológica o la apariencia física, sino con el tipo de habilidades y capacidades que los niños pueden manifestar en diferentes momentos de sus vidas y con las cambiantes expectativas de los adultos y de otros niños a su alrededor.

En todas las comunidades estudiadas, los niños y niñas comparten el tipo de experiencias que hemos ilustrado a partir de casos específicos. Demuestran altos niveles de autonomía y al mismo tiempo de colaboración con la vida familiar, lo que se incrementó notablemente de un año al siguiente en el caso de Andahuaylas, donde pudimos observar el tránsito hacia la niñez intermedia. Este es reconocido por los niños y sus padres, y corresponde con las expectativas de los adultos en cada comunidad en términos de responsabilidades domésticas como el cuidado de los hermanos menores y la ayuda con la agricultura o la crianza del ganado. En todas las comunidades, los niños acompañan a sus padres al trabajar sus chacras desde la primera infancia. Cerca de los cinco años ya desempeñaban algunas actividades agrícolas con autonomía, mientras que aprendían otras habilidades observando a sus hermanos mayores o a los adultos.

Esta manera de aprender ha sido caracterizada como aprendizaje por «observación y ayuda» pero, en contraste con las interpretaciones usuales que consideran la observación como una conducta pasiva, Paradise & Rogoff han enfatizado que «la observación es un proceso activo, que acompaña o se anticipa a contribuir con eventos de importancia en la familia y la comunidad» (2009: 104). Este tipo de aprendizaje es facilitado en sociedades donde los niños se socializan con el mundo de los adultos (en vez de estar separados de él), y donde los adultos participan en el trabajo organizado dentro del hogar y en la comunidad inmediata, pues es más probable que los niños estén a su alrededor (Gaskins & Paradise, 2010).

Dado que los niños y niñas participan desde una edad temprana en las tareas familiares y comunitarias, forman parte de una realidad económica y social compartida con los adultos (Paradise & Rogoff, 2009). Como parte de este proceso, las diferencias de género van apareciendo a lo largo de la infancia en las comunidades estudiadas, lo que se evidencia en su vestimenta, las herramientas que usan y las actividades en las que participan en mayor medida, que van asemejándose a las del padre o la madre según se trate de un niño o niña respectivamente.

En todas las comunidades, los adultos y niños valoran la participación infantil en las actividades familiares y su creciente responsabilidad. Durante las entrevistas, los niños pequeños reportaban su gusto por las tareas aprendidas. Al observarlos en el hogar, era evidente que se enorgullecían de las cosas que podían hacer, y en

sesiones grupales relataron y dibujaron con entusiasmo todas las cosas que eran capaces de hacer para ayudar. Ello indica la representación de los niños acerca de sus actividades como forma de participación en los deberes a desempeñar para el bienestar de su familia. Otros autores han señalado que de modo general los niños adquieren autoestima cuando se sienten competentes, respetados y valorados por sus contribuciones al hogar, y su sentimiento de valoración de sí mismos mejora (Woodhead, 2007). Los niños mayores solían elaborar un punto de vista sobre sus actividades, expresando opiniones positivas sobre el trabajo como factor de aprendizaje, autonomía, responsabilidad y adquisición de habilidades prácticas, así como fuente de ingresos. En ese sentido, la participación económica de los niños en estas comunidades puede ser caracterizada como una forma tanto de supervivencia como de socialización (Woodhead, 2007). Esto significa que los niños no solo reconocen la necesidad de su trabajo a largo plazo para el bienestar de la familia, sino que también lo ven como una oportunidad para adquirir habilidades adultas valoradas por ellos mismos y por su grupo social.

Tanto los padres como los hijos consideran la participación de los niños en las actividades productivas como maneras de obtener el conocimiento, las destrezas y las habilidades que los ayudarían a ganarse la vida en el futuro —tanto como complemento de sus carreras escolares o en vez de ellas si la escuela fallaba al brindarles acceso a empleos urbanos—. Sin embargo, los aspectos prácticos de la participación de los niños en las tareas familiares son solo una parte del proceso: la preocupación gira también alrededor del desarrollo de la responsabilidad según los principios de obligaciones mutuas entre miembros de la misma familia y más allá del círculo doméstico. La importancia de estas relaciones se evidencia en las celebraciones culturales como la asignación del nombre, el primer corte de pelo v el bautismo católico. Los niños mayores también son conscientes de esta dimensión «moral» de sus actividades al afirmar que el trabajo ayuda a los niños a evitar volverse «flojos» o al valorar y asociar la obediencia con el cumplimiento de las tareas domésticas. En este punto, la adquisición de conocimientos social y económicamente relevantes hace que los niños aprendan al mismo tiempo cómo participar recíprocamente como miembros responsables de un grupo social, ganando no solo habilidades prácticas sino también conocimiento sociocultural (Paradise & de Haan, 2009: 197). De manera similar, Ochs & Izquierdo (2009), enfocadas en el desarrollo moral, han propuesto que la participación de los niños en actividades domésticas no solo ofrezca competencias prácticas, sino que también promueva responsabilidad moral, pues crea consciencia social, capacidad de respuesta a las necesidades ajenas y autosuficiencia. Por ello, se podría sugerir que, además de las habilidades, en estas comunidades se adquiere un sentido de responsabilidad moral de manera temprana, a través de los procesos descritos y el aprendizaje que la acompaña. Asimismo, notamos en los niños y niñas no solo el desarrollo de habilidades domésticas y laborales, o de responsabilidad al llevarlas a cabo, sino también un sentimiento de pertenencia al grupo en el cual los niños participan, lo cual a su vez se expresa en una identidad compartida. Así, la participación en este tipo de actividades permite el fortalecimiento de una relación de identidad con la familia y la comunidad (Paradise & De Haan,

2009). La participación infantil en estas actividades se relaciona entonces con su bienestar general y con un sentido de identidad dentro de su grupo social, lo que ayuda a entender las opiniones positivas sobre el trabajo de los niños referidas previamente.

# CONCLUSIÓN

La incorporación de los niños andinos a su cultura se inicia desde su nacimiento y a lo largo de sus primeros años de vida, a través de su participación gradual en diversas actividades cotidianas de sus ámbitos sociales. Asimismo, los niños y niñas asumen un conjunto de tareas que van desempeñando con creciente autonomía y destreza. En ese proceso adquieren un sentido de responsabilidad moral, que les conecta con las necesidades de otros miembros de la familia y les permite responder en consecuencia. Paralelamente, desarrollan un conjunto de relaciones sociales que les recuerda constantemente que su mundo social está tejido por los intercambios producidos en ellas. Esta socialización y las responsabilidades que asumen les permiten interiorizar los conocimientos y habilidades necesarias para la vida cotidiana. En esta dinámica se juega además la posibilidad de construir una identidad compartida, en la cual se reconocen como miembros de un colectivo específico. Afirmamos que este proceso es «temprano» en la medida en que sucede entre los 5 y 8 años de edad. Los niños mayores de 12 y 13 años ya son participantes plenos de la mayor parte de las actividades domésticas, económicas e incluso políticas de su comunidad. En los años siguientes algunos migrarían por trabajo, otros continuarían estudiando, unas más serían madres. El final de la infancia parecía más cerca para muchos de ellos, obligándonos a repensar las definiciones comúnmente aceptadas de infancia y los umbrales etarios en los que se transita a la adultez, aunque los proyectos de escolarización de sus familias podrían contribuir a extender estos tiempos. La riqueza de los lazos y compromisos sociales que se van tejiendo en la vida de los niños andinos nos reta a verlos no como individuos aislados (como muchas veces representamos al «niño») sino como participantes plenos de un mundo de relaciones y responsabilidades.

# Referencias citadas

- ALARCÓN, W., 2011 *Trabajo infantil en los Andes*, 136 pp.; Lima: IEP, Fundación Proyecto Solidario por la Infancia, Telefónica.
- AMES, P., 1999 El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas. *In: El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales* (M. Tanaka, ed.): 267-334; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- AMES, P., 2001 ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural, 85 pp.; Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales, Instituto de Estudios Peruanos.

- AMES, P., 2002 Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú, 111 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- AMES, P., 2013 Learning to be responsible: Young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, **2** (3): 143-154.
- BANCO MUNDIAL, 2013 http://datos.bancomundial.org/pais/peru
- BOLIN, I., 2006 *Growing up in a culture of respect. Child rearing in the highlands of Peru.* 232 pp.; Austin, TX: University of Texas Press.
- BOURDILLON, M., 2006 Children and work: A review of current literature and debates. *Development and Change*, **37**: 1201-1226.
- BOYDEN, J., MYERS, W. & LING, B., 1998 What Works for Working Children?, 364 pp.; Stockholm: Rädda Barnen.
- CAVAGNOUD, R., 2011 Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima, 438 pp.; Lima: IFEA, IEP, FT.
- DEL PINO, P., MENA, M., TORREJON, S., DEL PINO, E., ARONES, M. & PORTUGAL, T., 2012 Repensar la desnutrición: infancia y cultura en Ayacucho, Perú, 250 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GAITÁN MUÑOZ, L., 2006 La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, **43** (1): 9-26.
- GARCÍA, F., 2005 Yachay. Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua, 135 pp.; La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.
- GASKINS, S. & PARADISE, R., 2010 Learning through observation in daily life. *In: The anthropology of learning in childhood* (D. F. Lancy, S. Gaskins, S. & J. Bock, eds.): 85-117; Lanham: Alta-Mira Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA-INEI, 2008 Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA-INEI, 2010a Encuesta Nacional de Hogares 2009. Principales resultados. Lima: INEI.
- INEI, 2010b Informe técnico: Evolución de la pobreza 2009.
- http://censos.inei.gob.pe/DocumentosPublicos/Pobreza/2009/Infome\_Pobreza.pdf (último acceso 2/11/2011).
- ISBELL, B. J., 1997 De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género. *In: Parentesco y género en los Andes, Tomo I: Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes* (D. Arnold, ed.): 253-301; La Paz: CIASE, ILCA.
- JAMES, A. & PROUT, A. (eds), 1997 Constructing and reconstructing childhood, 206 pp.; Londres: Routledge Falmer.
- JOHNSON-HANKS, J., 2002 On the limits of life stages in ethnography: Toward a theory of vital conjunctures. *American Anthropologist*, **104**: 865-880.
- LANCY, D., 2010 Learning "from nobody": The limited role of teaching in folk models of children's development. *Childhood in the Past*, **3**: 79-106.
- LANCY, D. & GROVE, A., 2011 Middle childhood in cross-cultural perspective. *Human Nature*, **22**: 281-302.
- LAVE, J. & WEGNER, E., 1991 Situated learning: Legitimate peripheral participation, 132 pp.; Cambridge: Cambridge University Press.
- LESTAGE, F., 1999 Naissance et petite enfance dans les Andes péruviennes : pratiques, rites, représentations, 300 pp.; París-Montreal: Éditions L'Harmattan.
- OCHS, E. & IZQUIERDO, C., 2009 Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories. *Ethos*, **37** (**4**): 391-413.

- ORTIZ, A., 2001 La pareja y el mito, 420 pp.; Lima: PUCP.
- PARADISE, R., 2011 ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. *In: Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria* (S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo & V. Zavala, eds.): 41-60; Lima: PUCP.
- PARADISE, R. & DE HAAN, M., 2009 Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology and Education Quarterly*, **40**: 187-204.
- PARADISE, R. & ROGOFF, B., 2009 Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, **37**: 102-138.
- PLATT, T., 2001 El feto agresivo. Parto, formación de la persona y mito-historia en los Andes. *Anuario de Estudios Americanos*, **58, 2**: 633-678.
- ROGOFF, B., 1990 Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context, 242 pp.; New York: Oxford University Press.
- ROGOFF, B., 1996 Developmental Transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities. *In: The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (A. Sameroff & M. Haith, eds.): 273-294; Chicago: University of Chicago Press.
- ROMÁN DE SILGADO, M., 1990 Ciclo vital en las comunidades andinas. *In: La escuela rural: Variaciones sobre un tema* (C. Montero, ed.): 275-278; Lima: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, Cotesu.
- SPINDLER, G., 1993 La transmisión de la cultura. In: Lecturas de antropología para educadores (Velasco Maillo et al., eds.): 205-241; Madrid: Trota.
- SUREMAIN, C.-E. 2010 Quand « le cheveu fait l'homme ». La cérémonie de la première coupe de cheveux de l'enfant en Bolivie. *Autrepart*, **55**: 125-140.
- TRONICK, E. Z., THOMAS, R. B. & DALTABUIT, M., 1994 The Quechua manta pouch: A caretaking practice for buffering the Peruvian infant against the multiple stressors of high altitude. *Child Development*, **65**: 1005-1013.
- UNICEF, 2010 Estado de la niñez indígena en el Perú, 152 pp.; Lima: UNICEF, INEI.
- VAN GENNEP, A., 1960 *The rites of passage*, 198 pp.; Chicago, IL: University of Chicago Press.
- VOGLER, P., CRIVELLO, G. & WOODHEAD, M., 2008 Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice, Working Paper No. 48, The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- WOODHEAD, M., 2007 Harmed by work or developing through work? Issues in the study of phycosocial impacts. *In: Working to be someone: Child focused research and practice with working children* (B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne, & A. Wihstutz, eds.): 31-42; London: Jessica Kingsley.



# Estudio etnográfico de la crianza y de la participación de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaquíes septentrionales (noroeste Argentino)\*

Carolina Remorini\*\*

# Resumen

Este artículo analiza varios aspectos emergentes de una investigación etnográfica acerca de la crianza y del desarrollo de los niños desde una perspectiva ecológica. Se enfoca en los resultados de un estudio etnográfico realizado en comunidades rurales de los Valles Calchaquíes (Salta, Noroeste Argentino) y basada en el uso de las técnicas propias de la etnografía. Tomando como referente el concepto de «nicho de desarrollo», se caracterizan los discursos y prácticas de crianza y cuidado de la salud de los niños (guaguas) en el marco de las actividades de subsistencia a escala doméstica. Por otro lado, se profundizan las transformaciones de estos discursos a través de las generaciones así como sus articulaciones y tensiones con diversos saberes y prácticas institucionales.

Palabras clave: etnografía, crianza, desarrollo infantil, nicho de desarrollo, Valles Calchaquíes, Argentina

<sup>\*</sup> Esta investigación ha sido financiada por el Conicet. Deseamos agradecer, en primer lugar, a los habitante de los valles por compartir sus conocimientos y experiencias, y brindarnos su calidez y hospitalidad. En segundo lugar, agradecemos a la familia Zuleta, a María Balderrama y Jorge Fabián, al P. Santiago Alcalde, a Mike Follet, a las autoridades municipales y al personal del Hospital Abraham Fernández de Molinos, por facilitar la estadía y trabajo de campo.

<sup>\*\*</sup> Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), profesora adjunta de la Universidad Nacional De La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Argentina. E-mail: carolina.remorini@gmail.com

# Éducation et participation des enfants dans des communautés rurales des vallées Calchaquies Septentrionales (nord-ouest de l'Argentine)

### Résumé

Cet article analyse plusieurs aspects notoires d'une recherche ethnographique sur l'éducation et le développement des enfants selon une perspective écologique. Il se concentre sur les résultats d'une étude ethnographique menée dans des communautés rurales des vallées Calchaquies (Salta, nordouest de l'Argentine) et basée sur l'utilisation des techniques propres à l'ethnographie. À partir du concept de « niche de développement », sont caractérisés les discours et pratiques d'éducation et de soin à la santé des enfants (guaguas) au sein des activités de subsistance à l'échelle domestique. Par ailleurs, sont approfondies les transformations de ces discours à travers les générations ainsi que leurs articulations et tensions avec les divers savoirs et pratiques institutionnelles.

Mots-clés : ethnographie, éducation, développement infantile, niche de développement, vallées Calchaquies, Argentine

# Childrearing and child participation in rural communities of Northern Calchaqui Valleys (Northwest Argentina)

### Abstract

This paper analyzes some aspects emerging from an ethnographic research about childrearing and child development from an ecological perspective. Its focuses on results if a fieldwork carried out in rural communities of the Calchaqui Valleys (Salta, Northwest Argentina) and based on the use of ethnographic techniques. By taking as reference the concept of "developmental niche", discourses and practices about childrearing and children's health care (*guaguas*) are characterized in the context of subsistence activities at the domestic scope. Moreover, transformations of theses discourses through generations and their articulations and tensions with different knowledge and institutional practices are deepened.

**Keywords**: ethnography, childrearing, child development, developmental niche, Valles Calchaquies, Argentina

# INTRODUCCIÓN

La crianza de los niños y su impacto en las trayectorias de desarrollo en contextos específicos requieren de un abordaje que contemple la complejidad de procesos involucrados y dé cuenta de su anclaje ecológico y sociohistórico. En este sentido, la etnografía y las características de su metodología permiten reconocer aspectos de estos procesos que no son fácilmente accesibles mediante otro tipo de abordaje (Weisner, 1996). Los estudios etnográficos han demostrado extensamente que los sentidos asignados a la infancia así como las experiencias infantiles y las trayectorias a las que dan lugar difieren según el contexto en el que los niños

viven y crecen. Teniendo ello en cuenta, nuestro estudio del desarrollo y la crianza parte de su consideración desde un enfoque ecológico, retomando las propuestas de Bronfenbrenner (1987), Whiting & Edwards (1997), Super & Harckness (1986) Weisner (1998), Gaskings (2000) y Rogoff et al. (2007; 2010), entre los principales referentes.

La ecología del desarrollo humano vincula los patrones y trayectorias de desarrollo a los ambientes durables y cambiantes en los que viven las personas (Bronfenbrenner, 1987). Desde esta perspectiva, Super & Harkness (1986) propusieron el concepto de «nicho de desarrollo» que refiere a un sistema compuesto por tres componentes:

(1) the physical and social settings of the child's everyday life; (2) culturally regulated customs of child care and childrearing; and (3) the parental ethnotheories.

Lo que denominan parental ethnotheories son «specific cultural models, rooted in the collective history of the community, that provide a framework for adults to build experience and knowledge that guide their rearing practices». Desde esta conceptualización, el desarrollo del niño es visto como una adaptación a tales «nichos» dando lugar a diferentes trayectorias (Weisner, 1998; Greenfield et al., 2003).

Los enfoques ecológicos sostienen que diversos patrones y metas de socialización son necesarios para preparar a los niños para un entorno cambiante. En este sentido, cada ecología hace hincapié en un conjunto diferente de «competencias» y, en este sentido, los diferentes procesos de crianza corresponden a los cambios en las condiciones ecológicas (Greenfield *et al.*, 2000; 2003). En otras palabras, hay una estrecha relación entre los cambios en el nicho ecológico y los cambios en el nicho de desarrollo (Super & Harkness, 1986).

En este contexto, la investigación etnográfica hace posible identificar factores relevantes del desarrollo de los niños en «nichos» específicos y analizar la crianza en su articulación con otras actividades de subsistencia de los miembros de su Unidad Doméstica (UD) (Remorini, 2011). Al respecto, las actividades rutinarias constituyen el contexto en el cual el niño construye sus experiencias primordiales en términos de desarrollo, en su interacción directa y sostenida con diferentes sujetos del entorno doméstico (Weisner, 1998; Remorini, 2011).

De acuerdo con Gauvain (1998), uno de los aspectos centrales en relación con el desarrollo del niño se refiere a las maneras mediante las cuales este aprende todo aquello que lo convierte en un sujeto competente en su «nicho ecológico». Teniendo en cuenta ello, resulta imprescindible situar esas maneras de aprender por referencia a las actividades en que los niños se ven involucrados o participan activamente (Lave, 1995; Gaskings, 2000; Rogoff, 1981; Rogoff et al., 2007; Paradise & De Haan, 2009), en interacción con sus pares y adultos quienes orientan, monitorean, corrigen o sancionan sus acciones. Al respecto, los «cuidadores» posibilitan y limitan la acción del niño en función de sus representaciones sobre lo que es apropiado o inapropiado para él (ideas sobre

el bienestar y las características de los niños en cada etapa de su desarrollo, entre otros). De este modo, la observación de la crianza en el ámbito doméstico permite contrastar las etnoteorías parentales por referencia a los comportamientos e interacciones cotidianas entre los niños y sus cuidadores.

En base a estas consideraciones, en este artículo analizamos algunos aspectos emergentes de una investigación en curso cuyo objetivo general es caracterizar etnográficamente los factores ecológicos que afectan el desarrollo y la salud de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaguies Salteños en el Noroeste Argentino. Este artículo está organizado en tres partes. En la primera, caracterizamos el área de estudio y las estrategias metodológicas empleadas. En la segunda, analizamos etnoteorías parentales sobre la crianza y el cuidado de la salud de los niños (guaguas), sus transformaciones a través de las generaciones v sus articulaciones y tensiones con diversos saberes y prácticas institucionales. En una tercera parte, focalizamos en el modo en que las etnoteorías inciden en las actividades cotidianas de los niños y su participación en actividades de subsistencia domésticas, incluyendo el cuidado de otros niños. Finalmente, situamos los cambios en términos de crianza y cuidado de la salud infantil en relación con los factores que intervienen en la configuración del «nicho de desarrollo», su heterogeneidad interna y sus transformaciones, planteando algunos interrogantes que orientarán futuras instancias de esta investigación.

# 1. EL CONTEXTO

# 1. 1. Molinos y los Valles Calchaquíes

La región del Noroeste Argentino se incluye en el área de los Andes Meridionales de Sudamérica, cuyos límites pueden definirse sobre criterios no solo geográficos, sino también históricos, políticos, económicos y culturales (Teves, 2011). Los Valles Calchaquíes se extienden a lo largo de 400 kilómetros en sentido N-S, desde el Nevado de Acay en la provincia de Salta, hasta Punta de Balasto en la provincia de Catamarca, y limitan al oeste con la Puna y hacia el este con el Valle de Lerma. La región registra un poblamiento continuo a lo largo de, al menos, dos mil quinientos años. Sobre el área habitada por población indígena «diaguita» o «calchaquí» de lengua kakan, se asentaron en el siglo XV grupos quechuas, producto de la expansión incaica, dando como resultado ciertas pautas y prácticas comunes a la región andina. Durante el período hispano-indígena (1543-1660), el área padece una verdadera «sangría» demográfica debido a los desplazamientos de poblaciones, encomiendas y trabajo en minas, así como la tenaz resistencia de los indígenas. La influencia de diversos patrones culturales y los procesos de mestizaje tornan necesario, a los fines de una comprensión etnográfica de su configuración actual, la consideración de los movimientos de poblaciones, resistencia y conflictos, así como los repoblamientos desde tiempos prehistóricos e históricos hasta la actualidad (Teves, 2011). Molinos fue fundado a mediados



Figura 1- Mapa. Localización de Molinos

Fuente: Instituto Geográfico Nacional

del siglo XVII y en la actualidad cuenta con una población de 1 000 habitantes, alcanzando un total de 2 418 habitantes para el Área Operativa XXVI, de los cuales 286 son niños menores de seis años (Hospital Fernández, 2013)<sup>1</sup>.

En relación a la economía, continúa vigente la actividad agrícola-ganadera en algunas áreas del departamento de Molinos. Los cultivos principales incluyen la alfalfa, pimiento, comino, cereales y hortalizas diversas. La «hacienda» (ganado) comprende fundamentalmente cabras, ovejas, chivos y vacas, y llamas en menor medida y restringida a algunas áreas. No obstante, en algunos sectores la dedicación a estas tareas es menor por la incorporación del comercio, el trabajo asalariado, los empleos administrativos, la práctica profesional y/o técnica en el hospital o escuelas. Asimismo, la producción y comercialización de textiles de carácter artesanal continúa como una actividad económica complementaria. En los últimos años se observa un auge de la actividad vitivinícola y del turismo asociado a ella. Es así que un número considerable de fincas con bodegas de tradición artesanal han sido adquiridas recientemente por industriales extranjeros y argentinos (Martínez & Crivos, en prensa).

La movilidad generada por las actividades económicas fuera del pueblo resulta en una conformación de UD de generaciones alternas donde las mujeres adultas o ancianas asumen en un alto porcentaje la jefatura teniendo bajo su responsabilidad el cuidado de sus nietos. En este sentido, numerosas familias son de tipo extenso y matrifocal, a pesar de la diversidad existente entre el «pueblo» y los «cerros» (Remorini et al., 2010). La mayoría de los pobladores de Molinos se autodefinen como criollos y católicos, siendo la Iglesia una institución importante para la vida comunitaria. No obstante, continúan vigentes prácticas religiosas basadas en la creencia en la Pachamama y otras entidades espirituales vinculadas al ambiente de los Valles. Desde el punto de vista educativo, se presentan escuelas de nivel inicial, primario y secundario, y en 2012 se abrió un instituto educativo de nivel terciario, aunque todavía existen personas analfabetas (Martínez & Crivos, en prensa). Respecto de los servicios de salud, Molinos cuenta con un hospital provincial ubicado en el pueblo y seis puestos sanitarios en fincas (Colomè, Churkal, Aguadita, Tacuil, Amaicha y Gualfin), distantes de varios kilómetros. Si bien en la actualidad se registra una elevada consulta a servicios biomédicos, algunos padecimientos continúan siendo atendidos en el ámbito doméstico o mediante la consulta a los «médicos campesinos», debido a que por sus características no son tratados por la biomedicina (Remorini et al., 2010). Los medios de comunicación se han ido incorporando a partir de la década de 1990 —telefonía de línea, celular, televisión, Internet— así como luz eléctrica mediante paneles solares recientemente, lo que es considerado por los pobladores una mejora en la calidad de vida, si bien no todos estos servicios son accesibles en algunas fincas.

Datos obtenidos de Planillas de Vigilancia Epidemiológica del Hospital Abraham Fernández de Molinos.

# 1. 2. Pueblo, orillas y cerros

Un aspecto notable es la diversidad que exhibe actualmente la región de los Valles, no solo en términos ambientales sino también culturales, socioeconómicos y sanitarios. Ello se evidenció tanto en mis impresiones como observadora externa como en la narrativa de los miembros de la comunidad, quienes suelen resaltar ciertas diferencias internas al pueblo de Molinos y contrastar sistemáticamente la vida en el pueblo o *abajo* y la vida en los cerros o *arriba*. Asimismo, los habitantes del pueblo distinguen entre «pueblo» y «orillas». Las orillas son las zonas periféricas, situadas en las «afueras» del pueblo, cercanas al cauce del río o los caminos que conducen a las fincas. En el pueblo se concentra la actividad comercial, educativa y administrativa y en las «orillas» la actividad principal es la de tipo agrícolaganadero. En este sentido, los pobladores establecen las diferencias entre las diferentes zonas respecto de la adhesión y recreación de prácticas consideradas «tradicionales» (alimentación, vestimenta, cuidado de la salud, entre otros) así como del acceso a nuevas tecnologías, bienes y servicios.

En este sentido, debemos tener en cuenta las transformaciones registradas en la región en los últimos diez años, debidas fundamentalmente a cambios en la modalidad de los emprendimientos tradicionalmente vinculados a las fincas como unidades de producción agrícola-ganadera y a la implementación de políticas públicas en diferentes ámbitos (salud, educación, vivienda, turismo, entre otras). Los nuevos emprendimientos productivos, a manos de empresarios extranjeros principalmente, así como la acción de ONG y organismos del Estado condujeron a cambios en el modo de vida en algunas fincas, tales como la reducción de espacios para el cultivo y cría de animales, la relocalización de la población, la modificación de sus viviendas, la oferta de empleo en actividades diferentes de las «tradicionales», la «puesta en valor» de algunas actividades «tradicionales» orientadas al turismo, el acceso a servicios de salud y cobertura social, entre otros. Por otro lado, la ausencia de unidad étnico-política y lingüística —como efectos de la conquista y colonización y demás procesos históricos por los que atravesó la región— ha dado lugar a una mixtura de elementos culturales de diverso origen, que durante siglos ha llevado a los vallistos a considerarse «criollos». No obstante, en los últimos años, y dado el contexto jurídico-político de reconocimiento de derechos y revalorización de la identidad indígena a nivel nacional e internacional, comienza a hacerse visible la presencia del pueblo Diaguita o Calchaquí en los censos, en documentos oficiales y diferentes medios y movilizaciones sociales. Con este término se identifican diferentes organizaciones asentadas en los Valles y en la periferia de la ciudad de Salta. En este contexto, asistimos al surgimiento de ONG que se basan en la utilización del rótulo de «comunidades originarias» para sus proyectos e iniciativas a nivel regional, nucleando a poblaciones diversas. Teniendo en cuenta estas consideraciones, decidimos atender a esta diversidad, e interrogarnos acerca de su impacto en el nicho de desarrollo y sus transformaciones en el tiempo.

# 2. LA METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en el uso de observaciones y entrevistas de diverso tipo y registro audiovisual. Respecto a las entrevistas, se realizaron a 29 cuidadoras de entre diecisiete y 66 años de edad y a dos mujeres referidas como curadoras. Todos los informantes fueron de sexo femenino debido a la ausencia temporal o permanente de hombres por razones laborales. Del total, 21 viven en el pueblo, cuatro en el paraje Churkal, dos en Colomé y dos en Gualfin. Las UD fueron seleccionadas en base a la presencia de niños entre cero y tres años, la diversidad en la composición de las mismas y su localización en diferentes sectores.

Intentando abordar los diversos componentes del nicho de desarrollo, las entrevistas focalizaron, por un parte, en la caracterización de los diferentes sectores del pueblo y alrededores, de las UD en términos demográficos y de parentesco, de las actividades de subsistencia de sus integrantes, de aspectos relevantes a la trayectoria de los cuidadores de los niños, sus vínculos y apoyo social para la crianza. Por otra parte, indagamos en las perspectivas, conocimientos, valores v experiencias de los cuidadores en torno a la crianza de los niños que se integran en «etnoteorías parentales», que como se mencionó constituyen uno de los componentes centrales en la estructuración del nicho de desarrollo. Al respecto, nos interesa caracterizar la incidencia de diversos factores en la construcción cultural de tales etnoteorías. En tal sentido, partimos de la idea de que las mismas, lejos de ser homogéneas y compartidas por todos los miembros de una comunidad, exhiben aportes de diversas fuentes, articulaciones y tensiones producto de intercambios intergeneracionales y con agentes de diversas instituciones. Por lo tanto, se indagó también en las perspectivas y acciones de agentes de las instituciones del Estado (jardines infantiles, comedores, sistema de salud). Estas entrevistas v su combinación con el relevamiento genealógico. dio acceso a eventos significativos de la trayectoria vital de las entrevistadas. Al respecto, estas apelaron a eventos de la trayectoria individual y de la historia local para situar, en referencia a ellos, sus representaciones y prácticas en torno a la maternidad y crianza, para recuperar referentes en la toma de decisiones, expresar la adhesión o el alejamiento respecto a pautas y prácticas consideradas «tradicionales» y justificar sus decisiones actuales.

En cuanto a las observaciones, su objetivo central fue la descripción y registro de las rutinas domésticas en relación a la crianza y el cuidado de la salud de los niños. Se realizaron observaciones sistemáticas, no estructuradas y continuas a intervalos fijos en diferentes momentos del día y durante varios días consecutivos (n=5). Estas se combinaron con observaciones spot (n=8) utilizando un instrumento diseñado a tal fin y enfocando en las actividades del niño y su interacción con cuidadores. Asimismo, fotografías y videos complementan los demás tipos de registro. El procesamiento analítico de información se realizó mediante el software Nvivo 1.8, grillas y bases de datos construidas a tal fin, privilegiando el análisis cualitativo.

### 3. NACER Y CRECER: SER GUAGUA EN LOS VALLES

Guagua es un término que deriva del quechua wawá y que se utiliza para designar al niño de pecho<sup>2</sup>, aunque algunas personas lo aplican también para referir al feto y a los niños hasta la edad escolar. No obstante, este término es utilizado más frecuentemente en los «cerros».

[...] cuando vamos allá a Tacuil, todos hablan de guagua, de brazo, visto que andan... antes de que caminen (SR, 38 años, Molinos, 2010)

Es el único término de origen indígena que se conserva para referirse a etapas en el curso vital. No se mencionan términos en lengua indígena ni español que indiquen el inicio de la marcha, lenguaje u otras transiciones durante la infancia. Tampoco se registra la vigencia de rituales tales como el corte del primer cabello, extensamente documentado en poblaciones de origen andino (Suremain et al., 2003; Suremain & Montibert, 2007), siendo el bautismo católico la única ceremonia de relevancia en esta etapa de la vida.

Las mujeres vallistas «tienen muchos hijos» y «empiezan a tener hijos desde jóvenes», como ellas mismas plantean, pese a que desde los servicios de salud se realizan esfuerzos en torno al control de la natalidad con resultados dispares. La maternidad es para las mujeres de la región una experiencia crucial en sus trayectorias de vida y la cantidad de hijos que desean y tienen responde a un conjunto de factores, que no son contemplados desde los profesionales de salud y de educación locales en toda su complejidad. En este sentido, la maternidad no puede ser analizada sin considerar su dimensión simbólica, las relaciones de género y generacionales, las transformaciones en los roles femeninos, las oportunidades de educación y trabajo, entre otros factores.

[...] siempre me decían [los médicos] más cuando lo tuve a Fabio: «unito nomás encargá, no encargues muchos [hijos]»... por ahí iba al hospital, y me decían «ya el segundo, ya el tercero? cuídate, no tengas tantos chicos» (EL, 42 años, Molinos, 2010)

En concordancia con una ampliación del acceso a servicios de salud en las últimas décadas, todas las entrevistadas realizaron al menos un control prenatal durante el embarazo de alguno de sus hijos, en hospitales o a través de agentes sanitarios que organizan controles sistemáticos del estado nutricional y patologías de riesgo de embarazadas y niños.

La asociación entre embarazo y «enfermedad» es bastante frecuente ya que se considera que el cuerpo de la mujer queda débil y vulnerable frente a ciertos padecimientos que pueden afectar su salud o la del feto. «Enfermar» en este contexto es sinónimo de gravidez (McKee, 1982; Katz, 1993; Crivos &

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> En otros estudios se plantea que se llama «wawa» a los niños «hasta cuando baja de la espalda, cuando comienza a andar» (VVAA, 2006). Por su parte, Suremain & Montibert afirman que «jusqu'à ce que l'enfant, fille ou garçon, marche tout seul et qu'il soit définitivement sevré (vers un an et demi), il est désigné du terme d'origine quechua —sexuellement indifférencié— de wawa» (2007: 88).

Martínez, 1996; La Riva González, 2000; Platt, 2009; Remorini et al., 2010). Consecuentemente, deben respetarse un conjunto de prescripciones y tabúes para evitar daños y actividades o alimentos que puedan alterar el desbalance corporal. Entre las enfermedades que se mencionan, la más común es el aigue o aikadura del niño (del quechua aykkey = huir, escapar), que se origina durante el embarazo debido a la exposición de la mujer a situaciones relacionadas con la muerte o el contacto con personas fallecidas (transitar cementerios, asistir a velatorios), lo que puede provocar un susto en el niño. Ello resulta en la pérdida de su espíritu v nacerá aikado, ocasionando trastornos nutricionales v retraso en el crecimiento (Crivos et al., 2008). Asimismo, se atribuye al susto en esta etapa, problemas de conducta (ser *llorón, malito, inquieto*), discapacidad auditiva, cognitiva o trastornos del lenguaje (tartamudez)3. Esta es la única dolencia que afecta a los niños en gestación. Todas las demás prescripciones durante el embarazo y puerperio (evitar trabajos pesados, restricciones en la dieta) se orientan a evitar problemas de salud en la mujer, tanto durante el embarazo como durante el puerperio, período en el cual las mujeres pueden sufrir una recaída (Martínez & Pochettino, 2004; Platt, 2009)4.

En lo que concierne a la atención del parto, en la actualidad, la mayoría de las guaguas nacen en hospitales de la zona, y son escasos los nacimientos que ocurren en el hogar. Al respecto, hallamos que esta situación es más frecuente en las fincas alejadas del pueblo de varios kilometros<sup>5</sup>. Una experiencia referida frecuentemente es la internación en el hospital de Molinos de las mujeres que viven en las fincas, desde la semana 38 de gestación para evitar la ocurrencia de partos domiciliarios. Asimismo, en sus testimonios las mujeres destacan la seguridad que ofrece dar a luz en hospitales de zonas urbanas, a pesar de las dificultades que tienen algunas para afrontar los gastos derivados de estadías en la ciudad, si no cuentan con ayuda de otros familiares, a través de compañía, dinero o alojamiento.

Durante los partos domiciliarios, la asistencia es brindada por otras mujeres con experiencia o «mediquitas», a veces secundadas por padre y/o marido de la parturienta. Son estas mujeres quienes cortan el cordón, reciben al niño, lo bañan y visten, entierran la placenta y se ocupan de cuidar a la madre, administrando, si es necesario, yuyos (plantas medicinales) para aliviar el dolor o acelerar el parto. Asimismo, algunas mujeres ancianas se refieren a experiencias de alumbramiento en soledad, destacando el «coraje» de las mujeres «de antes». Otras experimentaron alguno de sus embarazos sin la compañía de sus parejas. Frente a ello, se valora la ayuda y compañía de las mujeres de la familia: «la mamá tiene que estar, más la mamá es la que me ha ayudado» (MT, 38 años, Molinos).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sobre las diversas variantes del susto (*aique*, *quedao*) y sus efectos sobre el desarrollo infantil puede consultarse Crivos et *al.* (2008) y Remorini (2012).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> En trabajos previos nos hemos extendido sobre este tema (ver por ejemplo Remorini et al., 2010).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> En estas fincas, frente a una emergencia, se debe avisar por radio al hospital, y el arribo de los profesionales puede demandar hasta dos horas. No siempre las familias tienen acceso a vehículos particulares y no existe transporte público.

Los cuidados prescriptos por el personal sanitario durante el embarazo y en relación al recién nacido ponen en cuestión las prácticas «de antes», es decir, las que promueven las *mamis*<sup>6</sup>, tales como abrigar excesivamente al niño, fajarlos para evitar *falseaduras* o malformaciones en los miembros, brindarles alimentos antes de los seis meses, entre otros. Si bien el trato sistemático con el personal de salud conduce a descalificar estas prácticas, al mismo tiempo las mujeres reconocen que algunas de estas no son nocivas para el niño y que, por lo tanto, pueden seguir practicándose, aunque no siempre son «declaradas» ante el médico.

En el caso del fajado del niño, si bien las madres plantean que ha perdido vigencia, al mismo tiempo reconocen su eficacia para evitar padecimientos frecuentes en sus hijos, los que deben ser tratados por médicos campesinos. Esta práctica se halla bastante extendida en diversas sociedades, y particularmente en el área andina (La Riva González, 2012; Platt, 2009), y como señalan Suremain & Montibert (2007) existen numerosas evidencias documentales de su profundidad histórica y su vigencia en comunidades indígenas de Perú y Bolivia. No obstante, en los Valles ha sido abandonada progresivamente, en parte, debido a que los profesionales de la salud la desaconsejan fuertemente. Muchas entrevistadas afirman haber sido objeto de esta práctica en su infancia o haberla llevado a cabo con algunos de sus hijos. El procedimiento sigue en líneas generales la descripción de Suremain & Montibert (2007). Se utilizan retazos de telas de algodón. La técnica y las partes corporales envueltas dependen de la edad del niño, cubriendo la envoltura la totalidad del cuerpo del bebé desde los hombros hacia abajo durante los primeros meses, reduciéndose hasta dejar los brazos libres y por último limitarse a las piernas. También se cubre la cabeza del niño con un gorro de lana para evitar dolencias provocadas por el frío, el sol o el «mal aire» (La Riva González, 2000)

Si bien actualmente muchas mujeres no fajan a los niños de la manera descrita<sup>7</sup>, los envuelven con varias mantas y cubren sus cabezas, haciendo hincapié en la necesidad de proteger al bebé debido a su extrema vulnerabilidad. Que el cuerpo quede «bien derechito» y que «no se desacomoden los huesitos» para que el niño «no se falsee» son los objetivos centrales de esta práctica. Es decir, responde a un sentido estético y a la vez de prevención y protección de la salud. Se dice que el niño «se ha falseado» cuando se produce una dislocadura de sus huesos. Los síntomas principales son diarrea y vómitos, todos agrupados bajo la categoría de *desarreglo*. Las madres sostienen que esto se produce cuando los niños se caen o golpean, y en consecuencia el cuerpo se abre, al no estar correctamente sostenidos dentro del rebozo («se abre el pecho»)<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Término de carácter afectuoso que refiere a la madre y se extiende a aquellas abuelas que asumen la crianza de los niños.

<sup>7</sup> Solo en dos unidades domésticas (una de las fincas y otra en las orillas del pueblo), hemos observado a niños fajados desde la cintura hasta los pies.

<sup>8</sup> De manera similar se plantea que las mujeres luego del parto, y los hombres cuando deben realizar tareas que requieren esfuerzo físico, deben ser «fajados» para evitar que sus cuerpos «se abran» y ello les cause diferentes problemas de salud. Al respecto ver también Martínez & Pochettino (2004).



Figura 2 – Niño envuelto («fajado») Santa Rosa, Molinos 2011. © Carolina Remorini

Respecto al transporte y sostén del niño pequeño, guailir o acocochar son términos que hacen referencia a la manera en la que son transportados tradicionalmente las guaguas. Guailir<sup>9</sup> es una palabra usada por las mujeres ancianas, a diferencia de acocochar que es utilizado por las más jóvenes. Consiste en llevar a los niños sobre la espalda dentro de un rebozo (textil confeccionado para tal fin) o poncho (prenda de vestir tejida).

«Bueno, cuando recién nace el bebé, entonces la mamá siempre nos decía, «ustedes tienen que atenderle bien, abrigarlos», no quería que le saquemos la gorrita de la cabeza y siempre nosotros le [teníamos] acomodadito... y envolvíamos [al niño] en el rebozo, y nos hacía calentar en el solcito para que él duerma tranquilo... a ellos [sus hijos] los crié con rebozo, hasta la Isolina, después ya no... y hasta ahora

llevo a mis nietos o a mis hijos, cuando vamos al pueblo ... y siempre he sido así, mis hijas ninguna cocochea. Ellas no están acostumbradas, dicen que se cansan... ahora llevan el coche» (DF, 47 años, Santa Rosa, 2011).

El coche (rodado industrial) es un objeto altamente valorado por las madres en la actualidad, llegando a haber más de uno en algunas UD. Al respecto, en el pueblo observamos solo a una mujer (DF) transportando en rebozo a su niña durante tareas domésticas en el hogar o cuando se dirige al pueblo. En las otras UD, algunas afirman haberlo usado en escasas ocasiones, prefiriendo el coche, ya que *pechando* (empujando, arrastrando) es «más fácil» y «menos cansador». En Gualfin, por otra parte, las mujeres utilizan el *rebozo* de manera frecuente cuando se desplazan para realizar alguna tarea en el hogar o en el *rastrojo* (parcelas de cultivo), cuando visitan otras familias o se trasladan a otros sectores de la finca. Las referencias al uso del *rebozo* aparecen ligadas a la gente «de antes» o «de los cerros». Estos últimos son quienes —según los habitantes del pueblo— mantienen vigentes «las costumbres de antes». En este contexto el *rebozo* se asocia con tareas que realizan o realizaban las mujeres en el campo, ya sea, cría de animales, agricultura o recojo de leña. Es decir, múltiples actividades fuera del hogar que implican largas caminatas.

<sup>9</sup> Según Solá (1975: 163): «llevar a una criatura en la espalda, sostenida por una manta// Envolver con una manta a una criatura// Cargar, llevar.»

Las mujeres del pueblo no realizan tareas agrícola-ganaderas, y salvo seis casos, ninguna actividad fuera del hogar<sup>10</sup>. Para ir a hacer compras, trámites, visitas o atender su salud las mujeres llevan consigo a sus niños en coches o en brazos.

No ella [su madre] nunca nos ha criado así a nosotros... mi abuela si acostumbraba.

¿Y por qué se ha cambiado?

Yo digo, ya por los años... también por la tecnología... que ya cada año salen cosas distintas... que alguno no lo quiere trajinar al sol al chico, ha salido, ¿ha visto? tipo carrito, los sentás y los llevás pechando, ahora se usa mucho el coche... (NR, 26 años, Molinos, 2011).

Por acá las gentes de las fincas...yo veo las señoras que vienen a veces de Gualfín, y andan acá en el pueblo así con los nenes (...) dicen que acocochaban a los chicos y los dejaban...ellas iban y trabajaban y hacían las cosas y todo con ellos (GR, 32 años, Molinos, 2010)



Figura 3 – Guagua dentro de rebozo («a cococho»

Gualfin, 2013. © Carolina Remorini



Figura 4 – Mujer cargando a su guagua en rebozo («a cococho»)

Gualfin, 2013. © Carolina Remorini

<sup>10</sup> La mayoría de las mujeres del pueblo no trabajan fuera del hogar, recayendo el sostén económico en la pareja o sus padres. Las que sí lo hacen en ocupaciones diversas (empleada de comercio, cocinera, docente, servicio doméstico) o «changas» (coser, arreglar ropa o tejer). Sus parejas e hijos varones trabajan en la construcción y en agricultura. Las mujeres en los cerros cuidan su ganado, arriendos (ocasionalmente) y algunas trabajan en el hilado o la confección de textiles para la venta o trueque. Finalmente, todas las unidades domésticas reciben algún tipo de ayuda estatal bajo la forma de pensiones, subsidios o planes sociales.

En todas las UD donde realizamos observaciones y entrevistas, los niños han aprendido a caminar utilizando andadores, en forma combinada con otras prácticas. El andador es considerado como un objeto al que si bien no se le atribuye gran eficacia, es necesario para que las mujeres puedan realizar las tareas domésticas sin estar pendientes del niño. Al indagar sobre las prácticas para favorecer la marcha, se alude a un repertorio de «costumbres» que las mujeres conocen a través de relatos de los mayores.

Yo usé el andador, pero tengo otros métodos porque el andador no resulta mucho, quizá para una, como madre que tiene que hacer cosas, lo sienta ahí y se van solos, pero es más fácil cuando los chicos aprenden gateando, parece que conocen el piso, que pudieran caminar más rápido (...) una vez una pediatra que tenía, me decía: «mientras más experimenten y descubran el piso, es mucho mejor, no van a tener miedo al momento de caminar, que vayan y experimenten... (GR, 32 años, Molinos, 2010).

Antes era diferente, yo a mis hijos hacía así un pozo y ahí ponía colcha y ahí largaba que esté parado, más de medio metro cavaba, también, cuando uno tiene lugar, ¿ve? lo pone así una faja y así lo lleva... haciéndole caminar y así ya como que más endurece (SC, 57 años, Tomuco, 2011).

Algunas entrevistadas mencionan prácticas orientadas a propiciar o potenciar la capacidad para la marcha, fortalecer los músculos para lograr una marcha firme y veloz o bien para acelerar la maduración en caso de niños que no caminan en el tiempo esperado. Un procedimiento que evoca los principios de la magia por contigüidad es por ejemplo el uso del excremento del *guaypo* («la copetona, ave del cerro...caminadora») en fricciones y masajes «en los tendones... cuando el chico no puede caminar o es medio patas blandas» (Crivos & Martinez, 1996).

Mi mamá me contaba que hay un pajarito que le dicen el guaypo, que es como la perdiz, es un pajarito que vive disparando, entonces agarra las patitas, ella las pasaba por el pie «para que camines rápido y sean bien caminadores», ella siempre decía eso (...) aquí no, ahora no, pero cuando el más grande mío era chiquito mi mamá era de ésas, creo que hasta a Aylen llego a buscarle uno y ponerle la patita, pasarle por el pie, pero después a estas niñas yo no le hice nada, por eso dice el papá «parece que son flojas, que no quieren caminar» (GR, 32 años, Molinos, 2010).

Mi abuelito, él sabía decir que había que lavar los piecitos con agua de la caca de la vicuña, o sea, hay que hacerlo hervir, hacerlo enfriar, y después lavarle con esa agüita... y dicen que le fortalece los huesitos, y después, según mi abuelo me decía que iban a caminar como vicuñitas...: él me decía así, que iban a ser muy coquetas [sus hijas], con las patitas de los pollitos, hay que agarrarle y hacerle pasear en los piecitos a los chicos para que les ayude a caminar más rápido a los chicos, porque por ahí tienen un año y medio y no caminan solos... (NR, 26 años, Molinos, 2011).

En muchos casos, el retraso en el inicio de la marcha es explicado como consecuencia del enfriamiento de los huesos, de ahí la importancia de mantener al niño abrigado y hacer *refregaditas* con preparados en base a recursos naturales.

Estas fricciones las hacen tanto los padres del niño como los médicos campesinos, quienes solían usar preparaciones que obtenían de vendedores bolivianos que recorrían la zona hasta hace algunas décadas. En este sentido, la posibilidad de que el cuerpo «se abra» o «se enfríe» se relaciona con diversas circunstancias ordinarias y extra ordinarias, tanto en el caso de los niños como de las mujeres en diferentes momentos de su ciclo reproductivo. Las dolencias y síndromes a los que dan lugar son tratados únicamente recurriendo a recursos terapéuticos «tradicionales» como limpias, sahumados y fricciones, ya que no son ni diagnosticados ni tratados por los profesionales de la biomedicina, aunque ocasionalmente se recurra a ellos para tratar algunos síntomas asociados (diarreas, vómitos)<sup>11</sup>.

Por último, en lo que concierne a la lactancia y alimentación, la mayoría de las entrevistadas afirma haber amamantado a sus hijos hasta un promedio de dos años, sin embargo, ninguna practicó lactancia materna exclusiva hasta los seis meses, como es indicado por el personal de salud. Con relación a la secuencia de introducción de otra leche y alimentos, las mujeres plantean en principio el umbral de los seis meses como momento prescripto a partir del cual introducen otros alimentos, si bien durante el transcurso de la entrevista y luego de nuevas preguntas del entrevistador, muchas admiten haber incorporado leche envasada y alimentos a partir de los cuatro meses. Al respecto, expresiones frecuentes en sus respuestas son «los médicos te dicen que...» o «después de los seis meses recién



Figura 5 – Mujer amamantando a su guagua Gualfin, 2013. © Carolina Remorini

<sup>11</sup> Al respecto Fernández Juárez (2010) plantea el riesgo que supone, desde la perspectiva de los pueblos andinos, la apertura intencional del cuerpo por razones médicas, lo que se asocia fuertemente a la idea de que el cuerpo «abierto» es expuesto a la acción patogénica. Asimismo, tanto este autor como La Riva González (2000; 2012) advierten sobre la relación entre los orificios corporales y síndromes como el susto, aspectos que requieren mayor indagación en futuras instancias de esta investigación.

ellos dicen que...» en ocasiones confrontando esta pauta con la sostenida por otras personas de la UD: «pero acá la mami me ha dicho que...».

El doctor me ha dicho que le comience a dar papilla, porque ya cumplió los seis meses y hay que comenzar a dar papilla, zapallo, papa, manzana ... no carne todavía.

¿Y a tu primer hijo también le diste de comer a los seis meses papillitas?

No, antes de más chiquito le dimos, porque según ella [su abuela] era su creencia que ni bien pudieran ya había que meterles algo en la boca... mientras que el chiquito ya pueda recibir algo, ellas ya le ponían sopitas, zapallito... así ha sido antes, pero ahora por precaución yo hago lo que el médico te dice...» (MT, 38 años, Molinos, 2009).

Por favor, todos los días el arroz con leche y el flan (te dicen) viste que hay harina de maíz cocida y le decimos nosotros el chilcan... y mis hijos comen eso, y por ejemplo la doctora la vez que la llevé a mi nena me dice: «¿y le diste el chilcan? », «sí doctora, pero no sube de peso», dice ella que es el alimento más sano y más nutritivo para los chicos (GR, 32 años, Molinos, 2010).

Al respecto, en los testimonios de las mujeres más jóvenes se percibe la tensión entre discursos respecto a la eficacia de las recomendaciones de las *mamis* en torno a la alimentación y su impacto en la salud de los niños.

Mi mamá por ejemplo, como que de la gente de antes tiene otras ideas, ya viene de mis abuelos que son... del cerro ¿no? (...) ahora no, es muy diferente a lo de ellas (IC, 25 años, Churkal, 2011).

En varios relatos sobre las «comidas de antes» aparecen citados el frangoyo, el chilcan, la mazamorra, el locro, carne de chivo y llama, el arrope para empanadas y quesadillas, la ñapa y el patay. Se denomina también «comidas tradicionales» y se las vincula directamente con un mejor estado de salud (más duro, más fuerte, vivían mejor, vivían más) en contraste con el presente. De estos, solo el chilcan y el frangoyo se consumen actualmente limitándose a los niños mayores de un año.

La mayoría de las comidas que se elaboran y consumen actualmente en las unidades domésticas del pueblo incluyen ingredientes comprados en los comercios, y otras son totalmente elaboradas fuera de hogar. Si bien las mujeres plantean que intentan diversificar las comidas durante la semana, a veces «por falta de tiempo» recurren a comida «comprada» y repeticiones de platos:

Antes éramos distinto, pero ya me estoy volviendo a la moda de ahora, dejando ya las tradiciones de antes, ya de floja... (DF, 47 años, Santa Rosa, 2011).

Si bien en algunas UD ubicadas «en las orillas» existen huertas familiares que cuentan con diferentes hortalizas, maíz (chacra) y frutas, las mismas producen únicamente en verano. Ninguna de las UD del pueblo cría ganado. Quienes viven o tienen parientes «en el cerro», afirman tener acceso a carne y verduras provenientes de allí, especialmente papas, maíz, habas y hortalizas. En los cerros (Gualfin), la gente mantiene la costumbre de cambiar maíz, papas y carne por

otros productos como hilo, quesillo y yuyitos, además de comprar alimentos envasados. Según nuestras observaciones, las UD de esta zona poseen una dieta más diversificada y un mayor acceso a alimentos que la mayoría de las UD del pueblo.

### 4. APRENDER, PARTICIPAR Y COLABORAR

Según Arteaga & Dominic (2007), las relaciones entre las *guaguas* y sus padres están mediadas por la idea de afecto y reciprocidad. Es decir, los padres deben criar a los niños con cariño, cuidar de ellos mientras son pequeños y vulnerables, pero al mismo tiempo, estos deben comportarse de manera recíproca con sus padres. Esto quiere decir, no solo brindarles afecto, sino también colaborar con ellos, ser obedientes y cuando sean mayores, protegerlos y alimentarlos. En relación con ello, las entrevistadas prefieren que sus *guaguas* sean tranquilas y silenciosas («quietitos», «calladitos»). Las madres en general se quejan de los niños «llorones», pues consideran que son «difíciles de criar» y no pueden ser dejados al cuidado de otros miembros de la UD. En este sentido, conductas y actitudes de este tipo suelen ser sancionadas, a menos que se considere el llanto como síntoma de que los niños son «asustaditos» o se han asustado recientemente. En este caso, las madres se preocupan por tratar la enfermedad de sus hijos. Por eso, algunos comportamientos infantiles son aprobados mientras que otros son «patologizados» (Remorini, 2012).

En relación a la protección frente a enfermedades como el *susto*<sup>12</sup> o el *falseado*, las mujeres afirman que deben vigilar a sus hijos en forma constante, sobre todo a los que están aprendiendo a caminar, prestando especial atención a los espacios por los que deambulan, si entran en contacto con animales, o si intentan imitar los movimientos y desplazamientos de otros niños.

Por otra parte, y en concordancia con lo señalado antes, los niños —especialmente en las UD de las fincas— comienzan a colaborar tempranamente en diversas tareas y aprenden a ajustar su conducta a las rutinas domésticas. Sin embargo, encontramos diferencias entre las UD en cuanto a las actividades cotidianas de los niños, en la asignación de tareas y en las representaciones de los cuidadores sobre las responsabilidades de los niños, según la localización de la vivienda (pueblo/ orillas/fincas), composición doméstica y trayectoria educativa de las madres. En el pueblo, las familias son de tipo nuclear o extensas con un promedio de cuatro hijos, los niños tienen poca interacción fuera de estas, en general se relacionan con sus hermanos, y escasamente con otros niños. De acuerdo con nuestras observaciones, los niños pequeños pasan la mayor parte del tiempo con su madre

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Si bien el susto es una enfermedad que afecta a individuos de diferente edad, en el caso de los niños pequeños, estos son más vulnerables ya que, según La Riva González (2012), en la primera infancia, el espíritu del niño (también referido como alma o ánimo) se halla débilmente unida al cuerpo, y entonces puede separarse o huir (ver más arriba aique). En los niños pequeños, la pérdida del espíritu trae como consecuencia, la pérdida del «entendimiento» (La Riva González, 2012).

o jugando solos. Sus hermanos mayores en cambio, miran televisión, juegan con la computadora, entre sí o con algún vecino, o realizan tareas escolares o extraescolares. Al respecto, en el pueblo, las responsabilidades y actividades de los
niños —desde la perspectiva adulta— son «ir a la escuela» y «jugar». Rara vez son
responsables de tareas de subsistencia, incluyendo el cuidado de sus hermanos
menores. La escasez de relaciones extrafamiliares se asocia en el discurso con la
preferencia por permanecer en el hogar y así evitar ser parte de «chismes» o que
sus hijos entren en contacto con niños y jóvenes «con diferentes costumbres»
consideradas negativas (alcoholismo, violencia, costumbre de *callejear*, etc.). Las
actividades que los niños realizan, así como los espacios que vayan a utilizar se
encuentran definidos según su edad. En referencia a esto, diversas instituciones
representan una oportunidad para el encuentro entre pares, tales como el
comedor, la parroquia, el jardín de infantes, la escuela o los talleres, dependiendo
de la edad del niño.

En el caso de las orillas y de las fincas, las familias son generalmente extensas con un número de hijos oscilando entre dos y once. Las viviendas son amplias y están rodeadas de espacios abiertos de grandes dimensiones, parcelas cultivadas y corrales; donde los integrantes de la UD pasan la mayor parte del día realizando diversas tareas, incorporando a los niños en algunas de ellas o llevándolos consigo para no dejarlos en la casa al cuidado de otras personas. La mayor parte del tiempo los niños están al aire libre, y se registra mayor circulación entre diversos espacios, en contraste con la vida del pueblo. A medida que crecen, los niños pequeños son integrados al grupo de hermanos y cuidados por ellos, al menos durante parte del día, permitiendo a los adultos continuar con sus actividades. Las cuidadoras destacan que sus hijos poseen mayor contacto con la naturaleza y conocen los recursos del entorno, colaboran con ellos en las tareas de subsistencia y se interesan por aprender, a diferencia de los niños del pueblo «que solo miran TV». También aquí observamos que en cada UD los niños tienen asignadas tareas específicas tales como recoger leña, lavar ropa, alimentar a los animales, colaborar con la elaboración de comidas, hacer mandados, entre otras. En este sentido, se espera que los niños con cierto grado de autonomía se adecuen a las rutinas del hogar y no al revés. Según las mujeres, deben aprender a ser responsables, no ser «vagos», y combinar el juego con actividades «útiles» y «necesarias» para cuando sean adultos. En síntesis, la autonomía de los niños junto con la obediencia y la responsabilidad son actitudes altamente valoradas.

#### 5. CONSIDERACIONES FINALES

Las actitudes y actividades de los cuidadores como sus discursos en torno a la crianza y cuidado de la salud de los niños constituyen componentes centrales del nicho de desarrollo. De acuerdo con Murphy (2007: 105), «children and childhood are formed, 'made up' or constituted through theory-impregnated forms of discourse». Con relación a ello, resulta de particular interés en el contexto de nuestra investigación comprender de qué modo los discursos sobre

la crianza establecen lo que es un niño «saludable», «normal» y «competente». Las representaciones sobre la vulnerabilidad de los niños en los primeros años de vida tienen efectos sobre la estructuración del entorno cuidador tal como la investigación transcultural sobre el desarrollo infantil ha demostrado (Super & Harkness, 1986). Acordamos con Gaskings (2000) que afirma que «cultural understandings about the nature of the world and about the nature of children significantly shape children's experiences».

Las etnoteorías parentales proveen un marco general para entender las conductas específicas en relación con la crianza y las expectativas en torno a las trayectorias de desarrollo. Los cuidadores intentan organizar los ámbitos donde los niños intervienen y participan de manera consistente con tales etnoteorías, limitan o posibilitan diversos comportamientos con el objetivo de garantizar su bienestar y promover actitudes y habilidades culturalmente valoradas (Remorini, 2012). Junto con las etnoteorías y las prácticas de crianza, las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan un determinado entorno intervienen en la configuración del nicho de desarrollo. Como señalamos previamente, es necesario tener en cuenta los factores y procesos que derivan en su diversidad interna y sus transformaciones en el tiempo. En este punto, es necesario remarcar que tal diversidad emerge de los diferentes referentes para la toma de decisiones, entre ellos, los que provienen del ámbito doméstico así como los de otros ámbitos institucionales y medios de comunicación. De manera que las etnoteorías, lejos de ser homogéneas y compartidas por todos los miembros de una comunidad, resultan de procesos de articulación, tensión y negociación, producto de los intercambios intergeneracionales. Asimismo, de la contribución de diversos discursos profesionales y políticas públicas en torno a la «normalización» de la crianza, los que constituyen elementos ineludibles en la configuración del nicho de desarrollo. Es así que los múltiples vínculos que los cuidadores entablan con diversos actores e instituciones suponen el aporte de saberes y recursos de diferente origen y con diferente grado de legitimación sociocultural. En este sentido, a través de las diversas estrategias metodológicas implementadas —observacionales, discursivas y visuales— nos fue posible identificar estos procesos a la vez que avanzar hacia un reconocimiento de continuidades y discontinuidades en perspectiva diacrónica, no solo a través de las narraciones sino también por referencia a investigaciones previas en la zona.

Al respecto, en la mayoría de los relatos de las cuidadoras se resaltan las diferencias al interior del pueblo y se contrasta la vida en el pueblo o «abajo» y la vida en «los cerros» o «arriba». Estas categorías marcan, a pesar de la existencia de una continuidad en varios aspectos del modo de vida, una discontinuidad en dos planos. Por un lado, a nivel espacial, se diferencian la adhesión a «costumbres» tradicionales y prácticas consideradas como «modernas» y en correspondencia con los conocimientos «expertos». Por el otro, además de la distinción espacial, los relatos se articulan en función de una oposición temporal entre el «antes» y el «ahora», contrastando las prácticas de crianza actuales con las de las *mamis*. En este contexto, las categorías generacionales adquieren relevancia en tanto clasifican y caracterizan a los sujetos (Chein, 2001), ubicándolos en un tiempo y contexto —cultural y ambiental— diferente del de las entrevistadas. No obstante,

cierta revalorización y adhesión a algunas «costumbres de las *mamis*» se ponen de relieve, al mismo tiempo que se percibe un distanciamiento de otras, el cual se manifiesta en expresiones tales como «dice la mami» o «según sus creencias», dando cuenta de la intención de reproducir el discurso de otras personas, sin asumirlo necesariamente como propio. La recuperación de repertorios de saberes y prácticas de las generaciones mayores se produce en simultáneo con sensibles modificaciones en los contextos cotidianos producto del diálogo y encuentro con diversos actores e instituciones. Así la crianza en la actualidad comienza a ser vista como una actividad que requiere del consejo experto proveniente de los profesionales, lo que es reforzado en la interacción diaria con el personal de salud. Sin embargo, se observa también una resistencia hacia las intervenciones biomédicas, aunque no sea de modo explícito, lo que convierte a la crianza de los niños en una arena de disputas entre conocimientos legos y expertos.

Por otra parte, se señalan un conjunto de circunstancias que impiden continuar ciertas prácticas tradicionales. Así, las referencias a cambios en la alimentación infantil se asocian fuertemente con las transformaciones en las actividades económicas y en la disponibilidad de recursos alimenticios locales, como resultado de ciertas condiciones ambientales junto con cambios en la administración de las fincas y nuevas oportunidades de trabajo en el pueblo y en la ciudad. Otro ejemplo se relaciona con la diversidad en las prácticas de entrenamiento en la marcha, en el pasado, y la preocupación para que los niños caminen «rápido» y sus miembros sean «fuertes», lo que contrasta con el menor interés demostrado en la actualidad al respecto. Es posible que los cambios en las actividades de subsistencia, y en la participación de los niños y mujeres en tales actividades, que exigían largas caminatas durante gran parte del día, sea un factor de cambio en el nicho de desarrollo que justifique la menor orientación de la crianza hacia el desarrollo de estas competencias.

Finalmente, de nuestro estudio emerge la necesidad de considerar la maternidad y la crianza como campos de complementariedad pero también de interpelación entre actores con saberes, valores y recursos diversos, cuya legitimidad no es reconocida en forma homogénea. Así, se registra un cambio en las representaciones de las mujeres acerca de lo que es más conveniente para la crianza y la salud de sus hijos, como resultado de continuas transacciones simbólicas con diversos actores. Al respecto, a diferencia de enfogues que plantean el proceso de medicalización de la crianza como acabado y homogéneo, consideramos que se trata de un proceso con múltiples aristas, donde es posible reconocer el rol de los individuos en la evaluación de alternativas, no como «receptores pasivos» de los servicios e intervenciones del Estado (Super & Harckness, 1986), sino como actores que toman decisiones en función de estrategias y modos de organización que pueden ser reconocidas a nivel de la observación de la vida cotidiana a escala doméstica; con este trabajo esperamos aportar a una primera caracterización de aquellos factores que afectan el desarrollo de los niños y de aspectos que dan cuenta de transformaciones en la maternidad y la crianza en las comunidades de los Valles Calchaquíes. Consideramos que este artículo, aunque preliminar en cuanto al alcance de sus resultados, representa una contribución al tema

escasamente explorado en la región y que nos abre un conjunto de interrogantes que continuarán orientando futuras aproximaciones.

### Referencias citadas

- ARTEAGA, A. C. & DOMINIC, J., 2007 Ser wawa en los Andes: representación social de mujeres migrantes aymaras sobre el niño(a) aymara. *Ajayu*, **5 (1)**: 1-26.
- BRONFENBRENNER, U., 1987 La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados, 345 pp.; Barcelona: Paidós.
- CHEIN, D., 2001 "Y así eran las cosas de antes...": la tradición oral del relato de crianza en una comunidad de los Valles Calchaquíes. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, **16**: 57-67.
- CRIVOS, M., & MARTÍNEZ, M. R., 1996 Una propuesta metodológica para el relevamiento de información en el dominio de la etnobiología. Las estrategias frente a la enfermedad en el contexto de la "unidad doméstica". In: Contribuciones a la Antropología Física Latinoamericana (Memoria del IV Simposio de Antropología Física "Luis Montané"): 99-104; México: Instituto de Investigaciones Antropológicas (UNAM), Universidad de La Habana.
- CRIVOS, M., MARTÍNEZ, M. R. & POCHETTINO, M. L., 2008 Phytotherapy applied to the treatment of cultural bound syndromes in Calchaqui Valley (Salta, Argentina). *In: Medicinal and Aromatic Plants* (D. Thangadurai, ed.); New Delhi: Regency Publications, Bioscience Publications, ABD Publishers.
- FERNÁNDEZ JUÁREZ, G., 2010 Cirugía y pueblos amerindios: un reto intercultural. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica, **27 (1)**: 102-113.
- GASKINGS, S., 2000 Children's Daily Activities in a Mayan Village: A Culturally Grounded Description. *Cross-Cultural Research*, **34**: 375-389.
- GAUVAIN, M., 1998 Cognitive Development in Social and Cultural Context. *Current Directions in Psychological Sciences*, **7 (6)**: 188-192.
- GREENFIELD, P., MAYNARD, A. & CHILDS, C., 2000 History, Culture, Learning and Development. *Cross-Cultural Research*, **34 (4)**: 351-374.
- GREENFIELD, P., KELLER, H., FULIGNI, A. & MAYNARD, A., 2003 Cultural Pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, **54**: 461-490.
- KATZ, E., 1993 Recovering after childbirth in the Mixtec highlands (México). *In: Actes du* 2<sup>nd</sup> Colloque Européen d'Ethnopharmacologie et de la 11<sup>e</sup> Conférence Internationale d'Ethnomédecine; Heidelberg.
- LA RIVA GONZÁLEZ, P., 2000 Le walthana hampi ou la reconstruction du corps. Conception de la grossesse dans les Andes du Sud du Pérou, Journal de la Société des américanistes, **86**: 169-184.
- LA RIVA GONZÁLEZ, P., 2012 De l'enfant rêvé à l'enfant construit. Représentations de la petite enfance dans une communauté des Andes du sud du Pérou. *In: Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (D. Bonnet, C.-É. de Suremain & C. Rollet, eds.): 19-38; París: Éditions des archives contemporaines.
- LAVE, J., 1995 Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life, 232 pp.; Cambridge: Cambridge University Press.

- MCKEE, L. A., 1982 Los cuerpos tiernos: simbolismo y magia en las prácticas post-parto en Ecuador. *América Indígena*, **42 (4)**: 615-628.
- MARTÍNEZ, M. R. & CRIVOS, M., en prensa El hospital como alternativa médica en una población rural del Valle calchaquí, provincia de Salta, Argentina. *Revista Memories*.
- MARTÍNEZ, M. R. & POCHETTINO, M. L., 2004 Análisis de los recursos terapéuticos utilizados en el Valle Calchaqui. Las mujeres dicen acerca de dolencias y "remedios". *Relaciones*, **XXIX**: 163-182.
- MURPHY, E., 2007 Images of Childhood in Mothers' Accounts of Contemporary Childrearing. *Childhood*, **14** (1): 105-127.
- PARADISE, R. & DE HAAN, M., 2009 Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology and Education Quarterly*, **40** (2): 187-204.
- PLATT, T., 2009 O feto agressivo. Parto, formação da pessoa e mito-história nos Andes. *Tellus*, **17**: 61-109.
- REMORINI, C., 2011 Hermanos que cuidan, hermanos que enseñan. Trayectorias de desarrollo en perspectiva ecológica. *In: Actas del X CAAS*: http://www.xcaas.org.ar/actas.php
- REMORINI, C., 2012 Childrearing and the shaping of children's emotional experiences and expressions in two Argentinian communities. *Global Studies of Childhood*, **2** (2): 144-157.
- REMORINI, C., MORGANTE, M. G. & PALERMO, M. L., 2010 "Mamis" y "guaguas": algunas consideraciones acerca de la maternidad y la crianza a través de las generaciones en Molinos (Salta, Argentina), http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/GTF/remorini.pdf
- ROGOFF, B., 1981 Adults and Peers as Agents of Socialization: A Highland Guatemalan Profile. *Ethos*, **9** (1): 18-36.
- ROGOFF, B. et al., 2007 Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. *In: Handbook of Socialization: Theory and Research* (J. E. Grusec & P. D. Hastings, eds.): 490-515; Nueva York: Guilford
- ROGOFF, B., MORELLI, G. & CHAVAJAY, P., 2010 Children's Integration in Communities and Segregation from People of Different Ages. *Perspectives on Psychological Science*, **5** (**4**): 431-440.
- SOLA, J. V., 1975 Diccionario de regionalismos de Salta; Buenos Aires: Plus Ultra.
- SUPER, C. M. & HARCKNESS, S., 1986 The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, **9**: 545-569.
- SUREMAIN, C.-É. de & MONTIBERT, N., 2007 Au fil de la faja. Enrouler et dérouler la vie en Bolivie. *In: Du soin au rite dans l'enfance* (D. Bonnet & L. Pourchez, eds.): 85-102: París: Érès.
- SUREMAIN, C.-É., LEFEVRE, P., RUBIN DE CELIS, E. & SEJAS, E. (eds.), 2003 Miradas cruzadas en el niño. Un enfoque interdisciplinario para la salud, el crecimiento y el desarrollo del niño en Bolivia y Perú, 508 pp.; La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos, Plural editores.
- TEVES, L., 2011 El estudio etnográfico de la actividad textil como aporte a la caracterización del modo de vida en el pueblo de Molinos y zona de influencia, provincia de Salta, 314 pp.; La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- VVAA, 2006 Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años, 86 pp.; Iquique: Universidad Arturo Prat, CIHDE, Escuela de Enfermería.

Crianza y participación de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaguíes (NOA)

- WEISNER, T., 1996 Why Ethnography Should Be the Most Important Method in the Study of Human Development. *In: Ethnography and Human Development* (R. Jessor, A. Colby & R. Shweder, eds.): 305-324; Chicago: University of Chicago Press.
- WEISNER., T., 1998 Human development, child well-being and the cultural project of development. *In: Socioemotional development across cultures* (D. Sharma & K. Fischer, eds.): 69-85; San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- WHITING, B. & EDWARDS, C., 1997 Children of Different Worlds. The formation of social behavior, 330 pp.; Cambridge: Harvard University Press.



# Socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho (Perú)

Fanny Chagnollaud\*

#### Resumen

El proceso de socialización y educación no formal de los niños constituye un elemento clave de la transmisión cultural. Su análisis en el contexto migratorio, del campo a la ciudad, nos enseña mucho sobre las estrategias de acomodación de los migrantes rurales al medio urbano. El estudio de este proceso, tal como está concebido y practicado por los padres de los barrios urbano-marginales de la ciudad de Ayacucho (Perú), nos muestra cómo las pautas andinas rurales siguen vigentes entre estos migrantes andinos urbanizados. Nos permite, también, ver cómo estos supieron integrar ciertos componentes de la cultura urbana para adecuar este proceso fundador a su nuevo entorno.

Palabras clave: antropología andina, antropología urbana, Perú, urbanización, socialización

# Socialisation et apprentissages infantiles dans la culture andine urbaine d'Ayacucho (Pérou)

### Résumé

Le processus de socialisation et d'éducation non formelle des enfants constitue un élément clé de la transmission culturelle. Son analyse dans le contexte migratoire, du rural vers l'urbain, nous apprend beaucoup à propos des stratégies d'accommodation des migrants ruraux au milieu urbain. L'étude de ce processus, tel qu'il est conçu et mis en œuvre par les parents des quartiers urbano-marginaux de la ville d'Ayacucho (Pérou), nous montre comment les façons de faire andines et rurales sont reproduites par ces migrants andins urbanisés. Elle nous permet aussi de voir comment ces derniers ont su intégrer certaines composantes de la culture urbaine afin d'adapter ce processus fondateur à leur nouvel environnement social et matériel.

Mots-clés: anthropologie andine, anthropologie urbaine, Pérou, urbanisation, socialisation

<sup>\*</sup> Etnóloga, profesora en la Universidad de París 8. E-mail: chagnollaud.fanny@gmail.com

# Socialization and non formal teaching process of children in the urban Andean culture of Ayacucho (Peru)

#### Abstract

The process of socialization and non formal education of children is a key element of the cultural transmission. Its analysis in the migratory context, from the rural world to the city, can teach us a lot about adaptation strategies to the urban environment among rural migrants. The study of this process, as it is perceived and implemented by the parents in the periurban settlements of the city of Ayacucho (Peru), shows how the Andean rural patterns are reproduced by these urbanized Andean migrants. This study also allows us to see how they integrated some of the urban culture components to adapt this founding process to their new social and material environment.

Keywords: Andean anthropology, urban anthropology, Peru, urbanization, socialization

### INTRODUCCIÓN

Históricamente, se considera la cultura andina como exclusivamente rural. Estudiada desde largo tiempo por los etnólogos en toda la cordillera, tiene por marco primordial la comunidad, entidad sociopolítica fundamental del mundo andino que corresponde en práctica al pueblo (conjunto organizado de unidades domésticas ubicadas en un territorio dado). Sin embargo, el proceso de urbanización que se desarrolló en todo el continente sudamericano a mediados del siglo XX transformó progresiva y radicalmente la situación. Hoy en día, una gran proporción de andinos son urbanos y algunos estudios muestran cómo, en este proceso de urbanización, fueron inventando una versión urbana de su cultura, acomodando todos sus componentes a las necesidades y exigencias del medio urbano (Lobo, 1982; Altamirano, 1984; Golte & Adams, 1987; Degregori et al., 1986; Chagnollaud, 2012). Esta adaptación del medio andino al urbano fue determinada principalmente por dos características del proceso de urbanización de estas poblaciones: la agrupación por procedencia geográfica de los migrantes en el medio urbano y el asentamiento por invasión colectiva de terrenos, el cual implica un alto grado de autogestión en la construcción y organización del barrio creado.

La ciudad de Ayacucho, ubicada en los Andes sur centrales del Perú, es un ejemplo arquetípico de este fenómeno de urbanización andina: constituyó el elemento clave de la transformación radical del pequeño burgo señorial y criollo que era todavía en los años 1940, a la gran ciudad andina que es hoy en día. Así, estudiando su historia, se observa que creció al ritmo de las sucesivas invasiones colectivas organizadas por migrantes andinos. Tras cada invasión construyeron un nuevo barrio, barrios que constituyen actualmente más del 90 % del espacio urbano.

En este artículo, se propone estudiar esta transposición cultural de lo rural a lo urbano puesta en práctica por los migrantes andinos en Ayacucho, focalizando

la mirada sobre un elemento clave de la transmisión cultural: el proceso de socialización y aprendizaje no formal de los niños¹. Se estudiará cómo las pautas que rigen este proceso en el medio rural, tradicional, se ven puestas en práctica en los barrios de la ciudad. Se verá también que más que una simple reproducción de la cultura rural en el barrio, se trata de la invención de una cultura andina urbana, la cual permite a sus creadores organizarse colectivamente, adaptarse e anclarse simbólicamente en este medio urbano.

Este artículo está basado en cuatro años de trabajo de campo realizado en Ayacucho (2005-2009) en el marco de mi investigación doctoral. El propósito era entonces analizar la organización social de los barrios y su comparación con la de las comunidades rurales de la región. El estudio exigió tener un pie en los barrios y otro en las comunidades rurales, a fin de recoger los datos indispensables para la comprensión de los procesos de transposición manejados por los migrantes y para la aprehensión de la complejidad de esta sociedad andina urbana de la cual inventaron las modalidades. El estudio de la organización interna de los hogares y del proceso de socialización de los niños en este marco constituyó una parte importante de dicho trabajo. Está basado mayormente en observaciones y conversaciones informales, complementadas por una serie de cuestionarios formales², un análisis de expedientes familiares establecidos por una ONG local³ y datos recopilados por un practicante de antropología social de la universidad de Ayacucho, quien interactuó con los niños trabajadores de uno de los mercados mayores de la ciudad (Mesa Vicente, 2005).

Tras una presentación sintética de la evolución geohistórica de la ciudad de Ayacucho que nos permitirá mostrar cómo se andinizó esta ciudad, y gracias a idas y vueltas entre lo rural y lo urbano, se presentarán los elementos fundamentales del proceso de socialización y aprendizaje no formal de los niños en esta cultura andina urbana ayacuchana.

### 1. LOS BARRIOS ANDINOS DE LA CIUDAD DE AYACUCHO

Ubicada a 2 750 metros de altura en los Andes sur centrales del Perú, la población de la ciudad de Ayacucho está estimada en 2013 a un poco más de 174 000 habitantes (http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones digita-

<sup>1</sup> Con el fin de facilitar la lectura, emplearemos el masculino «niño(s)» a lo largo del artículo para referirnos tanto a los niños como a las niñas (salvo en los casos en los cuales la distinción de género es necesaria).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cuestionarios realizados a madres de familia en dos comunidades de la región y en algunos barrios, y a los miembros de un club de migrantes instalados en la ciudad.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La ONG Wawakunamantaq (Casa de los niños, niñas y adolescentes trabajadores de Ayacucho) está activa en Ayacucho desde 1992, interactuando con los niños trabajadores en su centro de acogida y en ciertos lugares clave de la ciudad donde los menores ejercen su actividad. Trabajé con esta institución durante casi seis meses y tuve acceso a diferentes corpus de datos: encuesta sistemática a cada hogar de la comunidad andina de Accoylla, expedientes personales completos de 35 niños trabajadores atendidos en su programa urbano.

les/Est/Lib1095/libro.pdf). Aparece como un conglomerado de barrios pegados alrededor del centro histórico colonial. La gran mayoría de estos es de construcción reciente, los más antiguos datan de los años 1960. Calificados de urbanomarginales o de periféricos, todos fueron creados ex *nihilo* por grupos organizados de migrantes originarios de distritos rurales andinos de la región (González Carré et al., 1995; Zapata Velasco et al., 2008; Chagnollaud, 2012).

El estudio del proceso de formación de estos barrios muestra que todos resultan de la acción colectiva de migrantes andinos de origen rural en busca de un territorio donde instalarse en el medio urbano. Ante las insuficiencias infraestructurales de la ciudad y la incapacidad del Estado para hacer frente a la afluencia masiva de la población provocada por el éxodo rural y, después, por las olas de desplazamiento forzado engendradas por el conflicto armado<sup>4</sup>, los migrantes tuvieron que organizarse entre ellos. Basándose en las estructuras sociales y políticas andinas tradicionales, en su bagaje cultural común, pudieron construir barrios enteros en la periferia del centro urbano, empujando así de manera continua las fronteras de la ciudad. Hoy en día, esta sigue extendiéndose, recubriendo progresivamente las laderas que la rodean.

La principal estrategia que estos migrantes aplicaron desde los años 1970, y que siguen aplicando, es la invasión colectiva de terrenos: cientos de personas se organizan para tomar por la fuerza tierras de propiedad privada o pública y ocuparlas con el fin de instalarse definitivamente.

Desde esa época hasta la actualidad, este proceso sigue las mismas etapas. La primera fase se desarrolla de noche. Los participantes en la invasión<sup>5</sup> se instalan primero de manera precaria construyéndo refugios con palos y cubiertas de plástico y se preparan para la batalla campal que estallará en los días siguientes contra la policía y los mercenarios reclutados por los eventuales dueños legítimos de los terrenos. Estos enfrentamientos violentos que ocasionan siempre heridos y a veces muertos, duran en general varios días. Se concluyen en la mayoría de los casos con el retiro de los asaltantes y la instalación definitiva de los ocupantes

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> En mayo de 1980, en la región de Ayacucho, el grupo maoísta de Sendero Luminoso decidió tomar las armas. Fue el inicio de un conflicto armado con una extrema violencia que opusieron, hasta fines de 1990, los subersivos a las Fuerzas Armadas peruanas, apoyadas en un segundo momento por una parte del campesinado organizado en comités de autodefensa. La Comisión de la Verdad y Reconciliación creada en 2001 para investigar sobre este periodo estima el número de muertos y desaparecidos en 70 000, el número de desplazados forzosos entre 600 000 y 1 millón, siendo el 80 % de estos de la parte sur central del país —Ayacucho, Huancavelica, Apurímac— (Informe Final disponible en línea: http://www.cverdad.com.pe). En la región de Ayacucho, el primer destino de los desplazados fue la ciudad de Ayacucho.

Por regla general, solo los hombres participan en la toma concreta del terreno. Así fue el caso en las diferentes invasiones gracias a las cuales se pudo obtener información y mis interlocutores dijeron que las mujeres no participan en esta fase, a menudo, extremadamente violenta del proceso. Se puede pensar sin embargo que, en ciertos casos, no se ven excluidas de la acción. Pienso particularmente en las mujeres quienes, durante los años del conflicto armado, participaron activamente en las rondas campesinas en su comunidad de origen y podrían haber adquirido con eso cierta legitimidad en la acción armada. El grupo de invasores se compone principalmente por los candidatos a la instalación, a los cuales se juntan en general parientes, amigos o paisanos que vienen a ayudarles.

ilegales. En una minoría de casos, son estos últimos los que se ven obligados a retirarse. Pero vuelven siempre a la ofensiva unos días, semanas o meses más tarde para intentar conquistar otro terreno. Para llevar a cabo este proceso, se requiere una total discreción así como una organización colectiva sólida. Una vez tomado el terreno, los invasores deben construir rápidamente las casas que formarán el barrio para que sea más complicado para las autoridades públicas expulsarlos.

Para construir y organizar sus nuevos barrios, los migrantes movilizan los mecanismos sociales que utilizaban en sus comunidades de origen, acomodándolos a las necesidades del medio urbano. Transpusieron, adecuándolos, los sistemas de organización política y social así como las prácticas de intercambio y de ayuda mutua. Con el paso del tiempo han ido reproduciendo en el contexto urbano, adaptándolos cuando necesario, todos los elementos de la cultura andina rural, hasta las fiestas y rituales de sus respectivas provincias (Chagnollaud, 2011). Permaneciendo agrupados entre andinos y creando una «burbuja» de cultura andina en sus barrios, constituyeron una suerte de amortiguador que, en cierta medida, absorbió el choque con la cultura urbana local, construida históricamente en oposición a la andina, considerada como «atrasada». Este entorno social preservado procuró apoyo y protección a los individuos, ofreciéndoles, en cierto modo, un espacio de refugio entre pares.

A pesar de vivir en la ciudad, los niños que crecen en este entorno muy peculiar están sumergidos en la cultura andina y, más específicamente, en una versión urbana de ella. Al estudiar esta cultura andina urbana, inventada por los migrantes de los barrios urbano-marginales de Ayacucho, se revela la cercanía fundamental con la cultura andina rural de la región. Un trabajo comparativo puede poner de relieve las similitudes y diferencias y mostrar cómo, particularmente en lo que concierne a las modalidades de funcionamiento interno del hogar, las normas sociales del mundo rural andino se encuentran formuladas y practicadas de manera muy similar en los barrios de la ciudad. Por eso, parece fundamental tomar en cuenta esta cultura andina cuando se quiere proceder a un estudio sociológico entre los habitantes de estos barrios.

### 2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA NO FORMAL ANDINO

En el marco rural andino, se considera que se aprende haciendo y la teoría no tiene realmente su sitio en la enseñanza no formal de los niños (Ortiz, 1989). La transmisión de estos saberes se hace principalmente por observación-imitación de los mayores y cada actividad cotidiana se vuelve pretexto de enseñanza. Este sistema se pone en práctica en cuanto el niño es capaz de caminar y agarrar objetos. Es así que, entre los dos y cuatro años, los adultos empiezan a solicitarlo para que participe en sus actividades. Al principio, la participación del niño es mínima. Luego, se intensifica progresivamente. Las tareas que se le confían dependen, en un primer momento, de su edad. A medida que va creciendo, que sus capacidades motrices e intelectuales se desarrollan, las actividades que

se le asignan se complican, se especializan según su sexo y el niño se vuelve poco a poco autónomo. El aumento de responsabilidades y autonomía en el niño es progresivo y se realiza en función de sus capacidades. A cada fase le corresponde una serie de habilidades consideradas como adquiridas y el aprendizaje de otras consideradas como parte de la próxima fase (Chagnollaud, 2011).

Este aprendizaje es un proceso gradual en el cual el juego desempeña un papel fundamental (Panez & Ochoa, 2000). Los niños son formados progresivamente y adquieren las competencias que les serán indispensables en su vida de adulto, de miembro responsable y útil de su comunidad. El carácter progresivo de este proceso educativo se pone en práctica gracias a una estrecha imbricación de actividades lúdicas y útiles del niño y a un balanceo gradual desde una situación en la cual el juego se ve priorizado como medio de aprendizaje hacia una situación en la cual la rentabilidad de la actividad del niño se vuelve prioritaria.

En la gran mayoría de hogares de los barrios urbano-marginales de Ayacucho, la educación y socialización de los niños tienen sus fundamentos en este modelo rural andino: los padres consideran que la participación del niño en las actividades familiares cotidianas, de las cuales forman parte las actividades económicas, juega un papel primordial en estos procesos. Aparece a la vez indispensable para el equilibrio económico del hogar y para la formación práctica del joven. Este se ve introducido de manera precoz pero progresiva en las tareas domésticas así como en las actividades económicas familiares.

Al estudiar este proceso, tal como se desarrolla en los medios rural y urbano en Ayacucho, resalta una trama cronológica común que organiza por etapas la progresión del niño en su aprendizaje, su toma de responsabilidades y autonomía.

Las madres andinas a quienes se encontró durante el trabajo de campo expresaban de manera precisa cómo concebían los diferentes grados de desarrollo de las capacidades y responsabilidades de los niños. Al proceder a cotejos entre los testimonios recogidos en varias comunidades campesinas y en los barrios periféricos de la ciudad, aparece cierta homogeneidad en las respuestas relativas a las asociaciones entre edad y tareas realizadas/realizables<sup>6</sup> por los niños. Se puede finalmente establecer cinco etapas diferentes en la evolución de las capacidades atribuidas al niño, desde los albores de su participación en las actividades familiares, alrededor de los tres años, hasta que sea considerado como apto para formar su propio hogar, alrededor de los quince años.

Antes de exponer en detalle este recorrido educativo y socializador, tenemos que volver, a sus inicios. Veremos así que la entrada del niño en este proceso no es sujeta al azar. Al contrario, corresponde a un momento clave de su vida, marcado tradicionalmente por un ritual fundamental, encuentro entre las concepciones

<sup>6</sup> Datos recopilados por la autora entre 2005 y 2009 gracias a una serie de entrevistas y conversaciones informales con madres en varias comunidades campesinas de diferentes distritos del departamento de Ayacucho (Huamanga y San Miguel) así como en diferentes barrios urbano-marginales de la ciudad.

que tienen los padres de su desarrollo psicomotor y elementos pilares de la cosmogonía andina.

# 3. DE WAWA A WARMA: LA ENTRADA PROGRESIVA DEL NIÑO EN EL MUNDO SOCIAI

En los Andes rurales de Ayacucho, el nacer no es suficiente para ser niño. La adquisición de este estatus, designado por el vocablo quechua warma, requiere el desarrollo de un proceso marcado por una serie de rituales que hacen progresivamente entrar al niño en las esferas sociales sucesivas en las cuales se desenvolverá: el hogar, la familia extensa y, finalmente, la comunidad. Este proceso necesita en general entre tres y cuatro años. Se inicia con el nacimiento con la realización de un primer ritual<sup>7</sup>, el yakuchan<sup>8</sup>, que se celebra en la intimidad del hogar, siendo el único extranjero aceptado el padrino o la madrina del bebé (wawa). Este rito permite regularizar la situación del recién nacido, considerado como un ser muy peculiar que no pertenece a la humanidad. El proceso se concluye con otro ritual que marca el pasaje al estatus de niño, pasando de wawa —ser sexualmente indiferenciado a la vez particularmente vulnerable y portador de peligro para la comunidad— a warma —individuo casi completo, listo para empezar su recorrido de formación y de socialización total en la comunidad—. Según la concepción andina, rural, el niño (warma) —así ritualmente concretado se convierte en un miembro pleno de la comunidad, listo para entrar en el proceso de aprendizaje integral y sujeto por antonomasia de éste.

Al conversar con los padres de los barrios urbano-marginales de la ciudad, se constata que esta concepción de volverse niño (*warma*), se encuentra de manera muy similar en el medio urbano.

El ritual que marca este cambio de estatuto social en el sistema andino consiste en el primer corte de pelo del niño<sup>9</sup>. Se designa generalmente por el vocablo quechua *rutuchikuy*<sup>10</sup> o la expresión castellanizada *cortapelo* o, simplemente «corte de pelo» y parece ser practicado en la gran mayoría de los hogares de los barrios. En este contexto urbano, se ve asociado al rito cristiano del bautizo y los dos se celebran el mismo día: la familia y sus invitados van primero a la iglesia por la mañana para proceder al bautizo y regresan después a la casa de los padres del bautizado para realizar el *cortapelo*.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Este rito aparece como sistemático en las comunidades rurales como en los barrios de la ciudad. Su estructura fundamental es similar en los dos medios: en la semana que sigue al nacimiento, una madrina y/o un padrino elegido por los padres del recién nacido le echa un poco de agua y le da su nombre. Existen variantes locales que se encuentran también en los barrios, reflejando la diversidad de origen geográfico de los habitantes.

<sup>8</sup> Según los contextos puede ser designado por este vocablo quechua (construido a partir de yaku, «agua», al cual se añade el sufijo verbalisador -cha) o por su nombre castellano de «agua de socorro».

<sup>9</sup> En ciertas familias, el ritual es diferente para las niñas y consiste más bien en la perforación de las orejas. Esta distinción sexual en el rito depende del origen geográfico de los padres.

<sup>10</sup> Del verbo rutuy, cortar.

Al analizar las modalidades del ritual andino así como los discursos producidos por los adultos, se revela la inserción en el sistema de representaciones del desarrollo psicomotor del niño, íntimamente ligado a las concepciones mágico-simbólicas sobre este ser extraño que es la *wawa* en la cosmovisión andina.

Este rito marca el fin de este periodo muy peculiar de la vida del individuo durante el cual está considerado como un ser incompleto o, más bien, no acabado. Se concibe la wawa como débil y particularmente vulnerable a las enfermedades como a los ataques de los seres maléficos. Se le otorga una gran importancia a su desarrollo psicomotor y se considera que sería peligroso intervenir demasiado: por temor a frenar este desarrollo, los adultos y mayores ceden a todos sus caprichos y lo atienden con mucho cariño. Se le da mucha libertad y cierta autonomía aunque sea siempre bajo la supervisión de un mayor (Lestage, 1999).

La adquisición del habla constituye un escalón fundamental. Marca el desenlace del proceso de desarrollo y orienta a los padres para la realización del ritual del *cortapelo*. Siguiendo esta lógica de no intervención para no perturbar el buen desarrollo del niño, se considera que no se le debe cortar el cabello antes de haber adquirido las habilidades psicomotrices primordiales que son el habla, el caminar, así como una cierta autonomía para alimentarse. Cortar el pelo demasiado temprano podría frenar o incluso interrumpir del todo este desarrollo (Suremain, 2010; Christinat, 1989; Platt, 2002; Chagnollaud, 2012).

El cortapelo marca o más bien constituye el desenlace del proceso que va convirtiendo a la wawa en un ser completo. Por medio de esta ceremonia, se le atribuyen los elementos que harán del niño una persona en sí misma y constituirán la base de su patrimonio económico y social<sup>11</sup>. Su red social se extiende gracias al vínculo creado con su nuevo padrino y/o madrina pero también, aunque en menor medida, con todos los participantes que le cortaron un mechón. Por este gesto, participaron cada uno en el acabado del warma, ya que es solo a partir de la realización de este rito que su madre lo peinará según su sexo. En el medio rural como en los barrios urbanos, la diferenciación sexual, realizada por este primer corte de pelo<sup>12</sup>, aparece como el último atributo que completa al warma. Con el ritual, este acabado físico/simbólico está acompañado de la introducción formal del niño a su comunidad gracias a esta celebración pública. Con el cortapelo, la wawa se convierte frente al conjunto de su comunidad en warma, en un niño o una niña.

Es interesante notar que este recorrido ritual parece practicarse más en los barrios que en muchas comunidades rurales de la región en las cuales cayó parcialmente en desuso. El argumento principal y aun exclusivo dado por mis interlocutores rurales para explicar el desuso del corte de pelo es simplemente la «falta de economía»: organizar este ritual y la fiesta que lo acompaña es muy costoso y la mayor parte de las familias no cuenta con los recursos suficientes para realizarlo.

<sup>11</sup> Cada participante del rito, al cortar un mechón del niño o niña, tiene que ofrecerle algo, ya sea dinero, cosas, tierras o animales.

<sup>12</sup> O perforación de las orejas para las niñas en algunas familias.

Esta explicación de orden económico nos sorprendió en un primer momento. Lleva a interrogarnos sobre la evolución de la pobreza en estas comunidades: ¿aumentó realmente esta pobreza?; ¿la noción de pobreza en sí misma no evolucionó con la introducción más y más fuerte de la economía monetaria en la segunda mitad del siglo XX, poniendo en primer plano la falta de dinero y rechazando en segundo plano las riquezas agrícolas?; ¿se ven ellas mismas reducidas por la parcelación a ultranza de las tierras de cultivo? Todos estos factores juegan sin duda un rol importante.

Pero cuando se conoce bien la región, no puede ponerse de lado otro factor que pesó mucho en la balanza, aun si nunca es mencionado por la gente: el conflicto armado. Además de haber perjudicado al patrimonio de los campesinos y desestabilizado el sistema agrícola, así como la organización social de las comunidades, esos casi veinte años de guerra han revuelto el calendario ritual. En toda la región, la mayoría de las festividades y ritos públicos o encuentros con muchos participantes ha tenido que ser suspendido. Unos se reactivaron una vez acabado el conflicto, otros cayeron en desuso.

En los barrios urbano-marginales de Ayacucho, los años de violencia tuvieron también un fuerte impacto sobre las prácticas rituales y así la mayoría de las celebraciones colectivas fue suspendida. Sin embargo, las familias urbanas que no practican tampoco el *cortapelo* invocan de la misma manera la mayoría de las veces la «falta de economía» para explicarlo.

En este contexto urbano, podemos también preguntarnos en qué medida la posible pérdida de sentido del ritual influye sobre su abandono por un cierto número de padres. En efecto, en este contexto, el niño conoce una socialización más precoz por su entrada en las diversas instituciones educativas formales (wawawasi<sup>13</sup>, jardín, PRONOEl<sup>14</sup>). La gran mayoría de menores de tres años se ven integrados a este tipo de estructuras desde hace ya buen tiempo. Están sumergidos desde muy temprana edad en cierta vida comunitaria, rodeados de pares y vigilados por adultos extraños a la familia. Por regla general, se ven obligados a vestirse con uniforme y tienen que presentarse con el corte de pelo reglamentario. Para todos esos niños, la individualización e introducción al mundo social comunitario y aun, a menudo, extracomunitario, se hace antes de que los criterios tradicionales del acabado del individuo sean cumplidos. En este marco, el ritual pierde todo su sentido. Sería interesante proceder a un estudio profundizado sobre el alcance simbólico de esta escolarización precoz para los padres andinos. La entrada al jardín, al PRONOEI o a la escuela inicial podría constituir el nuevo marcador de cambio de estatuto para el niño.

<sup>13</sup> Institución educativa creada en el marco de un programa público para apoyar al desarrollo integral de los niños menores de tres años en los barrios urbano-marginales (fue extendido en un segundo momento al ámbito rural).

<sup>14</sup> Instituciones educativas que acogen a los niños de dos o tres años hasta su ingreso a la escuela primaria, alrededor de los seis años.

Sin embargo, a pesar de todo, este rito fundador del *cortapelo* es practicado aún en la gran mayoría de los hogares de los barrios; al parecer particularmente en los que son poblados por desplazados. Constituye quizás una manera de mantener un vínculo con su mundo de origen que fueron obligados a abandonar. Es también, como veremos más adelante, una manera de multiplicar las ocasiones de creación de parentesco ritual al origen de nuevas obligaciones sociales recíprocas, fundamentales para la supervivencia de los hogares.

Estudiando el proceso de socialización puesto en práctica en este contexto andino urbano, aparece una concordancia entre el desarrollo psicomotor del niño (adquisición de la marcha, del habla, etc.), tal como lo conciben sus padres, y el avance en el recorrido socializador puntuado por los ritos de paso. La entrada formal del individuo al mundo social global se hace cuando se le considera listo y completo. Solo a partir de este momento es que sus mayores empiezan a solicitarlo para participar de las actividades familiares.

### 4. EL PAPEL FUNDAMENTAL DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES FAMILIARES EN EL CURSO DE SOCIALIZACIÓN Y FORMACIÓN NO FORMAL DEL NIÑO ANDINO

En el medio rural, se considera a la madre como la protectora y educadora privilegiada de los niños, sea cual sea su sexo. Antes de sus cinco años, el niño la acompaña a todos lados y en todas sus actividades. De manera pues lógica, el niño se ve primero introducido en estas actividades ya sea en casa, en el campo o en cualquier otro lugar donde la madre deba realizar una tarea. En el hogar, pide por ejemplo al pequeño traerle tal objeto, agua o combustible para cocinar. Es a menudo el encargado de los animales del corral familiar y se le pide también alejar a estos mismos animales cuando se acercan demasiado a la cocina. Se le solicita para ayudar en la preparación de los alimentos como, por ejemplo, sacar los granos de las espigas de maíz secas. Para la realización de este tipo de tareas más complejas, la madre no muestra ninguna exigencia de éxito: cuando el niño no logra sacar todos los granos porque la espiga es demasiado dura, la madre le da otra y termina la que el niño ha dejado sin reprimenda alguna. En el campo, la madre puede pedirle recoger las hierbas o espigas que cortó para juntarlas en su manta previamente desplegada a proximidad en el suelo. En el lavadero, le pide traer los objetos que necesita (jabón, cepillo, ropa), y extender la ropa que ha lavado.

Las tareas realizadas por el niño son de peculiar índole en la medida que pueden ser a la vez consideradas como actividades lúdicas y útiles, según el punto de vista adoptado: el de la madre o el del niño. Para la madre, se trata claramente de actividades útiles. Las opone a las actividades autónomas del niño que considera como juego. Para ella, con la realización de estas tareas, el niño aporta una verdadera ayuda y le permite ganar tiempo. Muchas madres interrogadas sobre este tema, explican que constituye también una manera de enseñarle al

niño, «así aprende». En efecto, empieza de este modo a aprender los elementos fundamentales que le serán indispensables para la continuación de su aprendizaje. Sin embargo, si la madre considera estas actividades como útiles, se nota en la gran mayoría de los casos una ausencia casi total de exigencia de su parte. No obliga y sanciona solo excepcionalmente al menor de cinco años. En cuanto al niño, parece en general considerar estas actividades como un juego y se complace en participar. Le encanta, en general, realizar estas tareas para su madre porque también le permite interactuar verdaderamente con ella. Es así, sin realmente darse cuenta, jugando, que el niño empieza a volverse útil en su hogar e inicia su recorrido formativo.

En los hogares de los barrios urbano-marginales de Ayacucho, encontramos un esquema bastante similar. Los menores de cinco años acompañan a su madre a todas partes cuando es posible. Es muy frecuente ver un niño dormido o jugando a proximidad inmediata del puesto de venta de su madre, trotando detrás de ella cuando recorre las calles o instalado en su espalda, acurrucado en su manta, como cuando era bebé. En el seno de la unidad residencial urbana, el pequeño se ve solicitado como en el medio rural y empieza de la misma manera a ayudar a su madre y a aprender.

En el lugar de trabajo del adulto es a menudo más complicado. Primero, ciertos empleos urbanos impiden la presencia de niños¹⁵. En otras ocupaciones, al contrario de lo que pasa en el medio rural, la mayoría de las mujeres trabajan en puestos fijos y pasan largas horas y hasta el día entero en el mismo lugar, atendiendo su puesto de venta donde todo está al alcance de la mano por falta de espacio. Las ocasiones de solicitar al niño son escasas y solo puede servir de intermediario con comerciantes vecinos, cuando estos existen. Además, que el puesto esté en un mercado o en la calle, condiciona al niño a no poder alejarse y a tener un espacio muy reducido para jugar sin peligro.

En el medio rural como en el urbano, la situación del niño cambia cuando llega a los cinco o seis años. A partir de esta edad, sus padres y mayores empiezan a ser exigentes con ellos. El tiempo de la indulgencia quedó atrás y las sanciones verbales o incluso físicas pueden caer en caso de desobediencia o de torpeza manifiesta en la realización de las tareas que tiene supuesto dominar. Para una gran mayoría de madres, es también la edad a partir de la cual es considerado suficientemente maduro como para cuidar a sus menores cuando ella se ausenta. Este papel de vigilancia del menor se ve en general asignado a las niñas. Esta preferencia de género no es una regla absoluta y se adapta a las necesidades. En los barrios urbano-marginales, estas situaciones se acompañan a menudo de una interdicción de salida del domicilio. El ambiente urbano, aun inmediato al hogar, está considerado como potencialmente peligroso. En el medio rural, al contrario, es muy común ver una niña, cargando en sus espaldas a su hermanito, envuelto en su manta.

<sup>15</sup> Es el caso, por ejemplo, de la mayoría de los empleos domésticos en casa de particulares o instituciones así como los empleos formales en empresas (restaurantes, tiendas, etc.).

En las numerosas situaciones que pude observar, tanto en la ciudad como en las comunidades rurales, es en general un placer para la niña jugar a la mamá, mientras esto no dure mucho tiempo o mientras el hermano menor no llore demasiado por necesidades a las cuales la niña no pueda responder (hambre del bebé, enfermedad, dolor, etc.). Divierte a su menor interactuando con él o juega verdaderamente reproduciendo los comportamientos maternales: finge alimentarlo, etc. Cuando se duerme, la niña se queda cerca, jugando sola o con una amiga. Esta actividad se inserta perfectamente en el corpus de juegos de las niñas de esta edad, el cual comprende principalmente reproducciones lúdicas de las actividades femeninas. En efecto, en el contexto andino rural, los juegos de los niños consisten mayormente en una imitación lúdica de las actividades cotidianas de los adultos. Ponen en escena las tareas domésticas y productivas, pero también los rituales y fiestas, así como algunos eventos políticos comunales (Panez & Ochoa, 2000; Ortiz, 1989: 163). No tuve la oportunidad de observar esta situación cuando es un niño tan joven el que vigila. La asociación de esta actividad con lo lúdico es ciertamente menos evidente para él: la mayoría de los juegos de los niños varones consiste principalmente en una imitación de las actividades de los hombres, de las cuales el cuidado de los niños no forma parte.

En el medio urbano, los cinco o seis años es también la edad a partir de la cual el niño empieza a ser introducido realmente en las actividades económicas de su madre. Por ejemplo, en los casos de venta ambulante, el niño de esta edad puede empezar a acompañarla en su recorrido con unas mercancías (en general caramelos) que tendrá que vender solo. Tendrá que ir al encuentro de los clientes potenciales y su madre lo enviará a menudo a los bares y restaurantes para vender mientras ella espera a proximidad. Cuando la madre trabaja en un puesto fijo, es a esta edad que empieza realmente a hacer participar a su hijo en la venta. Durante esta fase previa, el niño se prepara para la siguiente etapa en la cual es progresivamente más autónomo en la realización de la actividad.

Por regla general, este aumento de responsabilidad se ve acompañado en paralelo de un aumento significativo de autonomía. Los padres andinos estiman que, a partir de los cinco o seis años, el niño es lo suficientemente maduro para aventurarse solo fuera del hogar. Sin embargo, esta autonomía se ve restringida tanto a nivel temporal como espacial. En el medio rural, el niño aprovecha su nueva libertad relativa para encontrarse con sus pares de la comunidad. Se organizan juegos de toda clase pero nunca salen del espacio delimitado por las unidades residenciales. La composición del grupo varía según las tareas que unos y otros tengan que cumplir y puede comprender niños desde los tres a los diez u once años de edad. Los más pequeños están generalmente a cargo de sus hermanos y son muy poco activos en los juegos. Los mayores de once años ya no se consideran realmente como niños. Son mucho más solicitados para el campo y se apartan ostensiblemente de sus menores.

En los barrios, los grupos de niños se constituyen a menudo por subgrupos de residencia. Se reúnen en lugares identificados por sus padres; ellos tienen que saber a todo momento dónde se encuentran para poder buscarlos en caso de

necesidad, pero también por razones de seguridad. Algunos padres estiman aún que los menores de diez años no deberían andar solos por el barrio porque «no es el pueblo» y que el contexto urbano es peligroso.

En este recorrido educativo no formal, en los barrios como en el campo, los niños llegan a la fase siguiente de su formación a la edad de siete u ocho años. Se asiste a un refuerzo del nivel de exigencia y de las sanciones por parte de sus padres y mayores. Empieza el aprendizaje de tareas más complejas: cocina, lavado de ropa, de los platos, cortado de madera con una hacha a su medida, etc. Escuchando a los niños, se constata que, para la gran mayoría de ellos, estas actividades son generalmente un placer, el de aprender, ser útil y crecer. Una vez más, este aumento de responsabilidades se ve acompañado de una extensión de su autonomía.

En el medio rural, es a partir de esta edad que pueden salir del pueblo sin la compañía de un adulto y acompañar a sus mayores a la sierra a pastear los animales de la familia. Es un gran momento para ellos porque, por primera vez, van a pasar largas horas, hasta un día entero, sin supervisión adulta y eso promete grandes aventuras, sobre todo porque no tienen todavía la responsabilidad directa de los animales, la cual incumbe a sus mayores, quienes no tienen generalmente más de once o doce años.

En el medio urbano, esta nueva fase en la toma de responsabilidades y de autonomía se revela particularmente en el marco de las actividades económicas que realizan. A partir de esta edad, se les encarga a menudo a los niños actividades anexas a las de sus padres/mayores o se ven solicitados para tomar su lugar durante periodos cada vez más largos¹6. En los contextos de venta ambulante, la madre otorga gradualmente más autonomía a su hijo, alejándose y ausentándose progresivamente más y más para dejarlo hacer su venta solo. Se puede observar el mismo fenómeno en los puestos fijos de venta, ya sea en los mercados o en las calles: a partir de los siete u ocho años, el niño puede encargarse de la venta en su globalidad. Inicialmente, su madre se ausenta por un corto periodo y, progresivamente, prolonga su ausencia.

A los nueve o diez años, el niño puede ser considerado relativamente autónomo. En casa, se supone que domina la mayoría de las tareas domésticas complejas: debe saber hacer y mantener el fuego, cocinar, lavar los platos y la ropa, etc. En el medio rural, solo a partir de esta edad se le considera como capaz de ocuparse del pasteo en completa autonomía y ve así, por primera vez, abrirse verdaderamente a él el espacio extrarresidencial. Empieza también a ser, más sistemáticamente, dirigido hacia las actividades específicas de su sexo: los niños

<sup>16</sup> Tras el estudio sistemático de la situación de 56 niños trabajadores de Ayacucho, entre cinco y doce años, se pudo constatar que todos y cada uno de ellos realizaba una actividad económica vinculada estrechamente a la de uno de sus padres o parientes próximos (análisis de los expedientes de 34 niños que participaban de las acciones de la ONG local Wawakunamantaq, a la cual se pudo añadir los datos recopilados, sobre 21 niños, por Cristian Meza Vicente en su tesis de licenciatura en trabajo social).

acompañan cada vez más a su padre o a un mayor masculino para ayudarlo en sus tareas y las niñas se consagran principalmente a las actividades consideradas como femeninas.

En los barrios urbanos de Ayacucho, el estudio de las actividades extraescolares realizadas por los niños de esta edad muestra que la gran mayoría de esas, si no todas, derivan de la actividad de uno de sus padres o mayores y que, como en el medio rural, la división sexual de las tareas empieza realmente a establecerse. Así, cuando la madre trabaja en un mercado, es la hija quien la ayudará en el puesto mientras que su hijo será más bien carreta, es decir portador de mercancía para los clientes del mercado. Cuando la madre tiene un puesto de flores en la entrada del cementerio, es la hija quien la ayudará a vender en el puesto o a proximidad, y el hijo se encargará del servicio de limpieza y mantenimiento de las tumbas. Los que se encuentran en las calles y proponen un servicio de lustrabotas son en su gran mayoría niños cuyo padre o mayor, cualquiera que sea, realiza la misma actividad. Una gran parte de las actividades de las niñas de esta edad se desarrolla en el hogar, puesto que se les confían preferencialmente las tareas domésticas. Como en el medio rural, esta edad es también la de la autonomía espacial: los vendedores ambulantes y lustrabotas trabajan realmente sin supervisión, y los niños son enviados solos al mercado o a la tienda para hacer compras o a la casa de un vecino para transmitir mensajes o entregar cosas.

A partir de los doce años, la división sexual de las actividades está completamente establecida. Los jóvenes adolescentes aprenden entonces a adquirir las competencias que les serán necesarias para la realización de las últimas tareas vinculadas a su sexo. En el medio rural, las chicas son iniciadas al bordado y al punto mientras que los chicos empiezan a participar activamente en las actividades de construcción. En el medio urbano, los niños de esta edad, cualquiera que sea el género, son considerados como capaces de administrar una actividad económica autónoma. Pueden también ser enviados a trabajar junto a un pariente en el marco de las campañas agrícolas organizadas en las grandes propiedades ubicadas en provincias andinas o selváticas de la región.

En una gran mayoría de familias de los barrios urbanos, la participación de los niños en las actividades familiares cotidianas constituye un elemento clave del equilibrio económico del hogar pero también una suerte de recorrido que permite al joven adquirir progresivamente las competencias que le serán indispensables para volverse un miembro útil de su comunidad. El análisis de los discursos de los adultos pone de relieve la importancia dada a la capacidad individual. El recorte por franjas de edad aparece finalmente como simplemente indicativo y son las aptitudes reales del niño las que determinan el paso a la etapa siguiente en su recorrido de formación. Por regla general, esta participación está considerada por los adultos como un atributo positivo y se ve valorizada. En la mayoría de los casos, añaden a estas actividades otro aspecto pedagógico enseñando al niño a administrar sus ganancias.

Así, la introducción precoz y progresiva de los niños a las actividades familiares, domésticas como económicas, sigue el esquema tradicional del mundo rural. Se ve

íntimamente asociado al recorrido ritual individual, fundamento de la socialización del niño, y constituye a menudo un elemento esencial de la supervivencia del hogar y un pilar fundamental de la formación y aprendizaje del niño.

### CONCLUSIÓN

Al estudiar el proceso de socialización y aprendizaje no formal puesto en práctica por los padres de los barrios urbano-marginales de la ciudad de Ayacucho, se revela la acomodación por estos migrantes de las pautas educativas andinas rurales en el medio urbano. Adaptándose a las especificidades de la vida en la ciudad, fueron ajustándolas a las necesidades materiales y sociales de su nuevo entorno. Pero la cultura andina urbana no es solamente una reproducción acomodada de lo rural a lo urbano, sino una verdadera invención cultural: a los elementos procedentes de su cultura de origen, los migrantes fueron añadiendo otros elementos típicos de la cultura urbana.

Esta integración de elementos urbanos a la cultura andina rural se articula principalmente con dos ejes: la necesidad en el medio urbano de recrear un entorno social solidario y la voluntad de mostrar su inserción en el medio urbano, alto símbolo de superación social.

En este contexto de migración, la necesidad de extensión y reforzamiento de los vínculos sociales que implican obligaciones recíprocas se revela apremiante. En el sistema andino rural, las relaciones de parentesco conllevan una serie de obligaciones sociales mutuas y constituyen la trama fundamental de la tela social. Constituyen la base del sistema de ayuda y cooperación interdoméstica que permite la reproducción social y económica de cada hogar y garantiza la cohesión de la comunidad. En el proceso de urbanización, si los migrantes se agrupan generalmente por procedencia geográfica, la proporción de parientes en el barrio es escasa (muchos se quedaron en el pueblo o migraron hacia otra ciudad). Siguiendo el modelo estratégico tradicional andino, los migrantes buscaron ampliar su red de parentesco multiplicando las ocasiones de creación de parentesco ritual<sup>17</sup>.

Los niños y su proceso de socialización constituyen la fuente principal de este tipo de parentesco simbólico. Cada rito de paso vincula no solamente al niño con su padrino y/o madrina, pero también estos últimos con sus padres y, para ciertos rituales, liga por parentesco a todos los miembros de las dos familias (Delgado Sumar, 1994). La necesidad intensificada de relaciones recíprocas obligatorias y, pues, de multiplicación de ocasiones de creación de parentesco ritual puede así contribuir a explicar por qué ciertos ritos en el desuso en el medio rural son

<sup>17</sup> En paralelo, extienden hasta cierto punto las normas aplicables tradicionalmente al parentesco a otras categorías asimiladas: los paisanos (identidad de procedencia geográfica) y los vecinos (identidad de residencia). Sin embargo, estas dos últimas no tienen la misma fuerza obligatoria que la del parentesco ritual.

más practicados en el medio urbano. Además, el estudio del recorrido ritual de los jóvenes andinos en la ciudad muestra que nuevos rituales urbanos fueron adoptados por los migrantes.

Podemos así notar la generalización de la práctica de ritos asociados a la escolarización como la fiesta de promoción que puntúa el fin de los ciclos primario y secundario y necesita la presencia de un padrino o de una madrina para el niño que pase esta etapa.

Se está también desarrollando progresivamente la celebración de los quince años para las chicas. Este rito urbano, muy practicado en Lima, marca tradicionalmente el fin de la niñez (Cavagnoud, 2012). En el discurso de los padres andinos. rurales como urbanizados, esta edad corresponde a la salida del proceso inicial de formación del joven y está en general considerado entonces como listo para gestionar su propia unidad doméstica. En el medio rural andino, este último paso hacia la adultez era celebrado, tanto para las mujeres como para los varones, por un ritual fundamental cuyas modalidades podían variar según las provincias. El estudio de la evolución de estas costumbres entre los andinos ayacuchanos, que sean rurales o urbanizados, muestra la permanencia de algunas de esas prácticas en una forma desritualizada (Chagnollaud, 2011). En muchas provincias rurales de la región, el desuso de estos rituales es el resultado de los años de violencia armada. Entre los migrantes/desplazados instalados en la ciudad, la reapropiación de este rito urbano de los quince años encaja en su esquema tradicional. Viene a cubrir una carencia reciente en el recorrido ritual individual y permite la ampliación de la red de parentesco ritual, indispensable en el medio urbano.

A mediados de los años 2000, un nuevo ritual urbano empezó a ser integrado por los migrantes ayacuchanos: el babyshower. Originario de los Estados Unidos, este rito consiste en una reunión de parientes y amigos alrededor de una mujer gestante. Muy corriente en Lima, la capital del país, se está difundiendo poco a poco entre los habitantes de los barrios ayacuchanos. Este ritual hace recordar a un antiguo rito andino local: el ayllusgay. Realizado entre el yakuchan y el cortapelo, marcando la integración del niño a la familia extensa. Se conoció un proceso de desritualización progresiva y se limitaba ya en los años 1970 a la organización de una gran comida y a la visita de los parientes para presentar al niño. La asociación entre estos dos rituales, el babyshower y el ayllusagay, no parece incoherente en la medida en la cual los dos escenifican la presentación del bebé a su familia extensa. Podemos aun preguntarnos si, en los barrios ayacuchanos, el babyshower, no constituye una suerte de ayllusgay prenatal. Así, como para el caso de la celebración de los quince años, parece que el rito urbano se inserta en el esquema andino tradicional y lo viene a completar de nuevo después de una alteración relativamente reciente.

Pero la adopción de estos ritos urbanos por los habitantes de los barrios ayacuchanos no puede reducirse a ello. Su procedencia tiene un papel fundamental. La cultura urbana y a fortiori la estadounidense es una cultura idealizada, considerada por la mayoría como el símbolo por antonomasia de la modernidad. La integración progresiva de estos ritos por los migrantes encaja con su voluntad de afirmar su

inserción en lo urbano, de afirmar el éxito de su urbanización. Esta voluntad se expresa en muchas de sus prácticas cotidianas y rituales en los barrios. Está directamente relacionada con su deseo de emancipación de su condición de campesino, de indio, considerada por una gran mayoría de la población nacional, como por una gran parte de ellos mismos, como una condena a la pobreza y a la marginación. Otro indicio de este profundo anhelo de integración a lo urbano se revela al analizar los nombres que los padres andinos urbanos dan a sus hijos.

En el Perú, el nombre y apellido son marcadores sociales muy fuertes. Con el color de la piel y la manera de hablar (acento, sintaxis, etc.), constituyen la base de la estigmatización de los individuos: indican su procedencia geográfica y social. Así, ciertos apellidos particularmente presentes en unas zonas rurales andinas marcan a hierro candente a su portador y podrán complicar sus interacciones con la sociedad urbana.

En los barrios en los cuales he trabajado, constaté que una gran proporción de los menores de doce años, a diferencia de sus mayores, llevaban nombres de consonancia anglosajona. Parecen directamente salidos de las series o películas estadounidenses, de la televisión o inspirados por estrellas internacionales de la canción o del cine. Deletreados en general de manera fonética, su ortógrafo traiciona a menudo la procedencia de su portador: Yimy, Maikol, Yanet, Jeison, Yenifer, etc. Tradicionalmente, en la cultura andina, la elección del nombre del hijo inscribía al niño en una historia mitológica (nombres bíblicos) o en el linaje familiar (nombres en homenaje a antepasados). Anclado en la lógica de la superación de los padres, el proceso actual de elección del nombre parece más bien buscar inscribir al niño en lo urbano y lo moderno.

### Referencias citadas

- ALTAMIRANO, T., 1984 Presencia andina en Lima metropolitana: un estudio sobre migrantes y clubes de provincianos, 199 pp.; Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú.
- CAVAGNOUD, R., 2012 La célébration des quinze ans : signification et évolutions d'un rite de sortie de l'enfance pour les filles au Pérou. *Recherches familiales*, **9**: 21-32.
- CHAGNOLLAUD, F., 2011 La andinización de la ciudad de Ayacucho: ¿la reconquista andina del espacio urbano? *Pandora*, **n.º 10**: 187-201.
- CHAGNOLLAUD, F., 2012 (no publicado) La comunidad, du village au quartier, l'invention d'une culture andine urbaine à Ayacucho (Pérou), 350 pp. Tesis de doctorado.
- CHRISTINAT, J. L., 1989 Des parrains pour la vie : parenté rituelle dans une communauté des Andes péruviennes, 231 pp.; Neuchâtel, París: Editions de l'Institut d'ethnologie, Editions de la Maison des sciences de l'homme
- DEGREGORI, C. I., BLONDET, C. & LYNCH, N., 1986 Conquistadores de un nuevo mundo: de invasores a ciudadanos en San Martin de Porres, 301 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- DELGADO SUMAR, H., 1994 El compadrinazgo en Ayacucho: ¿un caso atípico? Folklore Americano, n.º 57: 115-134.
- GOLTE, J. & ADAMS, N., 1987 Los caballos de Troya de los invasores, estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima, 239 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GONZÁLEZ CARRÉ, E.; GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Y. & URRUTIA CERUTI, J., 1995 La ciudad de Huamanga, espacio, historia y cultura, 271 pp.; Ayacucho: Universidad Nacional San Cristobal de Huamangua.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA, 2007 Compendio estadístico de Ayacucho, 1945 pp.
- LESTAGE, F., 1999 Naissance et petite enfance dans les Andes péruviennes : pratiques, rites, représentations, 300 pp.; París: L'Harmattan.
- LOBO, S., 1982 A house of my own, social organization in the squatter settlements of Lima, Peru, 196 pp.; Tucson: University of Arizona Press.
- MESA VICENTE, C., 2005 Niño trabajador del mercado Nery García Zárate: percepción del futuro. Informe de práctica pre-profesional para obtener el grado de bachiller en antropología social; Ayacucho: Universidad Nacional San Cristobal de Huamangua.
- ORTIZ RESCANIERE, A., 1989 La comunidad andina, el parentesco y los patrones de crianza andinos. *Antropología*, **vol. 7**, **n.º 7**: 135-170.
- PANEZ, R. & OCHOA, S., 2000 *Cultura recreacional andina*, 385 pp.; Lima: Panez & Silva Consultores ediciones
- PLATT, T., 2002 El feto agresivo. Parto, formación de la persona y mito-historia en los Andes. *Estudios Atacameños*, **vol. 22**: 127-155.
- SUREMAIN, C. E. de, 2010 Quand le cheveu fait l'homme: la cérémonie de la première coupe de cheveux de l'enfant en Bolivie. *Autrepart*, **n.º 55**: 125-139.
- ZAPATA VELASCO, A.; PEREYRA CHÁVEZ, N. & ROJAS ROJAS, R. (eds.), 2008 *Historia y cultura de Ayacucho*, 291 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.



# Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina\*

Jeanine Anderson\*\*

#### Resumen

Las teorías sobre la niñez suelen organizarse alrededor de las nociones de tiempo y espacio. Ubican a niños y niñas en nichos ecológicos que acarrean determinados acompañantes, actividades y retos. La mayoría de estudios sobre la infancia en las comunidades rurales de los Andes, por contraste, reflejan preconcepciones acerca de campesinos inmovilizados y en posturas defensivas. Este estudio, realizado en seis localidades de la provincia de Yauyos al sur de Lima, plantea la tesis opuesta. Basado en observaciones etnográficas con niños de 3 a 14 años, examina cuatro tipos de movimientos que resultan fundamentales en su experiencia. Uno es el movimiento diario asociado al juego y el cumplimiento de ciertos mandatos. Otro es la migración entre localidades de la provincia y los centros urbanos aledaños. Especialmente cuando se dirige hacia Lima, la migración implica una forma de movilidad social. Finalmente, el movimiento y los mundos distantes ingresan en el imaginario de los niños mediante películas y televisión, vendedores y turistas que recorren la provincia.

Palabras clave: niñez rural, movilidad, agencia infantil, dinámicas familiares, provincia de Yauyos, Perú

## Mouvement, mobilité et migration : une vision dynamique de l'enfance andine

### Résumé

Les théories sur l'enfance s'organisent généralement autour des notions de temps et d'espace. Elles situent les enfants des deux sexes dans des nids écologiques qui s'accompagnent de partenaires, activités et défis déterminés. La majorité des études sur l'enfance dans les communautés rurales des Andes, par opposition, reflètent certains préjugés auprès de paysans immobilisés et sur des postures défensives. Cette étude, réalisée dans six localités de la province de Yauyos au sud de Lima, avance

<sup>\*</sup> Este artículo es una versión revisada y ampliada del texto «Movement, mobility and migration as children's experience in rural Peru», presentado en febrero de 2011en la Anthropology of Children and Childhood Interest Group Meeting de la American Anthropological Association, Charleston, South Carolina.

<sup>\*\*</sup> Investigadora independiente. E-mail: jeaninemanderson@gmail.com

la thèse inverse. Basée sur des observations auprès d'enfants de 3 à 14 ans, elle examine quatre types de mouvements qui s'avèrent fondamentaux dans leur expérience. L'un d'entre eux est le mouvement quotidien associé au jeu et l'accomplissement de certaines tâches. Une autre forme de mouvement est la migration entre des localités de la province et les centres urbains voisins. En particulier lorsque la migration prend Lima comme destination, elle implique une forme de mobilité sociale. Enfin, le mouvement et les mondes distants entrent dans l'imaginaire des enfants à travers des films et la télévision, des vendeurs et touristes qui parcourent la province.

Mots-clés : enfance rurale, mobilité, marge d'action infantile, dynamiques familiales, province de Yauyos, Pérou

## Movement, mobility and migration: a dynamic vision of Andean Childhood

### Abstract

Theories on childhood revolve around notions of time and space. Children are located in ecological niches, which imply particular companions, activities and challenges. Most studies of childhood in rural communities of the Andes, by contrast, reflect preconceived ideas of peasants immobilized in defensive postures. This study, which was carried out in six localities in the province of Yauyos to the south of Lima, capital of Peru, makes the opposite argument. Based on ethnographic observations of children between ages 3 and 14, it examines four types of movement which are fundamental in their experience. One is the daily movement associated with play and tasks assigned them. A second is migration among localities in the province and on occasion to neighboring cities. Especially when directed to Lima, migration entails social mobility. Finally, movement and distant worlds enter children's imaginaries via movies and television, itinerant vendors and tourists.

Keywords: rural childhood, mobility, child agency, family dynamics, Yauyos province, Peru

### INTRODUCCIÓN

Las imágenes de la niñez en los Andes suelen ubicarla en pequeñas comunidades campesinas, cerradas y en alto grado autosuficientes. Recogen estas imágenes de las etnografías clásicas que describen sistemas de endogamia, economías de supervivencia, y el rechazo frente a extraños que se transmite a los niños a través de amenazas de pishtacos y otros seres míticos dispuestos para llevar a los que se desvían de sus rutas y tareas. El encierro y el tradicionalismo imputados a tales comunidades confluyen en una especie de leyenda negra sobre la niñez andina¹. Entre sus rasgos se hallarían el *waltado* (palabra quechua que se refiere

Dicha leyenda tiene vigencia entre servidores públicos y los ciudadanos comunes, antes que científicos sociales —aunque bastantes de los segundos hablan de "closed corporate peasant communities"—. Los especialistas estudian las migraciones de pueblos enteros desde épocas de los mitimaes en los Andes precolombinos.

a la costumbre de fajar a los bebés) y la manta que restringen el movimiento y, en niños mayores, las largas caminatas y el trabajo que lo canalizan de maneras funcionales a la economía adulta.

Tales imágenes nos alertan sobre la importancia del espacio y el movimiento en nuestros modelos del desarrollo infantil. Las teorías del desarrollo que procuran hacer entendibles estos procesos en sociedades no occidentales asignan un rol protagónico a conceptos espaciales. Enfatizan la importancia de la ubicación, el movimiento (el desplazamiento), el posicionamiento, las cercanías y las distancias: de la madre y otros cuidadores de la casa, en la realización de tareas que recaen sobre los niños. Margaret Mead propuso un modelo del desarrollo infantil que reconoce esferas de desplazamiento que se abren gradualmente. Contempla bebés de rebozo (bebés que se cargan en el pecho, la espalda o la cadera, usando fajas, canastas y otras tecnologías), de rodilla (toddlers, caminantes aún poco expertos y poco aventureros), de patio y de la comunidad. Su esquema implica cada vez mayor autonomía y agencia para los niños, además de la apropiación de destrezas físicas y habilidades mentales, y ganancias en su capacidad para resistir el cansancio.

A partir de la propuesta de Mead, Whiting & Edwards (1988) utilizan un esquema de escenarios, actores y escenografía para explorar diferencias y semejanzas en los sistemas de cuidado y crianza infantil en una muestra sistemática mundial de grupos humanos. Cada escenario se asocia a un elenco de acompañantes que asumen roles diversos: prestar cuidados, administrar alimentos, educar, corregir y disciplinar, servir como compañeros de juego, modelos de buena conducta o rivales. Bronfenbrenner (1979) estructuró su teoría de la ecología del desarrollo alrededor de una idea implícita de espacios y distancias aunque su principal énfasis son los actores que conforman lo que él llamaba el microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema. La articulación entre estos sistemas es importante. Para Bronfenbrenner, el desarrollo infantil procede a través de transiciones que implican la complejización de la experiencia social del niño o la niña y retos progresivos en lo que se refiere a habilidades y destrezas de todo tipo. Skinner et al. (2005: 224) citan varios conceptos adicionales que han servido para teorizar el desarrollo infantil mediante la ubicación de los niños en el tiempo y el espacio: «nichos de desarrollo», «nichos ecoculturales», «contextos ecológicos», «escenarios de acción» y «lugares culturales». Con el espacio como elemento común, estos esquemas comparten un determinado enfoque:

La premisa fundamental que comparten estos estudios es que los niños se desarrollan dentro de escenarios y actividades diarias que son construidos mutuamente y habitados por «otros» culturales y sociales, los cuales son imbuidos de significado y cuyo carácter es determinado en algún grado por las condiciones socioculturales, económicas y políticas mayores. Los lugares específicos y las actividades que se realizan en ellos, por ejemplo las rutinas diarias familiares, las prácticas de cuidado, los servicios educativos y terapéuticos, organizan las experiencias de los niños y los embarcan en trayectorias de desarrollo particulares. (Skinner et al., 2005: 224-225, traducción de la autora)

La documentación sobre la manera en la que se constituyen los espacios de desarrollo queda ratificada como una de las primeras tareas por realizar, al abordar la niñez en distintos grupos humanos. En el caso de los Andes, la espacialidad se relaciona con una geografía difícil: montañas y valles, recursos vitales distribuidos en planos verticales, fuentes de agua dispersas, riachuelos, picos y abismos que dificultan el paso. En esas condiciones, los campesinos llevan adelante una economía agropecuaria, mantienen múltiples vínculos sociales y se desenvuelven en actividades rituales, religiosas, culturales y recreativas. Las chacras de una misma familia suelen ser fragmentadas y la crianza de animales depende del uso de pastos comunales que se ubican encima de las aldeas. Los mercados se forman en los pueblos y ciudades regionales, que son también los lugares para obtener servicios y acceder a amenidades, para realizar trámites y ejercer los derechos ciudadanos. Dos o tres generaciones atrás, trasladarse a los centros urbanos implicaba un viaje a caballo, bicicleta o una larga caminata; hoy, aunque se haga en bus, camión o camioneta rural, y ocasionalmente en motocicleta o auto particular, no deja de ser largo y penoso.

Desde la antropología médica, se ha escrito mucho sobre el desgaste de energías y del cuerpo en las comunidades rurales de los Andes (Leatherman, 1998). Oths (2003) estudió los efectos en los huesos de caminar sobre sendas empinadas, cubiertas de piedras y frecuentemente resbalosas debido a las lluvias y la neblina, al mismo tiempo cargando grandes bultos sobre los hombros y la espalda. Diversos autores describen las condiciones como debilidad o sobreparto como reacciones frente a regímenes de trabajo que dejan poco lugar para el descanso y la recuperación de energías. Algunos han sugerido que el uso de la fuerza de trabajo infantil en determinadas tareas como el pastoreo responde a la necesidad de desplegar con extrema economía las energías de niños y adultos de una misma familia campesina, frente a la carestía de calorías en el típico sistema de alimentación (Thomas, 1997).

Uno de los estudios que intentó cuantificar las distancias que recorren los niños y las niñas andinos en sus actividades diarias los halló entre los más móviles del mundo. Se trata de mediciones hechas en la comunidad puneña de Santa Bárbara por Bolton y colaboradores (1976). Los sujetos observados fueron niñas y niños entre cinco y siete años de edad. Las niñas se desplazaban un promedio de 145 metros; los niños, un promedio de 171 metros contados desde la base (usualmente la puerta de su casa). Las cifras reflejan la participación de niños en ese rango de edad a la economía campesina, las niñas como pastoras de los rebaños de animales y los niños como ayudantes en las chacras y ocasionalmente acompañando los rebaños también. Cuando se hallaban jugando libremente, sus desplazamientos se reducían drásticamente: los niños a un promedio de 7,3 metros, las niñas a menos de un metro; es decir, se entretenían en el patio, el corral, el huerto o la puerta de la casa.

Con estas consideraciones previas, tenemos amplios motivos para examinar las dimensiones del espacio y el movimiento en la niñez y en las relaciones entre las generaciones. Nuestro interés comprende las prácticas, las vivencias y las

interpretaciones culturales que niños y adultos atribuyen a los fenómenos. La literatura sobre la niñez en los Andes nos deja con una serie de interrogantes específicas sobre la relación entre el espacio y los procesos de desarrollo y maduración en este contexto.

El presente artículo pretende aportar luces sobre estas cuestiones. Se basa en una investigación en la provincia de Yauyos, parte de la sierra rural de Lima, en 2008-2009. La investigación, que fue compartida con la antropóloga Jessaca Leinaweaver de la Universidad de Brown (EE. UU.), utilizó técnicas etnográficas para indagar acerca de la experiencia y agencia de los niños y niñas en seis localidades de la provincia. Yauyos, con una población total de 25 000 habitantes, contiene varias decenas de pueblos y caseríos que viven de la agricultura de pequeña escala, la crianza de ganado y el comercio. Geográficamente, la provincia recorre varios pisos ecológicos desde la costa del Océano Pacífico hasta más de 4 000 metros sobre el nivel del mar. La cercanía a Lima no ha traído notables beneficios en términos de la dotación de infraestructura o el alivio de la pobreza que afecta al conjunto de la región andina rural. La mayoría de localidades carecen de sistemas de agua potable y energía eléctrica. La telefonía celular, la señal de televisión y el acceso a Internet se limitan a determinados lugares y, entre cerros y valles, sufren interrupciones. La educación pública al alcance de la población tiene las carencias de las escuelas rurales en general: profesores mal formados y mal pagados, facilidades y materiales de enseñanza atrasados. La oferta de educación postsecundaria se limita a un instituto tecnológico y un par de institutos pedagógicos. El afán de buena parte de la población es lograr que sus hijos accedan a carreras profesionales.

La mayoría de las familias poseen pequeñas parcelas y practican la agricultura de secano, sujeta a las lluvias anuales. Tienen rebaños mixtos de algunas ovejas, cabras, y dos o tres vacas que se alimentan en los cerros y en los pastos comunales. Algunas tienen tiendas, restaurantes o negocios de suministro de insumos, herramientas y artículos de primera necesidad para los pueblerinos. Otras actividades son el acopio y transporte de productos como las frutas, quesos y carnes, fuertemente demandados en Lima y otras ciudades del entorno. Últimamente, se ha dado cierto desarrollo del turismo y la pequeña minería. De todas las provincias que colindan con las provincias de Lima y Callao —la gran urbe de Lima Metropolitana, centro dominante de la economía y política del Perú— Yauyos tiene los menores niveles de ingreso y desarrollo humano. Existen algunos intentos de mejorar los servicios educativos y de salud en aras de crear oportunidades y promover el uso más intensivo de los recursos locales. Irónicamente, una de las mayores instalaciones hidroeléctricas en construirse en la última década se ubica en Yauyos y las tuberías que traen el gas natural de la región de Cusco atraviesan la provincia. Como en otras zonas de la sierra andina, los beneficios de tales inversiones se destinan a los mercados de las grandes ciudades, a los centros industriales de la costa y hacia países extranjeros con los cuales el gobierno peruano ha visto por conveniente firmar contratos. Los pueblos de Yauyos los ven pasar.

Las preguntas de investigación se enfocaban en las implicancias para la niñez de los procesos de cambio que están dándose en el Perú rural. Las seis localidades

escogidas para el estudio permiten una cierta comparación. Dos, Vitis y Huancaya que pertenecen a Nor Yauyos, mantienen mucha vinculación con el Valle de Mantaro y el movimiento comercial y cultural alrededor de la ciudad de Huancayo. Aquí, algunas familias poseen un patrimonio importante de ganado y han invertido en camiones para llevar sus reses a los establos de engorde y camales de la costa. Contratan a otros en la comunidad como pastores y peones. En la parte media, la capital de provincia Yauyos y el pueblo de Laraos gozan de condiciones relativamente favorables para la pequeña agricultura y tienen economías más diversificadas que el resto. Dos pueblos de la parte sur, Huangáscar y Viñac, ocupan una zona de rezago, de lluvias inciertas y desatención estatal.

La metodología adoptada fue el registro a través de notas de campo de situaciones espontáneas en la vida diaria de los niños y las niñas. Varias parejas de antropólogos —varón y mujer en cinco casos, dos mujeres en un caso— vivieron en la comunidad durante seis semanas<sup>2</sup>. Escogieron entre siete y diez niños y niñas «protagonistas» a quienes siguieron sistemáticamente. Hicieron visitas a las casas y conversaron con padres y madres, hermanos y abuelos acerca del sistema de cuidados, los eventos especiales que se habían presentado en el desarrollo de sus niños y, en general, sus aspiraciones y expectativas respecto al futuro. Las edades de los niños y las niñas protagonistas oscilan entre los tres y los catorce años. ¿Cómo —nos preguntamos— varía la experiencia de ser niña o niño en las seis localidades: unidas en su pertenencia a la provincia pero con diferencias potencialmente importantes en las condiciones que ofrecen a la niñez? Prestamos especial atención a las coyunturas vitales —momentos de ruptura, eventos significativos (Johnson-Hanks, 2002)— que se presentan en las historias de vida de los niños. Muchas de estas se vinculan con el tema que aguí guiero colocar en primera plana: el movimiento (¿no será mejor decir desplazamiento?). Nos ayudan a replantear nuestras percepciones acerca del movimiento y la inamovilidad en el desarrollo infantil andino.

#### 1. DESPLAZAMIENTO

En Yauyos, los niños gozan de una libertad de movimiento notable. Los datos a partir de las observaciones realizadas registran en forma abundante los desplazamientos de los niños y niñas, su adquisición de habilidades físicas para ello y la importancia de su libertad para explorar el medio como factor fundamental en su proceso de maduración.

La disposición de los pueblos varía pero, en general, los niños circulan por las calles asfaltadas (las menos) o empedradas y por los caminos de tierra entre lugares como la plaza central, adornada con una infaltable pileta, una cancha deportiva y las bodegas y panaderías. Usualmente están en grupos de hermanos, primos,

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Gabriela Agüero, Cynthia Astudillo, Carlos Chirinos, Diego Geng, Chris Little, Gabriela Medina, Li Minaya, Violeta Navarrete, Roxana Ocaña, Nadya Padilla, Jhon Sifuentes, Sandra Torrejón e Ignacio Vargas.

compañeros de la escuela y amigos. Juegan en áreas que los adultos evitan porque no tienen importancia para sus actividades diarias. Son parques así designados (probablemente un terreno con algunos pedazos de césped y uno que otro árbol que lucha por sobrevivir) que pueden ofrecer un columpio, sube y baja u otro equipamiento sencillo. Incluso para niños muy pequeños, el encontrarse en tales lugares es más común que visitarse en las casas. Las casas se vacían durante el día mientras los adultos salen al campo o atienden a sus negocios. El sistema de cuidado en algunos casos acarrea dejar a los niños fuera de la casa, la puerta con candado, en el entendimiento de que estarán más seguros bajo la vigilancia de la comunidad y en compañía de otros niños, de lo que estarían dentro de la casa donde se hallan la cocina, lámparas, galones de combustible y otras fuentes de peligro.

El pueblo de Vitis que, con alrededor de 500 habitantes, es el más pequeño de los seis, ilustra estos patrones con excepcional claridad. La plaza central fue el punto de reunión diaria de niños y niñas. Fanny (seis años) y su hermanita María (cuatro años) iban allí cada vez que su mamá salía con el rebaño a buscar pasto y el papá trabajaba en la chacra de la familia. La pileta en el centro de la plaza cuenta con un muro de cemento y banquitos alrededor que sirven para sentarse, apoyarse o subirse encima. En sus cuatro esquinas hay árboles nativos andinos, no muy grandes, que ofrecen abundantes ramas para treparse y colgarse. Diferentes zonas de la plaza estaban ocupadas por diferentes grupos de niños y niñas a distintas horas del día. Incluso, los niños podían citarse para sus encuentros ahí. Paty (seis años), la última hija de la familia que dio hospedaje a las dos investigadoras, Li Minaya y Violeta Navarrete, que hicieron las observaciones en Vitis, objetaba en una ocasión al ver que Li se había quedado en casa registrando sus notas de campo. Le informó que la esperaban «a las 5:00 p.m.» en la plaza para la reunión diaria del grupo infantil de siempre.

¿Existen circunstancias en las que la libertad de desplazamiento de los niños resulte excesiva y se convierta en una fuente de peligro? No escuchamos ningún relato sobre niños perdidos, a pesar de nuestro rastreo insistente de coyunturas vitales que generalmente implicaban riesgos de algún tipo. Los ojos de la comunidad están puestos en los niños cuando están en lugares públicos; es decir, fuera de sus casas y patios. Los adultos —padres y madres de familia, profesores de la escuela, personal de la posta de salud— y los adolescentes y niños mayores conocen a todos los pequeños y saben a qué familia corresponden. Además, los niños circulan en grupos y saben los límites de sus movimientos si pretenden alejarse mucho de sus casas. En Viñac, Marta (cinco años) aprovechaba las visitas de Sandra, la antropóloga que seguía su caso, para ir a lugares que sola, o únicamente con su grupo de amigas, le estaban prohibidos. La mamá de Marta era una empleada de la municipalidad. Normalmente Marta y sus amigas giraban entre su casa y la oficina municipal. Con Sandra para acompañarlas, Marta lograba el permiso de su madre para ir a jugar en una cancha en un extremo de la comunidad, atractiva porque contaba con columpios pero sobre todo porque era un lugar de reunión para los niños mayores.

Simón (tres años) ilustraba el principal riesgo del patrón que hallamos. Él pasaba casi todo el día en la plaza de Vitis. Los otros niños le hacían bromas, lo abusaban verbalmente y a veces le pegaban. A diferencia de la mayoría, él no tenía hermanos mayores o primos que lo defendieran. Decían que era un niño traído «de la puna» y que su madre adoptiva no lo había llegado a querer. En otro caso, en Huangáscar, tres hermanitos, todos menores de cinco años, divagaban por el pueblo durante el día mientras su madre trabajaba en un proyecto de construcción de vivienda para indigentes. Andaban sucios y muchas veces hambrientos. La comunidad les tenía pena y culpaba a la madre por su negligencia (el padre, que había desaparecido, se libraba de esas críticas). Más allá de estos casos de desamparo, algunos niños y niñas se veían caminando solos cuando se escapaban por la ventana del centro de educación inicial o incluso de su salón de clases en la escuela primaria. Por lo general, serían rápidamente recogidos por sus familiares.

Los niños mayores circulaban principalmente en cumplimiento de tareas que les fueron encomendadas por sus padres y eventualmente otros familiares. Sobre todo para las niñas, se trataba de llevar los animales a los pastizales cercanos después de la sesión matutina en el colegio. En otros casos se trataba de realizar recados: llevar cosas de una casa a otra, hacer compras, llevar el almuerzo o un mensaje a un familiar que se hallaba trabajando en la chacra o unirse a él o ella como ayudante. En tales casos, las instrucciones de los adultos eran poco detalladas y recaía sobre los niños organizar sus rutas y tiempos a fin de cumplir con el mandato. Las cuotas de iniciativa y la capacidad de solución de problemas que se espera de ellos están ampliamente demostradas en la siguiente anécdota cuyas protagonistas son dos niñas de diez años de edad.

Notas de campo de Li Minaya (15 de agosto de 2008): «Sacando leña con las súper poderosas»

Fanni y Danila (ambas de diez años) salieron del colegio y corrieron a abrazarme y me invitaron a pasar la tarde con ellas. Tenían planeado ir a sacar leña. Dentro de guince minutos, nos encontramos en casa de Fanni. Tras sacar una serie de mantas y sogas, pudimos dirigirnos hacia Barranco (anexo de la comunidad). En el camino Katy, la cabra de Fanni, se ponía «lisa». A cada momento venía corriendo y nos embestía. Tratábamos de caminar detrás de la cabra, pero cuando nos distraíamos, nuevamente se colocaba detrás de nosotras. Fanni nos indicó el camino por donde debíamos subir, por lo que comenzamos la escalinata. Fanni era la primera y subía con mucha facilidad los montículos de tierra, luego proseguía Danila, y posteriormente yo. El problema fue en los lugares donde sus cuerpos pasaban pero mi cuerpo no lo hacía. Por un momento me quedé suspendida por unos cinco minutos. Ellas pudieron subir a uno de los montes pero yo no. Trataba de sujetarme de las raíces de los árboles que estaban a mi alrededor, pero hubo algunos que no lograban sostenerme completamente. El tiempo pasaba y no podía ni bajar ni subir. Cada vez que intentaba subir o bajar la tierra se movía y debía agarrarme de alguna nueva raíz que encontrara por ahí. Las chicas me miraban y se asustaban,

gritaban asustadas, pero yo trataba de tranquilizarlas. Después de varios intentos, logramos retirar algunos arbustos que me impedían la subida hacia el lugar semi plano donde se encontraban las chicas. Poco a poco y con ayuda de ellas, logramos sacar la tierra y la raíz de aquellos arbustos y recién pude treparme cogiéndome de los brazos de ambas niñas.

Ya arriba me abrazaron y seguimos subiendo otro tramo más. Fanni nuevamente nos indicó cuánto más arriba debíamos llegar para encontrar ramas secas de los árboles viejos. Subimos un tramo pequeño más hasta llegar al lugar. En ese momento recién comenzaría el trabajo, pues había que separar las ramas de los árboles. No teníamos ningún instrumento punzocortante y las niñas debían ingeniarse la forma. Fanni se subía a uno de los troncos y comenzaba a saltar sobre una de las ramas más largas. Con su peso lograba debilitar las ligaciones entre las ramas y el tronco del árbol. Danila veía la técnica de Fanni por lo que reproducía exactamente aquello. Cuando Danila no lograba debilitar alguna rama seleccionada por ella, venía Fanni y la ayudaba. En toda esta dinámica ambas niñas jugaban a que eran unas súper heroínas súper poderosas. Fanni se llamaba Dollman y Danila era Júpiter. Gritando «Dollman al rescate de su amiga Júpiter», Fanni iba corriendo y con toda su fuerza hacía que la rama quede suelta para que Danila la termine de sacar. En los primeros momentos Fanni la ayudaba a Danila sin decir nada, pero después de varios minutos, comentaba que Danila no sabía, que no estaba acostumbrada a este tipo de trabajos. Danila solo escuchaba, no refutaba nada.

Cuando va tenían las grandes ramas en las manos, sacaban las ramitas pequeñas golpeando la rama grande sobre una gran piedra o sobre el piso. Luego las doblaban en dos o tres, lo más pequeñas que pudieran, pues debían transportar aquella cantidad a casa. Las ramas cortadas las tiraban hacia abajo con la finalidad de recogerlas desde abajo. Fanni le dijo a Danila que vaya abajo y traiga las mantas, pero luego vimos que sería doble viaje. Además, ya estaba oscureciendo y los vientos comenzaron a tornarse más fuertes. Cada una se hizo responsable de una cantidad de ramas. Fanni cogió las que le pertenecía mientras yo ayudaba a Danila a cargar sus leñas. Esta vez no bajamos por el lugar por donde subimos, sino que fuimos bordeando un canal que había cerca a nosotras. Caminamos con nuestro cargamento en manos unos diez minutos hasta llegar al lugar donde habíamos dejado las mantas y mi abrigo. Descansamos un momento en ese sitio y luego las niñas se pararon para recoger las ramas que habían tirado desde arriba. Encontraban una a una e identificaban a quien le pertenecía cada rama.

Nuevamente reunimos todas las ramas y cada una colocaba su cantidad de leña en sus mantas. Fanni sabía ordenar y sujetar muy bien su atado de leña pero para Danila le resultaba complicado. Caminaba unos cuantos metros y las ramitas caían una por una. Al ver eso Fanni se acercó a ella y le enseño a atar las ramas y a colocarlas en la manta. Con su atado en la

espalda Danila se cansaba muy seguido. Pese a las objeciones de Fanni, decidí ayudar cargando la mayor parte de leña de ambas niñas. De tramo en tramo descansábamos las tres pero Danila caminaba más lento. En confianza, Fanni me comentaba que Danila debía aprender muchas cosas del campo, que a ella también le había costado pero su mamá y su papá le habían enseñado, solo así aprendió. Al llegar a la entrada de Vitis, hicimos nuestro último descanso. Fanni y yo llegamos antes y nos tiramos en el pasto de uno de los montículos de tierra. Cuando Danila llegó, Fanni le dijo que había aprendido bien rápido y que si seguía practicando pronto no necesitaría ayuda. Llegamos a Vitis casi de noche. Dejamos a Fanni en su casa. Salió su mamá preocupada pues nunca se demora tanto cuando va a traer leña. Guardó la leña y sacó una soga para que Danila pueda llegar a su casa con toda la leña.

# 2. MIGRACIÓN

Yauyos participó plenamente de la corriente de migración campo-ciudad que hizo profundas transformaciones en el Perú a lo largo del siglo XX. Más recientemente, participa del éxodo de peruanos y peruanas hacia destinos en Europa, Norteamérica y determinados países de la región latinoamericana. Algunas familias guardan vagos recuerdos de parientes perdidos que salieron en busca de fortuna y nunca más volvieron ni comunicaron su eventual paradero. La mayoría de estos casos fueron varones que emprendieron camino en la adolescencia. Durante los años 1980 y 1990 de violencia política, algunas zonas de la provincia fueron tomadas como lugares de tránsito por los sublevados y se produjeron asesinatos y la sustracción de bienes y tierras. Como reacción al terror, las salidas hacia Lima y otros lugares se incrementaron.

Todos estos factores hacen que las conversaciones familiares se vuelquen fácilmente hacia temas como las oportunidades de empleo en otros pueblos y la posible salida del padre, la madre, los hermanos mayores y otros familiares cercanos en busca de trabajo y oportunidades. Las nociones de «irse» y «retornar» se asocian a emociones complicadas: la búsqueda de aventura y prosperidad, en el primer caso, y el fracaso, la decepción, la lealtad familiar y el terco sentido de responsabilidad, en el segundo. La migración puede producirse en cualquier momento del ciclo vital, de acuerdo con las biografías que se recogieron para un estudio anterior en la provincia (Anderson et al., 2001). Personas solteras de ambos sexos migran, parejas jóvenes sin hijos pueden hacerlo como también personas y parejas mayores. En general, los migrantes buscan irse a un lugar donde cuentan con familiares que los reciban y donde tienen alguna promesa de trabajo o esperanza de poder poner un negocio. En la mayoría de los casos, los migrantes regresan para visitas ocasionales, tal vez para participar en las fiestas patronales o para ocuparse de padres y abuelos en sus últimos años de vida. Algunos retornan en plan de explotar los recursos que poseen o que están en línea de heredar: casas, tierras, pequeños o grandes negocios. Para eso, traen consigo el capital

adquirido afuera: educación, conocimientos, experiencia de vida, ahorros, una visión diferente de las oportunidades.

Para las personas que permanecen en Yauyos, es frecuente trasladarse de una localidad a otra. Generalmente un grupo familiar tiene parientes en varios pueblos y anexos. Puede sustentar su derecho a compartir una casa o trabajar las tierras en más de un lugar. Como es rutinario en el fenómeno de la migración, están en juego tanto factores de expulsión como factores de atracción. Una pareja con sus siete hijos cedió ante la censura de los vecinos de Viñac luego de numerosos episodios de violencia doméstica y habiéndose demostrado el fracaso económico del marido debido a su alcoholismo. Se replegaron en un anexo de la misma zona donde la esposa podía contar con la ayuda de su madre. En muchas ocasiones, como en esta, los traslados internos implican dividir la familia. Uno o más de los hijos se quedan en una localidad con la madre; uno o más se van a otra localidad con el padre. Estas situaciones fácilmente se deslizan hacia patrones de lo que se conoce como la «circulación de niños» (Leinaweaver, 2009) mediante arreglos informales de adopción, recojo y acompañamiento.

Al examinar estas situaciones en Yauyos (y, me atrevo a pensar, en los Andes en general) nunca estamos muy lejos del tema del trabajo infantil. El acompañamiento casi siempre implica que el niño o la niña en cuestión comparta algunas de las tareas del hogar que lo recibe. En los casos de niños y niñas que se reparten entre sus progenitores, los roles de género agregan una dimensión adicional. El padre llevará consigo a los hijos varones que va tienen una edad suficiente como para ayudarle a trabajar o por lo menos no requieren de cuidados esmerados; la madre llevará consigo, probablemente, a las hijas mujeres que le pueden colaborar en sus tareas domésticas y agrícolas y, si hay niños muy pequeños en la familia, también irán con la madre. Es de notar que estos patrones fueron bastante comunes en las dos localidades de Yauyos que tienen economías especialmente precarias: Viñac y Huangáscar. En los pueblos del centro y Nor Yauyos, relativamente mejor dotados, no se los observó en el mismo grado. Sin embargo, en Vitis y Huancaya hay rastros de la transhumancia que practican muchas familias que poseen rebaños de ovejas y reses y que explotan los pastos en las alturas durante los meses de verano. Parte o toda la familia se instala durante esa época en una casa secundaria donde supervisan a los animales y preparan quesos. En esas dos comunidades hubo la presencia de niños mayores y adolescentes cuyos padres vivían permanentemente en las alturas y que tenían que «bajar» para asistir a la escuela en los pueblos cercanos. Ahí se alojaban con familiares.

Uno de los puntos de intersección entre la migración y la niñez es, entonces, la experiencia que muchos niños y niñas llegan a tener, de mudarse de lugar en lugar como parte de su grupo familiar de origen. Los lugares son relativamente cercanos y la migración puede ser estacional y cíclica. Se producen visitas y los lazos se mantienen. Aquí la mayoría de las decisiones están siendo tomadas por los padres y posiblemente otros adultos involucrados.

Otra situación involucra el trabajo de niños y niñas en los meses de verano, durante las vacaciones escolares, principalmente en Lima y secundariamente en Huancayo, Cañete y otras ciudades del entorno de la provincia. Esta actividad es legitimada como la forma en que los hijos contribuyen con los costos de su educación durante el año siguiente. Las niñas y adolescentes mujeres suelen gravitar hacia el trabajo doméstico. Incluso, existen «tías» y «madrinas» que recorren la provincia como intermediarias y colocan a las niñas en casas de la ciudad. En un estudio encomendado por la Oficina Internacional de Trabajo (Anderson, 2007) se hallaron varios mecanismos de protección que parecían estar impidiendo los peores abusos a las niñas. Los migrantes de Yauyos en Lima, siendo muy numerosos, han establecido varias decenas de asociaciones de ayuda mutua que se identifican con diferentes pueblos o distritos de origen. Pueden intervenir en una situación de riesgo. Luego, las llamadas telefónicas van y vienen y, si hubiera alguna duda, es bastante fácil que los familiares en Yauyos vengan de visita para constatar en qué lugar y situación está su hija.

Muchas niñas y jóvenes son contratadas para trabajar en casas que pertenecen a la red familiar o de paisanos. Se pudo apreciar en las madres de las niñas cierta resignación —comenzar a trabajar de esa manera era simplemente el destino de las chicas rurales— y un afán de que sus hijas aprendieran a recibir los golpes (la soledad, la fricción al vivir con extraños y tener que adoptar nuevas costumbres) que las harían madurar. Esta forma de migración temporal se veía como educativa, parte del proceso que hace una niña «de su casa» que luego tendrá que moverse en el gran mundo. A nivel emocional, es dudoso que la experiencia sea del todo positiva y, sin embargo, muchas de las niñas tomaban su propia decisión al respecto. Entre quedarse en casa, ayudando en las tareas agrícolas y los negocios de la familia, y experimentar las novedades de la ciudad, preferían lo segundo.

La tercera situación es la migración de adolescentes en aras de iniciar su vida independiente. Uno de los antropólogos que compartió el trabajo de campo en Yauvos en el 2008 retomó la relación con varios de los niños y las familias que había conocido a fin de elaborar su tesis de licenciatura (Vargas, 2009). Enfocó su estudio en las promociones de 2007 y 2008 del colegio fiscal secundario de Huangáscar. En cada promoción se presentan entre 10 y 12 graduados, varones y mujeres en igual proporción. La mayoría abandonó Huangáscar pocos meses luego de terminar la secundaria, a edades que oscilan entre los dieciséis y dieciocho años. En 2008, tres de los diez se habían trasladado a colegios en Lima antes de terminar el año de manera tal que su certificado de estudios los registraba como graduados del sistema fiscal de la capital, no de su pueblo de origen. No todos los integrantes de las dos promociones migraban a Lima. Algunos se fueron a Cañete, que está experimentando un crecimiento económico como proveedor de Lima y centro turístico. Otros fueron a Ica, ciudad costeña un poco más al sur que está pasando por un incremento de la agroindustria y que demanda trabajadores y trabajadoras agrícolas y técnicos. Uno de los varones se había enrolado en el ejército. Dos o tres del total permanecían en Huangáscar o estuvieron moviéndose entre el pueblo y posibles puntos de migración, como si estuvieran en proceso de decisión.

Las graduadas mujeres tuvieron mejor suerte que los varones al tentar su ingreso a los centros de estudios superiores que habían elegido, tal vez porque muchas optaban por ser maestras y las exigencias de admisión en ciertos institutos pedagógicos son bajas³. También, a comparación de los varones, las mujeres contaban con más apoyo de sus familias, en los pueblos de origen y en la ciudad. El padre de tres de ellas las recibía en una segunda casa en Lima cerca al instituto pedagógico donde estudiaban. Claro está que la otra cara del apoyo es la vigilancia. Los padres temen que sus hijas, sueltas en la ciudad, puedan enamorarse de personas inapropiadas y quedarse embarazadas. Esa parece haber sido el rumbo que tomó la vida de una de las graduadas que Vargas entrevistó. En Lima, comenzó a salir con un joven militar y todo hacía pensar que el hijo que esperaba no contaría con la protección del padre. El paso siguiente para la madre y el bebé bien podría ser el regreso a Huangáscar.

Los varones, armados con sus certificados de educación secundaria de un colegio rural en la provincia de Yauyos, consiguieron empleos en talleres de mecánica, como cobradores en vehículos de transporte público, en oficios diversos o en el pequeño comercio. Casi todos se instalaban inicialmente en una casa de parientes (tíos, tías, hermanos mayores) en uno de los distritos populares de la capital. Muchas veces sus condiciones de vida fueron aún más básicas de lo que habían sido en el pueblo. Las jóvenes mujeres pagaban su derecho de cuarto y comida con su colaboración en las tareas domésticas pero los varones lo tenían más difícil. Tarde o temprano excedían los límites de su bienvenida en tanto huéspedes acogidos gratuitamente. Comenzaron a sentir las presiones para contribuir económicamente con el hogar de acogida e incluso presiones para postergar sus propios planes de estudio y trabajo en aras de convertirse en mano de obra en el negocio familiar. Algunos de los varones optaban por dejar el entorno familiar porque se sentían demasiado controlados, con el agravante de que todas sus acciones podían ser reportadas a los parientes y conocidos en el pueblo. Terminaban en un cuarto alquilado o durmiendo en algún espacio en su lugar de trabajo. En estos casos la iniciativa definitivamente había pasado a los jóvenes. Tomaban sus decisiones y pagaban el precio en muchas decepciones y tropiezos. Pese a todo, no se daban por vencidos ni pensaban en volver a Yauyos. Queda claro que eso hubiera sido equivalente a anunciar el propio fracaso, apenas comenzando. No se descarta que años más tarde los mismos jóvenes puedan evaluar sus opciones en Yauyos contra sus opciones en Lima y determinar que la provincia tiene atractivos superiores.

#### 3. MOVILIDAD

Para diferenciarla del movimiento-desplazamiento, la movilidad que exploramos en el estudio es social más que geográfica. No obstante, las dos cosas suelen ir

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Esta es una situación que está cambiando rápidamente con las reformas que viene aplicando el Ministerio de Educación tendientes a eliminar los institutos pedagógicos y exigir una formación universitaria a todos los docentes.

juntas en la provincia de Yauyos. En los Andes en general, «abajo» en los valles v en el centro de los pueblos suele asociarse al prestigio y una mejor situación socioeconómica. La plaza central con las calles colindantes alberga las casas de las familias más pudientes, las tiendas más grandes, los restaurantes, los hospedajes y los paraderos de ómnibus y camiones que conectan el pueblo a las ciudades. En Yauyos, algunas de las familias más ricas son grandes ganaderos de la puna, pero su forma de vida, en estancias aisladas y privadas de amenidades como la televisión, les guita la condición de modelos de aspiración. Desde chiquitos los niños y las niñas saben que Cañete y, sobre todo, Lima, ciudades de la costa. son la meta si se trata de proyectos educativos, culturales y de ascenso social. Huancayo, en los Andes centrales, es de fácil alcance para los pueblos de Nor Yauyos, es un centro activo de comercio y transporte ubicado en una zona de agricultura y minería entre los principales del país, y detenta varias instituciones para estudios superiores universitarios y técnicos. Por todo ello, y porque muchas familias tienen parientes ya asentados en la ciudad, es un lugar donde muchos efectivamente migran. Sin embargo, no tiene el prestigio de las ciudades costeñas.

La movilidad social involucra a niños y niñas individuales, en ocasiones, y, en otras, a familias enteras. Encontramos a familias que están empeñadas en exprimir el máximo ahorro posible de sus fuentes de ingreso en el pueblo a fin de invertir las ganancias en una casa y porvenir en Lima. Fue el caso de Marci (nueve años) y su hermano Carlitos (seis años) en Viñac. Los padres tienen el complemento usual de chacras y animales y los dos hijos asumen tareas pesadas y constantes en el pastoreo así como en la labranza. Al mismo tiempo, tienen una bodega que permanece abierta largas horas cada día. La madre debe viajar semanalmente a Cañete para abastecerla de productos y la hija se queda a cargo cuando eso ocurre. Los padres recurren a la disciplina física para asegurar la colaboración necesaria de sus hijos, a la vez haciéndoles ver que todo es por el futuro de ellos. El dinero que obtienen y que ahorran, al vivir con muchas privaciones en el pueblo, se invierte en la casa que pretenden adquirir en Lima donde se mudarán cuando le toca a Marci, la mayor, iniciar los estudios superiores.

Los dos factores de desplazamiento físico y social se combinan en los traslados de niños, niñas y adolescentes vinculados a las vacaciones escolares de verano. Como vimos, cantidades de niñas pre-adolescentes y mujeres adolescentes se van a Lima y otras ciudades del entorno para trabajos temporales como cuidadoras de niños y domésticas. Sus contrapartes varones pueden realizar el mismo viaje e incorporarse en actividades no muy diferentes pero probablemente ellos, en lugar de llamarse «niñeros» y «trabajadores del hogar», se identificarán como «ayudantes» de sus familiares citadinos o de personas ajenas. Muchos de los varones encuentran trabajos temporales en talleres y oficios similares a los que los graduados de la secundaria encontraban en el estudio de Vargas. Los veranos sirven para identificar oportunidades que podrán explotarse al terminar el colegio y tener que enfrentar seriamente la vida ya no de adolescentes sino jóvenes adultos.

En estos movimientos exploratorios y temporales, la meta para varones y mujeres es ganar el dinero para sus gastos escolares del año siguiente y establecer lazos

en la ciudad que les servirán como capital social para sucesivos pasos en sus provectos de vida. Los vínculos —«contactos», «padrinos» v «personas que pueden ayudar» en el lenguaje local— son perseguidos con particular ahínco, a veces a expensas de los objetivos más inmediatos. Parte de la pobreza del campo es la pobreza de redes sociales (en el sentido sociológico) capaces de establecer conexiones con actores influyentes en la sociedad peruana: por el dinero que tienen, los cargos que ocupan, su acceso a bienes escasos como la información y las recomendaciones, sus conocimientos y sus redes secundarias. Los habitantes de Yauyos comprenden perfectamente las implicancias de su lejanía, no solo geográfica sino social, de los grupos de riqueza y poder que manejan el país. Es así que en los centros urbanos se puede acceder al capital social que resulta esencial para tener un futuro mejor. Eso no resta importancia al prestigio y el status que también se asocian casi en exclusividad a la ciudad. Una vez adquiridos, estos activos pueden ser portátiles, aplicándose en negociaciones alrededor de la reputación de todo un grupo familiar en el medio rural. El padre que Vargas (2009) registró, después de instalar y atender a sus tres hijas en una casa cerca a la universidad donde las tres habían logrado ingresar, tenía intenciones de volver a Yauyos una vez que concluyeran sus estudios. Con los títulos universitarios de las hijas, él pretendía limpiar la reputación de borracho inútil que le había impulsado a dejar el pueblo años atrás.

# 4. IMÁGENES MOVEDIZAS

El movimiento, la movilidad y la migración son realidades que están permanentemente presentes en la experiencia de los niños y las niñas de Yauyos y también en sus imaginarios. Ellos logran un dominio progresivo de espacios que conocen directamente a través de su propia experiencia o la de familiares cercanos: un ámbito que corresponde gruesamente al micro sistema y el meso sistema en el esquema ecológico de Bronfenbrenner. Pero además llegan a conocer espacios que experimentan vicariamente. En eso —además de las conversaciones alrededor de la mesa familiar— influyen fuertemente la escuela, los medios de comunicación y la cultura popular nacional y mundial.

Los niños y niñas aprenden a orientarse en mapas locales que les permiten ubicar puntos de interés (la bodega donde venden caramelos, las casas de parientes, lugares de juego como un anfiteatro en Laraos) y puntos de peligro (zonas que congregan adolescentes y jóvenes de «dudosa» reputación, paraderos de buses y camionetas rurales, cementerios y descampados). Al crecer, aprenden a orientarse entre coordinadas más amplias, la mayoría de las cuales conocen por medio de los relatos de personas mayores. Mapean las ciudades que hacen una especie de círculo alrededor de la provincia: en sentido de reloj, Ica, Cañete, Lima-Callao, Huancayo, Satipo en la entrada de la ceja de selva, Huancavelica, al este en los Andes. Distribuidos en el mapa están los anexos (pequeños asentamientos en los cerros alrededor de cada pueblo), las minas artesanales donde algunos de los padres y hermanos mayores consiguen trabajo, sitios con restos arqueológicos que los niños señalan con orgullo como el hábitat de sus antepasados.

Los imaginarios de los niños reciben alimento de los vendedores itinerantes que aparecen en sucesivos pueblos los días del mercado semanal y los feriados. Traen ropa y bienes manufacturados que reflejan la última moda en la ciudad. Traen CD de música y DVD que contienen copias piratas de películas junto con los aparatos para escuchar y verlos: radios, televisores, reproductores de DVD. Las películas son las de Hollywood y Bollywood, películas de acción, series de telenovelas de México, Brasil, Venezuela y Argentina. Los DVD traen conciertos de artistas cultores de la música andina (una cantante con perfil nacional es natural de Yauyos) y estrellas de rock, samba, cumbia y otros géneros latinoamericanos. Tales insumos tienen su principal impacto en la construcción de imaginarios acerca de lo valioso y prestigioso, y donde se halla geográficamente en el mundo. ¿Cuáles son las actitudes y conductas que se ven celebradas y premiadas en las películas y telenovelas? En el estudio sobre los adultos de Yauyos (Anderson et al., 2001), cuando se analizaron sus identidades culturales y su afición por los «reality» y «talk shows» de la televisión de señal abierta que les llegaba de Lima, parecía evidente que hombres y mujeres buscaban pautas para saber, no el «deber ser» en un sentido filosófico, aplicable en un mundo moral abstracto, sino una guía para saber qué opinan sus conciudadanos limeños sobre distintas acciones, personajes y estilos de vida. Finalmente, esos conciudadanos poseen el poder de insultar, ignorar y marginar a los residentes rurales o, alternativamente, aceptarlos como socios e iguales.

Los niños y las niñas, al inmiscuirse en el mundo que les llega a través de libros escolares, programas de televisión, música y películas, y los relatos de los familiares, probablemente estén buscando las mismas guías. Existen otros referentes que ingresan en su universo de símbolos, prácticas y discursos. En algunos pueblos, algunas veces en el año, se abre una iglesia o capilla polvorienta y un sacerdote o, en su ausencia, una monja misionera pronuncia un sermón que enuncia, sin titubeos, los ideales hacia los cuales los niños y las niñas deberían tender. En determinadas casas donde los grupos evangélicos se reúnen, se discuten variantes de estos ideales y, devolviendo el favor a los católicos, se advierte sobre las fallas y mentiras de la otra cara del cristianismo. El personal del instituto gubernamental de defensa del medio ambiente recorre la provincia en camionetas y motocicletas difundiendo mensajes acerca de especies animales protegidas y sistemas de producción que conservan los recursos naturales. Los mismos animales (pumas, zorros, cóndores) pueden aparecer en las conversaciones de los mayores como amenazas a los rebaños de ovejas que deben ser cazados y eliminados cuánto antes. Incluso, en algunas zonas de la provincia, se organizan expediciones de caza para clientes europeos que pagan buen dinero a las guías locales. Algunos niños y sus hogares pueden haber sido tocados por los grandes proyectos de inversión en la generación de energía hidroeléctrica que aprovechan los glaciares y lagunas de las alturas de la provincia. Otros pueden haber sido expulsados de zonas de pastoreo por la escasez de agua.

Los niños, como los adultos, se mueven entre los puntos opuestos de conflictos que no son de su fabricación la mayoría de veces. ¿Cómo debemos vivir? ¿Qué

constituye una vida valiosa? ¿Cuáles son las personas que debemos imitar? ¿Qué forma de vida trae honor y reconocimiento en el Perú actual? Para los niños y las niñas de Yauyos, la búsqueda de respuestas puede hacerse con menos presión que en el caso de las personas adultas. Pueden jugar con distintos escenarios futuros donde ubicarse. Incluso, trasladándose a otra casa, a otro pueblo o haciendo una migración temporal, pueden ensayar, sin mayor compromiso, diferentes formas de ser, sentir, actuar y pensar.

#### CONCLUSIONES: LA AGENCIA INFANTIL EN MUDANZA

Las situaciones que consigna este artículo divergen radicalmente de la tradición etnográfica que, durante décadas, describía a las comunidades andinas como cerradas, inmóviles y pegadas a sus ritos y costumbres. La actualización de estos estudios es una de las líneas fuertes de trabajo para la antropología peruana contemporánea (Allen, 1988; Diez, 2008). Aunque se presentan grandes avances en otros frentes, hasta ahora la niñez no ha sido un punto importante de revisión de la data ni de la teoría. Esperemos que estudios como el presente puedan contribuir a corregir esta situación. El examen de la niñez en Yauyos sugiere modificaciones de la teoría no solo referida a la comunidad campesina sino también referida a la niñez y el orden generacional vigente. Tales modificaciones tendrían aplicabilidad más allá de las zonas rurales de los Andes.

Queda claro que el espacio es extremadamente elástico para los niños y niñas de la provincia de Yauyos. La secuencia rebozo/rodilla/patio/comunidad debe replantearse para tomar en consideración distancias y desplazamientos bastante mayores de lo que el canon sugiere. Tendrían que abandonarse algunas asunciones acerca de cuáles son los rebozos, rodillas, patios y comunidades en cuestión. Los niños de Yauyos, desde muy pequeños, se mueven en grupos autónomos de otros niños; incluso, muchos de sus acompañantes son animales. Por contraste, los viejos modelos son adulto céntricos: priorizan espacios que resultan significativos para los adultos, no necesariamente para los niños.

El presente estudio, junto a muchos otros, nos obliga a repensar la capacidad de los niños y niñas a decidir no solamente en qué escenarios estar sino con qué elenco de actores y con qué finalidades. Los niños de Yauyos tienen márgenes amplios de decisión respecto a todos esos puntos. El simplemente estar o no estar en un lugar u otro equivale a una forma sutil de seleccionar los compañeros y, por tanto, oportunidades para aprender, para ayudar, para recibir socorro, para someterse a los pedidos de otros o evitarlos. Muchos de los conflictos entre las generaciones son conflictos acerca de dónde los niños y los adultos deben estar y las ideas de cada parte acerca de lo que significa ocupar estos lugares, juntos o por separado. Buena parte de la agencia de los niños, entonces, se halla en su capacidad para hacer un uso estratégico del espacio.

¿Cambia radicalmente la organización de los cuidados bajo condiciones de movimiento y movilidad? Parecería que sí. Nuevamente aquí, los análisis de la organización de los cuidados de las nuevas generaciones suelen priorizar las actividades y actitudes de las personas adultas que proveen el cuidado, ocasionalmente asistidas por niños mayores. El estudio en Yauvos sugiere que el régimen de cuidado puede involucrar a múltiples personas, animales, objetos, hasta accidentes geográficos. Una pregunta pendiente de investigación concierne a la construcción que los niños hacen de estos regímenes. ¿Cuándo y cómo es que un árbol, perro u oveja, un lugar de descanso en un camino montañoso, provee cuidado y seguridad? ¿Cómo mantiene su vigencia en las coordinadas emocionales de los niños y las niñas una idea de familia que da amparo y orientación aun cuando sus integrantes van y vienen y aun cuando los mismos niños pueden cambiar su entorno familiar durante etapas cortas o prolongadas? ¿Cómo y cuándo pueden los pares o incluso niños menores que uno proveer cuidados? La edad cronológica, el tamaño, la experiencia, las destrezas físicas, la sabiduría y habilidad son factores que se correlacionan solo muy gruesamente en la población infantil y juvenil de Yauyos. ¿Cómo es que los niños reconocen quiénes son fuentes confiables de distintas clases de cuidados? ¿Cómo ejercen su agencia para obtener de ellas lo que necesitan? Es así que la investigación en Yauyos levantó preguntas nuevas a la vez que ofreció algunas respuestas. Cumplió en ese sentido con los propósitos de todo estudio social: cerrar ciertas cuestiones, modificar otras, identificar otras más cuya importancia se hizo aparente solo en el proceso de consulta con la realidad.

#### Referencias citadas

- ALLEN, C. J., 1988 The Hold Life Has. Coca and Cultural Identity in an Andean Community, 312 pp.; Washington D.C.: Smithsonian Institution.
- ANDERSON, J. et al., 2001 Yauyos: valores y metas de vida, 266 pp.; Lima: Ministerio de Educación, Gobierno del Perú.
- ANDERSON, J., 2007 Invertir en la familia. Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas: el caso del Perú, 136 pp; Lima: Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- BOLTON, C. et al., 1976 Pastoralism and personality: an Andean replication. Ethos, 4: 463-481.
- BRONFENBRENNER, U., 1979 The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, 352 pp.; Harvard University Press.
- DIEZ, A. (ed.), 2008 La antropología ante el Perú de hoy: balances regionales y antropologías latinoamericanas, 280 pp.; Lima: Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- JOHNSON-HANKS, J., 2002 On the Limits of Life Stages in Ethnography: Toward a Theory of Vital Conjunctures. *American Anthropologist*, **104** (3): 865-880.
- LEATHERMAN, T. L. 1998 Illness, Social Relations, and Household Production and Reproduction in the Andes of Southern Peru. *In: Building a New Biocultural*

- Synthesis. Political-Economic Perspectives on Human Biology (A. H. Goodman & T. L. Leatherman, eds.): 3-41; Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LEINAWEAVER, J., 2009a Los niños ayacuchanos. Una antropología de la adopción y la construcción familiar en el Perú, 302 pp.; Durham: Duke University Press.
- OTHS, K. S., 2003 Setting it straight in the Andes. Musculoskeletal distress and the role of the componedor. *In: Medical Pluralism in the Andes* (J. D. Koss-Chioino, T. Leatherman & C. Greenway, eds.): 63-91; London: Routledge..
- SKINNER, D., STEPHEN, M. & BURTON, L., 2005 Combining Ethnography and GIS Technology to Examine Constructions of Developmental Opportunities in Contexts of Poverty and Disability. *In: Discovering Successful Pathways in Children's Development. Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life* (T.s S. Weisner, ed.): 223-239; Chicago: University of Chicago Press.
- THOMAS, R. B., 1997 Wandering toward the Edge of Adaptability: Adjustments of Andean Peoples to Change. *In: Human Adaptability Past, Present, and Future* (S.J. Ulijaszek & R. Huss-Ashmore, eds.): 183-232; New York: Oxford University Press.
- VARGAS, I., 2009 Las estrategias de inserción en Lima de los jóvenes andinos: el caso de los migrantes de un pueblo de la zona sur de la provincia de Yauyos. Informe de campo no publicado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- WHITING, B. & EDWARDS, C. P., 1988 Children of Different Worlds. The Formation of Social Behavior, 337 pp.; Cambridge: Harvard University Press.



# De niños a maestros: la iniciación de los artistas de las danzas rituales ayacuchanas

Jeanne Saint-Sardos\*

#### Resumen

Los artistas de las danzas rituales de competencia de Ayacucho (Perú) empiezan desde jóvenes y a veces muy niños a aprender su arte. Que quieran ser músicos, danzantes de tijeras, huaylías, pastores o negritos de cinta, que vivan en la Sierra o en Lima, que aprendan de una u otra forma, todos tienen no solamente que aprender a dominar las técnicas instrumentales o corporales pero también asimilar perfectamente las reglas socioreligiosas como los usos y costumbres. Efectivamente, después de unos años son ellos quienes dirigen los rituales que permiten a la comunidad evolucionar y perpetuarse.

Palabras claves: baile, música, aprendizaje, ritual, niños, Ayacucho

# D'enfants à maîtres : l'initiation des artistes des danses rituelles d'Ayacucho

#### Résumé

Les artistes des danses rituelles de compétition d'Ayacucho (Pérou) commencent jeunes voire parfois tout petits à apprendre leur art. Qu'ils veuillent devenir musiciens, danseurs de ciseaux, huaylías, pastores ou negritos de cinta, qu'ils vivent dans la Sierra ou à Lima, qu'ils apprennent d'une façon ou d'une autre, tous doivent non seulement apprendre à maîtriser les techniques instrumentales ou corporelles, mais plus que tout assimiler parfaitement les règles socioreligieuses ainsi que les us et

<sup>\*</sup> Encargada de cursos en el Instituto Nacional de Idiomas y Civilizaciones Orientales (rue des Grands Moulins, 75013 París, Francia). E-mail: jsaintsardos@hotmail.com

coutumes. En effet, ce sont eux qui, après quelques années, dirigent les rituels qui permettent à la communauté d'évoluer et de se perpétuer.

Mots-clés: danse, musique, apprentissage, rituel, enfants, Ayacucho

### From child to maestro: artists initiated into Ayacucho ritual dances

#### Abstract

The artists of Ayacucho ritual competition dances (Peru) begin learning their art when they are youngsters or even very small children. Whether they want to become scissor dancers, *huaylías*, *pastores* or *negritos de cinta*, whether they live in the Sierra or in Lima, whether they learn one way or another, not only do they all have to master instrument or body techniques but above all they have to assimilate socio-religious rules as well as habits and customs perfectly. Indeed after a few years' learning, they are the ones in charge of the rituals that enable the community to evolve and live on.

Key words: dance, music, learning, ritual, children, Ayacucho

En el departamento peruano de Ayacucho tres danzas son reservadas a bailarines especialistas, una característica que no se encuentra aparentemente en otros repertorios coreográficos de los Andes: la danza de las tijeras, de las *huaylías* y de los negritos de cinta. Bailarines y músicos de estas danzas tienen que iniciarse desde una edad temprana a su futuro oficio y después de poco tiempo estar en capacidad de cumplir un papel no solamente artístico sino también socioreligioso. Si algunos empiezan alrededor de los 15 años, muchos dan sus primeros pasos tan pronto pueden caminar. En pocos años, estos niños se convierten en personajes de suma importancia para el equilibrio de las relaciones socioreligiosas de las comunidades ayacuchanas y de sus migrantes. Esta responsabilidad precoz llama la atención: ¿cómo niños y jóvenes pueden dirigir estos rituales fundamentales para las comunidades? Intentaré contestar esta pregunta a través de la descripción del aprendizaje y de una reflexión sobre el estatus de estos niños iniciados.

# 1. LAS DANZAS DE COMPETENCIA EN AYACUCHO Y LOS ACTORES DE TRANSMISIÓN

#### 1. 1. Las danzas

La danza de las tijeras, la de las huaylías los negritos de cinta son todas danzas de competencia que comparten entre ellas varias características. En las tres se

enfrentan dos grupos¹ constituidos por un arpa, un violín y uno (cuando se trata de la danza de las tijeras) o varios bailarines (en el caso de las dos otras danzas)². Durante varios días los bailarines se turnan en la pista de baile delimitada por el público en la plaza de armas y en otros lugares del pueblo y de sus alrededores. Demuestran diversas capacidades a través de una secuencia de piezas músico-coreográficas centradas en la agilidad de los pies, acrobacias, la resistencia al dolor o, entre otros, imitaciones teatrales. Cada una se basa en principios tácitos estrictos alrededor de los cuales los músicos y los bailarines tienen que variar e innovar (sobre este sistema músicocoreográfico complejo, cf. Saint-Sardos, 2011: 165-198).

Las tres danzas se bailan para fiestas que asocian eventos de los calendarios católico y agrícola, como por ejemplo la limpieza de las acequias (yarqa haspiy) y las fiestas de Santa Rosa de Lima y San Isidro Labrador en agosto en Andamarca³. Efectivamente, los artistas cultivan relaciones privilegiadas con las divinidades, ya sean católicas o andinas⁴, y aseguran el papel de mediadores entre ellas y la comunidad. La gente atribuía —y sigue atribuyendo, aunque menos— a los bailarines poderes sobrehumanos: dones de hechicería, adivinación y curación, a los que se añaden capacidades físicas fuera de lo común. Por lo tanto, los artistas son personajes a la vez admirados y temidos por sus paisanos. Los rituales que constituyen estas danzas son el corazón de las fiestas y tienen relaciones estrechas con los sistemas de cargos⁵ y reciprocidad (ayni). La emulación que provocan sus competencias permiten actualizar las relaciones socioreligiosas, es decir a la vez conservarlas y modificarlas según la situación del momento.

#### 1. 2. Los transmisores

La mayoría de los saberes necesarios para un futuro arpista, violinista o bailarín son transmitidos por los «maestros», los artistas consagrados. Actualmente, todos los maestros no han crecido en la Sierra y muchos han pasado y siguen pasando su vida entre la Sierra y Lima, la capital. Su participación como transmisor varía: es a la vez irregularmente reconocida y consciente según la forma del aprendizaje. Pero los artistas no son los únicos que transmiten saberes musicales a los aprendices. Los «capataces» contratados por los «cargontes» aseguran no solo la seguridad y el bienestar de los artistas en la medida en que los guían durante la fiesta. También

Existen competencias de más de dos grupos en unos cuantos pueblos por la estructura territorial y en Lima en nuevos contextos de estas danzas como los concursos.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Para la danza de los negritos de cinta, dos instrumentos musicales adicionales acompañan los bailarines: la *tinya* (un tambor con marco) y el espadín (un palo de metal).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Trabajo desde el principio de los años 2000 en el valle de Sondondo en el departamento de Lucanas.

<sup>4</sup> Por falta de término más adecuado o apelación establecida, designo así las divinidades que no son católicas como los apu, los cerros.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Sistema de repartición de los gastos y responsabilidades de la fiesta.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Persona que asume un cargo, como pagar a los artistas.

les explican las costumbres del pueblo: el desarrollo de la fiesta, el lugar de las ofrendas y la manera correcta de hacerlas para los más novatos. Desempeñan este papel particularmente en la primera oportunidad que un músico o bailarín llega a un pueblo. Las veces siguientes comunican su saber de manera menos formal, sobre todo a través de anécdotas o relatos de su experiencia.

Sin embargo, el resto de la población comparte muchos saberes de los artistas. Las personas mayores y las más experimentadas intervienen también en el aprendizaje aunque sea de manera informal. Sus comentarios enriquecen la experiencia todavía incipiente de los aprendices y completan la de los artistas mayores en las familias de artistas. Asimismo, las mujeres que no son artistas intervienen de manera significativa en calidad de esposa, hija, hermana de danzante y/o de músico. Como testigos cotidianos de la práctica de estas artes, pueden animar, aconsejar y orientar. Algunas indican y corrigen a su manera los errores de su hijo y ciertas madres llegan hasta dirigir el comienzo de la práctica. Esta tendencia concuerda con el papel que les incumbe en la familia pues son ellas las que crían a los niños. La mayoría son menos hostiles que sus esposos a que sus hijos escojan la carrera artística.

# 1. 3. Los aprendices

En lo que se refiere a los aprendices, ellos deben ser originarios de la zona donde se practican las danzas, por lo menos por parte de uno de sus padres, y conocer el quechua. Estas capacidades lingüísticas no aparecen como una condición sine qua non, aunque los artistas que no hablan ni entienden el quechua son muy escasos hoy en día. Si no comprenden una parte de los intercambios orales y no pueden participar en estos, particularmente en los pueblos de la Sierra, estos artistas quedan marginados y no pueden asumir correctamente la parte social que implica su función. La procedencia social de los aprendices también es muy homogénea: la mayoría pertenecen a familias de artistas y todos vienen de un medio humilde. En cuanto a la edad de los aprendices, esta es variable. La mayoría de los danzantes de tijeras empiezan su aprendizaje entre los 12 y 15 años, y otros hacia los veinte. La edad de los músicos es ligeramente superior por el gasto importante que representa la compra del instrumento. Eso es distinto con los negritos, las huaylías y los pastores quienes aprenden casi todos desde muy niños acompañando a sus mayores. La inclinación de los niños o adolescentes hacia un instrumento parece altamente condicionada por el entorno. En las familias de artistas, la música y el baile forman parte de la vida diaria y la familiarización con el instrumento se hace a menudo progresivamente tocando y queriendo imitar a los mayores. A veces los padres alientan a su hijo o le pueden obligar también al principio. En otros casos se oponen y los niños aprenden a escondidas hasta el día en que, ya suficientemente avanzados para demostrar su motivación, revelan su secreto. Muchos de los negritos, huaylías y pastores<sup>7</sup> simplemente siguen a

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Son los hombres que bailan con las *huaylías* en la versión navideña de esta danza.

sus padres o a los artistas mayores desde que caminan. En los casos a la vez de músicos y de bailarines, las nociones de placer y gusto aparecen en la trayectoria de los aprendices, incluso cuando empiezan a la fuerza. «Me gustó» se encuentra constantemente en los testimonios: un niño que no se apasiona por lo que toca o baila nunca podrá ser un maestro.

Sin embargo, para alcanzar el estatus de artista en estas tres danzas, es necesario cumplir otros requisitos. No puede ser artista quien quiere: casi todos pertenecen a especies de «dinastías». Sus padres, abuelos, tíos, hermanos, primos también son artistas. Muchas veces los mayores enseñan a los menores, o padres e hijos bailan y tocan juntos. Además uno no se improvisa artista: el aprendizaje de estas danzas resulta ser una verdadera y larga iniciación con la transmisión tanto de un saber estar como de un saber hacer. Por último solo el público puede consagrar a los aprendices, proponiéndoles contratos para fiestas importantes y en pueblos lejanos. Y las divinidades también los eligen a través de la ayuda que les bridan a cambio de sus ofrendas<sup>8</sup>.

Aprendices y artistas consagrados frecuentan una tercera categoría de personas: los «aficionados». Estos son particularmente numerosos en Lima, sobre todo debido a las evoluciones que afectan al sistema de transmisión y el complemento de recursos económicos que constituye la práctica de estos bailes. Los aprendices mayores que el público nunca ha reconocido como artistas ya no pueden beneficiar de este estatus por su edad demasiado avanzada ni tampoco pretender al estatus de bailarín o de músico. De vez en cuando, consiguen un contrato sin gran interés o siguen bailando o tocando como subalternos en las fiestas sin gran envergadura o por un sueldo irrisorio. Pero no todos estos aficionados tienen un nivel técnico mediocre. Sus carencias aparecen en campos más sutiles: sus capacidades creativas, su gracia (su «aire»), su conocimiento y respeto de las costumbres locales o su comportamiento. En realidad, la gran mayoría domina técnicamente el repertorio pero no manifiesta las aptitudes necesarias para llevar a cabo la integralidad del ritual, cuya competencia bailada constituye solamente el elemento central. La complejidad del rol de músico y bailarín de las danzas rituales no se limita a un conocimiento técnico de estos repertorios en la medida en que se tienen que dominar otras dimensiones.

# 2. El contenido del aprendizaje

Aunque las tres danzas rituales mencionadas sean repertorios de especialistas, estas se basan en el conocimiento colectivo previo a estos bailes. La posición de especialista ritual de los bailarines y de los músicos de estas danzas implica una pertenencia al grupo que practica estos rituales. Como miembros, comparten

<sup>8</sup> El mejor ejemplo de esta elección es el dicho «pacto con el diablo» que los danzantes de tijeras decían hacer con la sirina (Saint-Sardos, 2011: 67-72) y cuyo fin trágico constituye el tema de La agonía de Rasu Ñiti de Arguedas (1962).

saberes colectivos con los no especialistas, particularmente prácticas músico-coreográficas. Estos saberes se profundizan y pasan del campo de la práctica al de la performance. Los aprendices participaban hasta ese momento en el ritual como miembros de la comunidad pero no practicaban el lado músico-coreográfico. A partir del momento en el que se vuelven aprendices, se preparan para el papel de protagonistas de los elementos fundamentales del ritual que son las danzas de competencia. De conocedores se vuelven actores principales.

# 2. 1. La música y el baile

Generalmente todos conocen las tonadas fijas<sup>9</sup> antes de empezar su aprendizaje por haberlas escuchado muchas veces durante las fiestas anteriormente. Al igual que los pasos del baile, el proceso de aprendizaje de los músicos consiste en una transposición técnica al instrumento y en mucha práctica. Para las tonadas que dejan más libertad y necesitan creatividad melódica, el proceso es diferente: en vez de aprender una técnica o una melodía, se trata de que el aprendiz comprenda la estructura y las características melódico-rítmicas profundas de estas tonadas. Este proceso complejo requiere más tiempo y una experiencia íntima del repertorio. Estas tonadas se aprenden después de las otras ya que el aprendiz tiene que desarrollar capacidades de análisis y creación además de las de imitación. Además, tienen que conocer los repertorios locales que se tocan para cada fiesta, lo que exige no solamente un aprendizaje técnico sino también una memorización del mismo repertorio cuando se trata de la costumbre de otro pueblo. Los futuros arpistas y violinistas tienen por supuesto que asimilar la técnica y ornamentación específica de su instrumento; pero tocar un instrumento requiere también otros saberes más prácticos. Hay que aprender a afinarlo, cambiarle las cuerdas<sup>10</sup> lo cual requiere tiempo, pues los aprendices primero tienen que adquirir una conciencia de la precisión de los sonidos así como de las capacidades físicas de los materiales que componen su instrumento.

En cuanto a los bailarines, estos tienen que aprender los pasos y la secuencia que los rige. Gran parte de estos aspectos ya han sido asimilados inconscientemente desde su niñez asistiendo a las danzas puesto que representan rituales comunitarios. Toda la población conoce los pasos y las tonadas, y puede criticar si no se respetan las reglas. Así, el aprendizaje y la especialización consiste en un refuerzo de estos saberes y en un trabajo técnico en los diferentes pasos. Sin embargo, algunos pasos de la danza de las tijeras no benefician de ninguna práctica preparatoria: son los que comprueban la resistencia al dolor (pasta) y la acrobática bajada de la torre de la iglesia en una cuerda (torre bajay). Peligrosos y dolorosos, estos se ejecutan solamente para las fiestas, como lo explicaba el aprendiz Lizandro Villegas Alarcón «Paccha Ccapari» (23 años):

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Llamo así a las tonadas cuya melodía es definida y no debe ser creada por los músicos.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Hasta hace poco los arpistas tenían que fabricar ellos mismos las cuerdas de tripas.

De niños a maestros: la iniciación de los artistas de las danzas rituales ayacuchanas

En la casa practicas, te duele pues cualquier cosa. Pero cuando estás en la plaza, en plena competencia, no te duele nada pues. Creo que por la música, creo que algo así...

Asimismo, la preparación de estos pasos no solo implica la experiencia física porque la situación de performance permite ella sola su realización. Aparte de las facultades ligadas a lo físico y coreográfico de las danzas, las *huaylías*, los pastores y los negritos se inician al arte oratorio y a la composición de cantos, indispensables para el ejercicio de sus funciones de bailarines. Además, los danzantes de tijeras y los pastores (en menor medida) deben también hacer esfuerzos particulares para acompañar su pasos con sus metalófonos (las tijeras o la sonaja).

# 2. 2. Los códigos sociales y las costumbres

Gran parte del aprendizaje consta de la adquisición de prácticas no musicales sino sociales y rituales. Al igual que los saberes musicales, la mayoría de estas no son comunes solamente a los artistas sino a un grupo más amplio. Los músicos y bailarines de las danzas de competencia se destacan de los demás por su conocimiento diverso y profundo de los usos y de las costumbres. Empezando con las relaciones familiares: de las relaciones con los padres para los menores a las con la familia que los mayores están en edad de fundar, estos lazos son muy valorados en el aprendizaje. El comportamiento familiar de los aprendices queda anclado en los valores cultivados en la Sierra: la familia en su sentido amplio y la familia ritual sirven de unidad social de base. En Lima, estos modelos adquieren



Figura 1 – Niños *huaylías y* pastores acompañados por sus padres en un local limeño

Foto: Jeanne Saint-Sardos

tanto más peso cuanto que las familias están divididas por recorridos migratorios. Los aprendices pueden encontrar en esta relación artística referencias de las cuales han carecido en su vida personal. La importancia de los lazos familiares no representa solamente un valor común particularmente sustentado por los artistas sino un verdadero eje social alrededor del cual se organiza la transmisión.

Paralelamente a la valorización de las relaciones familiares, otro comportamiento es inculcado en el medio artístico: el respecto a los mayores. Por cierto, este es esencial en el proceso de transmisión para ser aceptado por un maestro o referente, y de forma general por el medio artístico. Se aplica también a las relaciones del artista con sus pares, y al momento de enfrentarse con un adversario mayor, no lo desacredita como lo haría con un contemporáneo suyo. Aparte de las reglas sociales que rigen el medio avacuchano, los artistas aprendices deben también aprender las costumbres de cada pueblo. Ello depende en parte de la forma de aprendizaje y se realiza de diferentes maneras: por inmersión desde la infancia, siguiendo a los maestros, o por los relatos de sus mayores o de personas de confianza originarias de estos pueblos. Como artistas es necesario que participen también a los repertorios músico-coreográficos comunitarios conexos en las fiestas. Los músicos conservan ahí su papel de especialistas y deben tener en su repertorio danzas y músicas estacionales locales. Los bailarines no tienen esta obligación pero deben participar aunque sea de manera torpe. Así las huaylías generalmente conocen bastante huaynos que cantan para divertir o hacer bailar a la concurrencia durante los momentos de descanso. El dominio de los otros repertorios locales es menos común en los otros bailarines pero es muy apreciado por el público.

Por lo tanto cada primer contrato en un lugar es de suma importancia porque es muchas veces la primera inmersión directa con estas costumbres. Los jóvenes artistas tienen que estar muy atentos a todas las indicaciones que la gente le pueda dar y siempre tener en mente las informaciones que cosechan sobre las características y costumbres locales. Su transgresión les puede causar perjuicios en su carrera artística, lo que puede ocasionar la pérdida de contratos y detener su crecimiento profesional, dejándolos definitivamente en el estatus de aficionados en los casos los más graves.

#### 2. 3. Los rituales

Además del ritual central que constituye el baile, los aprendices van aprendiendo otros rituales conexos. Se trata de ofrendas para las divinidades andinas y la plaza<sup>11</sup>. Queda muy difícil tratar el tema pues los artistas no dejan participar a otras personas excepto su capataz. Según los testimonios, siempre es el mayor o el más experimentado que dirige las ofrendas y los más jóvenes van aprendiendo observando e imitándole. Los discursos de los maestros y de los capataces

<sup>11</sup> Los dones de hechicería y curación que muchos artistas decían tener antaño parecen haber desaparecido de la práctica.

refuerzan las observaciones y explicitan ciertas acciones, aunque la asimilación de los rituales queda una cuestión de imitación.

### 3. MODOS Y TÉCNICAS DE TRANSMISIÓN

Antes de volverse artistas, bailarines y músicos tienen que pasar por un largo aprendizaje. Este proceso no es idéntico para todos y puede tomar tres formas diferentes según la función a la cual aspira el aprendiz y las circunstancias en las cuales empieza. Así los futuros *dansaq* (danzante de tijeras en quechua) y músicos aprenden con un maestro o solos, en cambio las *huaylías* y los negritos de cinta se integran a un grupo desde el principio.

## 3. 1. Aprender con un maestro

El aprendizaje con un maestro se realiza sobre la base de un intercambio económico: el maestro forma el aprendiz y en cambio el aprendiz trabaja por él. El niño (o el joven) sale a vivir a la casa de su maestro si no vive en el mismo pueblo, participa en las tareas domésticas, trabaja en la chacra y cuida a los animales como cualquier miembro de la familia. Cuando el maestro tiene un contrato en un pueblo, el aprendiz lo acompaña. Ahí lo ayuda, lo protege, y a cambio el maestro le permite participar en la fiesta y encontrar a otros artistas. Además, el aprendiz se hace conocer poco a poco y las fiestas lo ayudan a veces a demostrar algunos de sus talentos, especialmente en el caso de que algún problema le suceda a su maestro. En este caso lo puede remplazar y conseguir así su primer contrato. Pero un maestro no acepta a cualquiera. Se muestra más propenso a formar a un miembro de su familia o a una persona cercana porque un extraño puede hacerle sombra a su hijo o a su sobrino. La prioridad se da a la familia. Sin embargo, el inicio del aprendizaje confirma o no la decisión del maestro: si el discípulo demuestra las capacidades necesarias, lo mantiene como tal, en caso que no, lo devuelve a sus padres.

Generalmente el aprendiz se inicia con su maestro después de un tiempo de práctica solitaria y más bien lúdica según los testimonios. Solo o con otros niños, imita a los dansaq y músicos durante la época de la fiesta; forman grupos, se dan nombres de artistas y silban para acompañar sus pasos. Pero después de estos juegos, son escasos los que comienzan realmente su aprendizaje. Además, antes de buscar a un maestro, el futuro aprendiz de músico ya ha tenido un contacto seguido con el instrumento —que pertenezca a un miembro de su familia o que aproveche fiestas o encuentros para utilizar los instrumentos de los músicos— y ya ha intentado reproducir melodías de vez en cuando.

La música de la danza de las tijeras constituye el primer repertorio de los arpistas. Su base no es de la más difícil y permite ejercitar las manos dando fundamentos técnicos para lograr los demás repertorios. El joven va desarrollando su creatividad y aprende a inventar así como adaptar melodías para las tonadas que tienen partes

libres. Todo este proceso necesita entre dos y cuatro años y pocos empiezan antes de la edad de 15 años.

Con respeto al aprendiz de dansag, una vez encomendado por sus padres a un maestro, aprende a manejar las tijeras. Esto dura algunas semanas antes de que el maestro le enseñe el baile que el alumno debe practicar tocando las tijeras y silbando, o a veces al sonido del violín y arpa. Si todos estiman que nunca terminan de aprender y mejorarse en el baile, se inician como verdaderos danzantes cuando logran un primer contrato en un pueblo después de un aprendizaje elemental de unos 5 años. Ejecutan entonces la secuencia completa y participan a la competencia en la plaza por primera vez. A los pasos ensayados, numerosas veces añaden faquirismo y acrobacias que realizan únicamente en esta situación de performance, es decir bajo la presión de todo el pueblo y en un contexto ritual particular. Si durante el aprendizaje el maestro se da cuenta que el alumno no tiene las capacidades necesarias, lo devuelve a sus padres. Si, por lo contrario, está satisfecho con él, lo considera como su discípulo de allí en adelante. Pero eso significa también que el aprendiz tiene que volverse poco a poco independiente, aunque siempre puede pedir consejo al que sigue siendo su maestro. No retiene de su maestro solo un saber técnico sino una experiencia de vida. Después del fin del aprendizaje, conserva relaciones especiales con él. No le considera como un simple profesor sino más bien como a un padre. Este lo aconseja, lo guía en su vida y su opinión tiene mucha importancia. Su discípulo es su sucesor y de cierta manera le representa. Por eso tiene que dar una imagen correcta en todos los aspectos para ser digno de la reputación de su maestro. Este lo introduce también al medio de los artistas, lo cual constituye una gran ventaja; siguiendo a su maestro el discípulo da a conocer su nombre y sus capacidades para ir integrándose al medio de los artistas.

# 3. 2. Aprender solo

Antaño en la Sierra, el maestro era un personaje casi ineludible. Pero la evolución de las costumbres, la movilidad creciente de la población y la migración hacia la capital hicieron intensificarse el aprendizaje en solitario que concierne actualmente a la mitad de los aprendices, tanto en la Costa como en los pueblos andinos.

No tener maestro implica estar al acecho de cualquier transmisor, lo cual puede multiplicar los puntos de referencia. El aprendiz recupera un elemento de un maestro, entiende una técnica observando un segundo e intenta imitar el estilo de un tercero... Cualquier músico o danzante se vuelve entonces un transmisor potencial a quien el joven observa con una intensidad proporcional a la fama del artista. No sería exacto decir que un discípulo tiene como modelo solamente a su maestro, aunque este sigue siendo su principal referencia. Le enseña la técnica y un repertorio que le permite volverse independiente y, gracias a sus críticas, el aprendiz va adquiriendo un sentido crítico. Si generalmente conserva el estilo de su maestro, se forja el suyo observando a otros maestros y adueñándose de los elementos que le gustan y que le parecen conformes con lo que se le ha

enseñado. El que aprende asimila de esta manera desde el principio pero tiene que desarrollar también capacidades críticas así como su propio estilo con el fin de hacer coherente un conjunto de elementos que vienen de todas partes y que carece de unidad. La mayor diferencia consiste en el parámetro de la distancia: el aprendiz no reproduce un ejemplo de su maestro, destinado a él, repetido y que observa de muy cerca. Se contenta con las escasas ocasiones en las cuales puede frecuentar a los maestros. Además, la relación entre el discípulo y su maestro los hace cercanos en lo afectivo y técnico, especialmente en lo que concierne al estilo. Ahora bien, esto no se encuentra en la relación que el que aprende solo pueda mantener con uno de los músicos o danzantes que le sirven de modelo. Sucede muchas veces que el joven no los conoce personalmente. Sin embargo, el acercamiento a estos referentes y a sus consejos perspicaces son esenciales para que el aspirante a danzante o a músico logre su meta.

Por otro lado, el aprendizaje varía en cuanto a la duración de la adquisición de los saberes. Suele ser más largo sin maestro porque el aprendiz no tiene a nadie quien lo guie y le indique el buen camino. Desde el inicio hasta el fin del proceso, el aprendiz dirige su avance, siembra y cosecha los frutos de su labor. Por supuesto el joven danzante o músico no debe nada a ningún maestro en la medida en que nadie se encarga de su aprendizaje. Para agradecer por un consejo o una ayuda, invita al danzante o al músico algo que tomar, le hace un favor a cambio pero no llega a trabajar para él. El orden de asimilación del repertorio depende esencialmente del gusto del aprendiz de músico y la mayoría empieza por la danza de las tijeras. Sin la influencia de un maestro, se abre más a ciertas modificaciones de la técnica. Pero esta libertad se gana a costa de numerosos esfuerzos.

Aprender sin maestro significa también avanzar sin consejos ni críticas, y los que proceden así son conscientes de los inconvenientes de esta ausencia. Más allá del simple saber técnico, es la experiencia de danzante o músico que les hace falta. El problema de la integración al medio de los artistas se vuelve crucial desde que el aprendiz es capaz de asumir sus primeros contratos. Sin fama, nadie le propone contratos interesantes. Su inicio en el medio artístico es difícil, sin ayuda puede sobresalir solamente gracias a sus capacidades. Debe relacionarse con uno o varios maestros, enseñarles su potencial para que reconozcan sus capacidades y le den algunos consejos. Esto le permite tener la crítica exterior de la que carecen. Debe convencerlos para que lo lleven con ellos a presentaciones no pagadas o para pequeños contratos. Esta última etapa le permite hacerse conocer; es justo durante esta época que la mayoría recibe su «chapa», su nombre de artista definitivo. Estos aprendices sin maestro compensan también los inconvenientes de esta forma de aprendizaje por una gran motivación y una práctica sin descanso. Si quieren hacerse aceptar y volverse maestros un día, tienen que ser por lo menos intachables en el campo técnico. Al contrario de los que tienen un maestro o una familia de artistas, deben su éxito solamente a su forma de tocar o bailar y no se pueden permitir ninguna negligencia en este campo.

# 3. 3. Aprender en grupo

Para las *huaylías*, los pastores y los negritos, el aprendizaje toma otra forma en la medida en que se inician en un grupo y desde su infancia, es decir antes de los 10 años. Siguen los pasos de los miembros de su familia cercana que bailan, muchas veces desde que se mantienen de pie y dan sus primeros pasos. Se ponen a bailar de la misma manera que acompañan e imitan a sus padres y a sus mayores en las actividades de la vida cotidiana. Suelen tomar sitio al costado de los más jóvenes pero sin dirigirse de una forma especial: andan libremente en la pista de baile sin seguir a los demás. El paso del mimetismo infantil a la integración a un grupo de bailarines como miembro de pleno derecho se hace en total continuidad. Los niños que no pertenecen a una familia de artistas empiezan a una edad un poco más avanzada. Al igual que los jóvenes *dansaq* y músicos, intentan imitar a los maestros desde muy pequeños. Buscan desde temprana edad ocasiones para acompañar a los mayores y progresivamente relacionarse con una persona o un grupo. A menudo, la intervención de los padres es determinante, ya sea para introducirlos al medio durante las fiestas o para entregarles a bailarines experimentados.

Este modo de aprendizaje combina las características de los dos otros: en ciertos aspectos se asemeja al aprendizaje con un maestro, y en otros, a la práctica en solitario. El niño es guiado y se encuentra bajo la autoridad de una o varias personas a quienes considera como sus maestros. Una vez aceptado en el grupo, los primeros bailarines lo aconsejan y corrigen hasta que lo puedan ascender como segundo bailarín. Además se benefician de varios referentes desde el principio. La dependencia hacia los mayores es menos fuerte en la medida en que se reparte entre varias personas y que no viven juntos, excepto que los referentes sean sus padres. Esto no impide que la relación con ellos sea muy fuerte, pero es diferente, en parte por la edad menos elevada de los aprendices. La ventaja de esta situación consiste en el ambiente competitivo que reina generalmente entre los aprendices: todos guieren ser el que mejor baila, al quien el caporal o la guiadora llevará a tal pueblo, el que tomará el sitio del segundo bailarín en caso de ausencia, el que tendrá primero su primer contrato... Estas pequeñas rivalidades raras veces tienen efectos negativos pero constituyen más bien una emulación que prepara a los niños al espíritu de competencia que domina en estas danzas. Asimismo los aprendices encuentran en este tipo de aprendizaje un entorno tranquilizador mientras se enfrentan progresivamente a las dificultades que los esperan. Son ellos los que tienen que solicitar a los mayores e imponerse poco a poco como un miembro del grupo.

Una diferencia esencial entre este modo de aprendizaje y los otros dos radica en el hecho de que la situación de performance no representa el objetivo del aprendiz sino uno de los contextos comunes de la práctica. Al principio muchos niños se juntan a un grupo solamente para las performances. Nadie espera de ellos habilidades particulares; solamente siguen a los demás como pueden. Cuando empiezan a dominar pasos simples, compiten durante las fiestas cuando se presenta tiempo libre y un adversario de su edad en el grupo del frente. A medida

De niños a maestros: la iniciación de los artistas de las danzas rituales ayacuchanas

que van creciendo, las competencias son más frecuentes y largas, con pasos más numerosos. Así adquieren la experiencia de la performance directamente, sin preparación y no por procuración; mejoran en gran parte gracias a esta experiencia mucho antes de lograr el estatus de artista consagrado.

# 3. 4. Las técnicas de aprendizaje

Las técnicas de aprendizaje no se pueden estudiar fácilmente porque la enseñanza es poco verbalizada y es difícil conseguir informaciones sobre esta actividad. Fuera de algunas excepciones, las técnicas parecen poco elaboradas, y generalmente a cargo del aprendiz en la medida en que el maestro modifica poco su comportamiento comparado a su práctica solitaria. El aprendiz adquiere gran parte de la técnica por mimetismo, a raíz de largos periodos de observación. Cuando toma el ejemplo de varios artistas, la asimilación procede de una imitación más pensada y más estructurada que le permite remediar a la imprecisión de la memorización en una situación más difícil que el cara a cara con un maestro.

Asimilar no lo es todo: al igual que los artistas experimentados, el aprendiz ocupa gran parte de su tiempo ensayando. En cierto modo pasa de lo abstracto a lo concreto practicando las técnicas que ha observado. Trabaja generalmente sobre una pieza que repite varias veces; esto le permite probar varias técnicas, ideas de realización y maneras de tocar o bailar una pieza. Además, esto lo prepara físicamente; la necesidad de este trabajo aparece en la mayoría de los discursos,



Figura 2 – Grupo de negritos de cinta bailando en el pueblo de Cabana Sur para la Virgen de la Candelaria

Foto: Jeanne Saint-Sardos

y sobre todo en el medio urbano. Dicen tocar o bailar cada vez que pueden, cuando tienen un rato libre durante el día, entre sus actividades cotidianas. Conviene mencionar también una técnica más precisa utilizada por los bailarines: la repetición de un elemento peculiar. Esto sirve para adquirir el dominio técnico y físico de un punto preciso con el fin de integrarlo a un conjunto coherente. Los músicos recurren muy poco a esto y prefieren repetir tonadas enteras. La noción de ornamento existe porque algunos tienen un nombre pero nunca se tocan aislados de la tonada. Los ornamentos no se practican ni se enseñan aparte sino en una secuencia estructuralmente coherente de la tonada. Un encadenamiento difícil de unas notas se adquiere repitiendo la tonada entera. Si los músicos no desprecian el aspecto técnico, muy al contrario, no lo separan de las melodías.

El habla participa poco al proceso de aprendizaje y la verbalización de la técnica (así como de la estructura musical) es muy reducida. Excepto unos términos musicales occidentales, particularmente para los modos y las notas, el lenguaje empleado utiliza palabras comunes, simples y no propias de un dominio. No existe realmente un vocabulario específico para la música o el baile: hasta el nombre de las piezas músico-coreográficas evocan cosas concretas (ej.: waychaw —una especie de pajarito—, torre bajay —la bajada de la torre—) o onomatopeyas (ej.: tipaq tipaq). Non obstante, para la transmisión de la experiencia personal, el habla se impone como único vector en la mayoría de los casos. En quechua o en español, en la Sierra o en Lima, las anécdotas y los cuentos conservan su importancia. Que se dirijan a sus discípulos o a los demás, los músicos y bailarines aportan su experiencia de la vida. Asimismo, gracias a estos relatos, el aprendiz no se construye solamente como técnico sino como persona y artista.

Ahora, con la influencia de la vida limeña, otros medios de enseñanza se incorporan. Así la escritura musical suscita un interés creciente entre los músicos pero no se utiliza, por lo menos bajo su forma occidental; el pentagrama (y lo que transmite) no responde a las exigencias de los músicos y de lo que quieren transcribir. Los maestros de Lima reflexionan también sobre los métodos de enseñanza de la técnica y la manera de transmitir su arte a los jóvenes hijos de migrantes. Por eso utilizan técnicas sonoras y audiovisuales actuales de la vida cotidiana. Casetes, CD, DVD y videos por internet están ahora al alcance de los ayacuchanos, que sean migrantes o no. Estos permiten grabar las fiestas para luego mirar o escucharlas a voluntad y memorizar las diferentes piezas, observar novedades y criticar a los otros o a sí mismo. Estos soportes audiovisuales se vuelven puntos de referencia suplementarios que estimulan la creatividad personal de los aprendices y de los artistas en general. Existe también una preocupación pedagógica que se concreta en la elaboración de ejercicios y en una atención diferente con el aprendiz. El maestro intenta entender las necesidades de sus aprendices y adapta su enseñanza a las mismas. Por ejemplo, puede crear ejercicios técnicos simples fundados en la repetición de un elemento problemático. Una actitud semejante es innovadora con respecto a la enseñanza tradicional y parece ganar terreno en Lima. Por supuesto la existencia de diversas formas de enseñanza en la capital no es ajena a esto.

#### 4. LOS PODERES DE LOS NIÑOS ESPECIALISTAS RITUALES

#### 4. 1. ¿Niños iniciados?

Como lo muestra esta descripción, la enseñanza de estas danzas sobrepasa un simple aprendizaje técnico del baile o de la música. Los aprendices se vuelven expertos no solo en su arte pero también en los campos social y religioso. Si otros miembros de su comunidad comparten algunos de sus saberes, son los únicos que juntan todas estas capacidades. Y más que todo, se incorporan a un grupo social particular, el de los artistas rituales. Si no existe realmente ritos de paso, tal como los describe Van Gennep (1909), que señalan este cambio, este aprendizaje constituye una verdadera iniciación. Efectivamente se trata de «un rito de formación discontinua e irreversible del individuo como representante de una categoría social cuyo atributo esencial es la experiencia común y transitiva de esta transformación puramente cultural» (Zempleni, 2004: 375). Esto se refleja en el testimonio de un danzante de tijeras12: «[el aprendiz] absorba toda su experiencia del maestro». Este comparte con su discípulo lo que recibió de su propio maestro, a lo cual se añade su práctica personal. Las relaciones entre maestros y aprendices, calcadas en las relaciones familiares, refuerzan esta idea: la experiencia compartida pasa de generación en generación de artistas como una herencia.

Sin embargo, si este proceso posee un carácter iniciático indudable, el hecho de perder el estatus de aprendiz por empezar a encabezar los rituales no significa la adquisición de un estatus de iniciado. Ocurre cuando los *dansaq* y los músicos consiguen su primer contrato y cuando las *huaylías*, los pastores y los negritos de cinta empiezan a ocupar el sitio del segundo bailarín en los grupos, por tomar las decisiones y componer los cantos colectivos con el primer bailarín. Desde ahí, son considerados como verdaderos artistas pero todavía nadie les atribuye la denominación de «maestro». Esta aparece solamente cuando se encuentran en la edad de poder transmitir su experiencia, es decir paradójicamente cuando la mayoría de los bailarines ya no «están de moda» y ya no tienen contratos importantes. El círculo debe cerrarse:

solo volviéndose iniciador, uno se vuelve plenamente un iniciado (Zempleni, 2004: 377).

Así, de manera muy sorprendente, todos estos artistas dirigen los rituales antes de terminar su iniciación.

# 4. 2. Una ambigüedad necesaria

Si la madurez iniciática de los artistas de estas danzas rituales no aparece como necesaria, la madurez social no lo es tampoco: en las comunidades ayacuchanas

<sup>12</sup> Juan Díaz Flores, «Chino de Andamarca», 35 años, 2003.

un joven ingresa a la categoría de adulto casándose o teniendo hijos. Pero es precisamente a la edad aproximativa de los 25 años —o en estas condiciones—que la gran mayoría de los bailarines dejan de practicar su arte. Los papeles de dansaq y de huaylía están ligados a cierta inmadurez social. Este caso no se aplica a los otros bailarines y músicos que continúan bailando y tocando, muchas veces hasta una edad avanzada.

La falta de experiencia de parte de estos artistas se compensa por un largo y exhaustivo aprendizaje. Esta oposición les confiere una carácter ambiguo entre el profundo respeto y una posible transgresión de los usos sociales. Esta ambigüedad se expresa también en la música y el baile con artistas que prueban los límites músico-coreográficos y físicos intentando superarlos sin transgresión (Saint-Sardos, 2011). Hasta los grupos no son homogéneos en cuanto a la edad de los artistas: en la mayoría de los casos se mezclan todos tipos de edades. La cohabitación de estas nociones de experiencia, de orden y de transgresión ofrece un cuadro adaptado a la revisión de las relaciones sociales. Deja posibilidades de cambio sin llegar al desorden de las fiestas como el carnaval (Albert-Llorca, 2002). Permite a la vez la conservación y la evolución, y entonces la actualización de las relaciones sociales. Efectivamente las competencias bailadas son solamente la parte visible de competencias sociales más profundas.

Además, estas características son particularmente interesantes en el contexto de migración que conoce la comunidad ayacuchana. Con el éxodo rural y la violencia del terrorismo durante los años 1980 y 1990, muchos ayacuchanos se instalaron en Lima y cultivan ahí su identidad a través de numerosas costumbres. Por eso ahora estas tres danzas rituales se desarrollan también en la capital (Bigenho, 1993; Nuñez, 1983; Saint-Sardos, 2011). La comunidad de los migrantes ayacuchanos necesita a la vez un cuadro para construirse en su nuevo medio pero también una adaptabilidad frente al contexto multicultural de la capital. Por cierto, la edad de los artistas y su gran conocimiento de las reglas sociales facilitan esto. Por otra parte, los artistas encuentran en el medio multicultural de Lima una fuente de inspiración para alimentar la creatividad que les pide la estructura misma de las tres danzas. Muy lejos de las comunidades serranas, estos niños y jóvenes herederos de un conocimiento profundo del funcionamiento de la sociedad hacen crecer estas tres danzas en Lima, en gran parte gracias al carácter antinómico de sus personajes.

#### Referencias citadas

ALBERT-LLORCA, M., 2002 – Regards anthropologiques sur la fête. *Parcours*, **25-26**: 345-355.

ARGUEDAS, J. M., 1962 – La agonía de Rasu Ñiti, 24 pp.; Lima: Icaro.

BIGENHO, M., 1993 – El baile de los negritos y la danza de las tijeras: un manejo de contradicciones. *In: Musica, danzas y máscaras en los Andes* (R. Romero, ed.): 219-251; Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)-Instituto Riva-Agüero.

De niños a maestros: la iniciación de los artistas de las danzas rituales ayacuchanas

- NUÑEZ REBAZA, L., 1983 *La vigencia de la danza de las tijeras en Lima metropolitana*, 448 pp.; Lima: Asociación peruana para el fomento de las ciencias sociales (FOMCIENCIAS).
- SAINT-SARDOS, J., 2011 S'affronter pour mieux unir : danseurs et musiciens de trois danses d'Ayacucho (Pérou), 396 pp.; París: Université Paris-Sorbonne. Tesis de doctorado. http://www.e-sorbonne.fr/theses/s-affronter-mieux-unir-danseurs-musiciens-trois-danses-d-ayacucho-perou-0
- VAN GENNEP, A., 1909 Les rites de passage, 288 pp.; París: Nourry.
- ZEMPLENI, A., 2004 Initiation. *In: Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (P. Bonte & M. Izard, eds.); 375-377; París: Presses Universitaires de France (PUF).



# Los chicos lustra calzados de La Paz: el uso del pasamontañas como forma de máscara y símbolo de identidad

Antonella Scarnecchia\* Robin Cavagnoud\*\*

#### Resumen

Entre el concepto de identidad y de máscara existen fuertes correlaciones y analogías: la identidad puede plasmarse en una máscara, usada de forma estratégica y circunstancial, y la máscara puede al mismo tiempo crear una identidad momentánea, con la cual un individuo busca esconderse o revelarse. A partir de esta correlación y ahondando en la noción de estigma social, este artículo intenta explicar el uso de una máscara contemporánea: el pasamontañas de los niños y adolescentes lustra calzados en las calles de La Paz, lo cual constituye un caso único en los países andinos.

Palabras clave: identidad, máscara, infancia, lustra calzados, trabajo, estigma, La Paz, Bolivia

# Les garçons cireurs de chaussures de La Paz : l'usage de la cagoule comme forme de masque et symbole d'identité

#### Résumé

Il existe des corrélations et des analogies importantes entre les concepts d'identité et de masque : l'identité peut se concrétiser en un masque, utilisé de façon stratégique et circonstancielle, et le masque

<sup>\*</sup> Asistente técnico de proyectos en la Oficina Regional de la Cooperación Italiana en La Paz (Bolivia). E-mail: antonella.scarnecchia@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Sociólogo, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA, UMIFRE 17, MAE/CNRS-USR 3337 América Latina). E-mail: rcavagnoud@ifea.org.pe

peut à son tour créer une identité temporaire, avec laquelle un individu cherche à se dissimuler ou à se révéler. À partir de cette corrélation et en approfondissant la notion de stigmate social, cet article tente d'expliquer l'utilisation d'un masque contemporain : le passe-montagne des enfants et adolescents cireurs de chaussures dans les rues de La Paz, ce qui constitue un cas unique dans les pays andins.

Mots-clés: identité, masque, enfance, cireurs de chaussures, travail, stigmate, La Paz, Bolivie

# Shoeshine Boys in La Paz: the Use of Ski Mask as a Contemporary Form of Mask and Symbol of Identity

#### Abstract

There are strong correlations and analogies between the concepts of identity and mask: the identity can be materialized by a mask, used in a strategic and circumstantial way, and the mask can create at the same time a temporary identity, with which an individual attempts to hide or reveal himself. Taking this correlation as a starting point and delving into the notion of social stigma, this article tries to explain the utilization of a contemporary mask: the balaclava or ski mask of the shoeshine child and adolescent boys in the streets of La Paz, which constitutes a unique case in the Andean countries.

Keywords: Identity, Mask, Childhood, Shoeshine, Work, Stigma, La Paz, Bolivia

### INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones se dedicaron a la problemática del trabajo de los niños, niñas y adolescentes en los países andinos, particularmente en el Perú y Bolivia, con una peculiar atención a los oficios que se desarrollan en la calle (Alarcón, 1991; Cavagnoud, 2011; 2012; Cussiánovich, 2009; Domic, 1999; Ennew, 1997; Invernizzi, 2001; Liebel, 2003; Pinzón-Rondón et al., 2006). Un número más restringido de estudios se dedicaron exclusivamente a la condición de los lustra calzados (Revilla Arévalo, 2012). A diferencia de estos trabajos, el presente artículo no se centra en la problemática de los niños y adolescentes trabajadores desde la perspectiva del trabajo infantil como estrategia orientada a mejorar las condiciones económicas de las familias o como forma de aprendizaje, sea en el medio urbano o rural. Su objetivo consiste en analizar un aspecto poco indagado, vinculado con la dimensión simbólica propia de los niños y adolescentes que trabajan como lustra calzados en la calles de La Paz: el uso del pasamontañas.

Este texto forma parte de una investigación más extensa, que tenía como punto de partida explorar la relación entre las nociones de identidad y de máscara, observadas a nivel empírico a través del fenómeno de los niños y adolescentes que trabajan como lustra calzados en el espacio público de las ciudades de La Paz y de El Alto (Scarnecchia, 2008). Para analizar los datos recogidos, se tomó como principal referente teórico los trabajos de Erwing Goffman (1971; 2006), sociólogo de la escuela de Chicago y del interaccionismo simbólico, sobre el

concepto de «cara» y su amplio estudio sobre los significados y efectos del estigma en la sociedad. En lo que refiere al acercamiento al espacio social de los lustra calzados de La Paz, se adoptó un enfoque etnográfico: durante seis meses (de marzo a septiembre de 2007) se trabajó con varios grupos de niños y adolescentes trabajadores que realizan este oficio, llevando a cabo una veintena de entrevistas a profundidad, de las cuales seis vienen citadas en el presente texto. Si bien estos trabajadores son más conocidos como «lustra botas», «limpia botas» o «boleros», se utilizará aquí el término «lustra calzados» por ser el sustantivo con el cual ellos mismos suelen definirse.

El texto inicia con una presentación general del trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Bolivia y en particular de la actividad de lustra calzados. Luego, se expondrán unas explicaciones sobre las nociones de identidad y de máscara, así como sobre sus correlaciones, haciendo hincapié en el papel que estas juegan en la interacción social. A continuación, se presentará la situación de niños, niñas y adolescentes lustra calzados de La Paz, interpretando sus discursos acerca del uso del pasamontañas en relación con la teoría del estigma. Finalmente, se intentará explicar la presencia de este fenómeno únicamente en las ciudades de La Paz y El Alto.

# 1. EL TRABAJO DE LOS NIÑOS EN BOLIVIA Y LA ACTIVIDAD DE LUSTA CALZADOS EN LA PAZ

Las informaciones disponibles sobre los niños y adolescentes, de ambos sexos, que se encuentran en una situación de trabajo son bastante escasas en Bolivia. La Encuesta Nacional de Trabajo Infantil de Bolivia (2008) realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) es el único estudio que nos brinda datos estadísticos de esta índole para contextualizar el fenómeno en el país. El INE define al «niño trabajador» como la persona entre cinco y diciesiete años de edad que realiza una actividad económica, remunerada o no, a tiempo parcial o completo, de manera ocasional o regular. Puede desempeñarse en el sector tanto formal como informal y en contextos que incluyen principalmente los negocios familiares (puestos de venta en un punto fijo o en la calle, micro empresas, talleres, etc.) y el ámbito doméstico en hogares de terceros. Se excluyen de esta categorización las labores domésticas que se realizan dentro del propio hogar, en la medida en que se consideran como actividades cotidianas de reproducción de los medios de existencia de la familia.

Según los resultados de esta encuesta, se estima que 27,9 % de los niños, niñas y adolescentes bolivianos se encuentran involucrados en una actividad económica de forma regular durante la semana o a través del año. Entre las zonas de residencia, las diferencias son muy importantes: en el campo, el 64,9 % se encuentra trabajando, mientas que esta tasa baja a un 17 % en las ciudades del país. En ambas zonas de residencia, la participación económica de los niños varones es mayor que la de las niñas (18,1 % frente a 15,7 % en las ciudades y 67,2 % frente a 62,4 % en el campo). En ambos sexos, la tasa de participación va aumentando de acuerdo a la edad, así como el número de horas trabajadas.

Podemos observar en esta encuesta que la mayoría de los niños bolivianos trabaian como productores y trabajadores en la agricultura (50,2 %), vendedores (21,4 %). operarios y artesanos (13,8 %) y trabajadores no calificados (12,9 %), categoría que no está especificada en este estudio del INE. La actividad de ayudante agropecuario ocupa a los niños en áreas rurales, mientras en las ciudades la mayoría se dedica a la actividad de venta (41,8 %), en particular en el caso de las niñas (54,1 % frente a 31 % de los niños varones), y el 20,4 % en actividades que no requieren calificación. En áreas urbanas, los niños y adolescentes varones desempeñan también actividades como albañiles, cobradores en transportes urbanos y lustra calzados, en las cuales se observan una presencia femenina muy escasa, denotando una clara división sexual del trabajo<sup>1</sup>. Es de notar también que la mayoría de los niños y adolescentes que trabajan lo hacen en el marco de su propio hogar, es decir en negocios familiares o para algún miembro de la familia (79,2 %), mientras el 12,4 % lo hace para un empleador y solo el 8,4 %, como el caso de los chicos lustra calzados, por cuenta propia. Por último, otro resultado interesante es la proporción de niños y adolescentes que combinan el estudio con el trabajo (23,6 %) y/o con las labores domésticas (57 %), siendo la dedicación exclusiva al estudio la más débil entre los niños, niñas y adolescentes bolivianos  $(11,3 \%)^2$ .

Sobre la base de los convenios internacionales firmados por el Estado boliviano, la legislación nacional prohibe el trabajo infantil, el cual está legalmente definido como toda actividad económica realizada por debajo de la edad mínima de admisión al empleo (14 años) o que representa algún peligro para la salud o la integridad física del niño o adolescente. Esta definición jurídica impulsada por los organismos internationales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y un conjunto de Organizaciones no Gubernamentales (ONG) internacionales está en conflicto, particularmente en las ciudades de La Paz y de El Alto, con las asociaciones de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) como la Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (Unatsbo), que reivindican una regulación del trabajo como derecho, a través de una mejora de las condiciones del ejercicio de su actividad. Esta demanda corresponde con una marcada identidad como niños trabajadores (Cussiánovich, 2009; Domic, 1999), en particular entre los niños y adolescentes que se dedican a la actividad de lustra calzados en las calles de la ciudad y que se han convertido en los últimos diez años en un verdadero fenómeno social, en el centro de la atención de muchas personas, tanto de habitantes de La Paz como de turistas de paso en la capital de Bolivia.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Tradicionalmente, la actividad de lustra calzados es desempeñada exclusivamente por niños y adolescentes varones. Sin embargo, recientes observaciones de campo en los alrededores del cementerio municipal de La Paz (en septiembre de 2013) permitieron comprobar la presencia de una adolescente de 16 años.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Para mayores informaciones estadísticas sobre la situación del trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Bolivia, referirse al estudio del INE y de la OIT Magnitud y características del trabajo infantil en Bolivia. Cartilla de resultados 2008.

Hace unos veinte años, los niños y jóvenes lustra calzados, todavía poco numerosos en el espacio público, eran independientes unos de otros. Pero a medida que fue creciendo la ciudad, y con ella la demanda de servicios, el número de estos trabajadores aumentó notablemente. Ellos mismos sintieron la necesidad de una mejor organización de su trabajo, lo cual dio origen en 1996 a la Asociación de Lustra calzados de la Pérez Velasco (Alpeve). Después de esta primera organización nacieron otras de esta índole, y hoy en día en La Paz se cuentan unas dieciséis asociaciones con base territorial. Cada una tiene una directiva, elegida por la totalidad de los inscritos, que convoca a reuniones periódicas, determina el uso de un uniforme compuesto por un chaleco y un jersey de determinado color (que varía según la asociación), un reglamento propio de comportamiento, grupos de deporte, música, arte y talleres en los cuales se cultivan intereses que pueden dar lugar a otras oportunidades de trabajo o simplemente a un poco de diversión fuera de los horarios de oficio. Aunque no cuentan con un sindicato que los representa, algunas asociaciones se unieron para dar inicio el 31 de julio de 2007 a la Federación de Lustra calzados de La Paz.

En su mayoría, los lustra calzados son niños, adolescentes y jóvenes de seis a 24 años, que bajan todos los días desde El Alto a La Paz, lo que los lleva a tener dos ritmos cotidianos según la ciudad donde se encuentran. El Alto es la ciudad en la cual residen con su familia, frecuentan la escuela y desempeñan otras actividades, mientras que en La Paz solo se dedican a trabajar. Para los que se encuentran en la adultez, se trata de su principal trabajo (muchos lo consideran ventajoso por ser independiente y flexible en los horarios), o de una actividad complementaria a otro trabajo, a lo mejor estacional. En cambio, para los niños y adolescentes, esta

actividad representa una ayuda para las familias y una estrategia para costearse los estudios.



Una característica común de los niños y adolescentes que trabajan como lustra calzados en las calles de La Paz y El Alto es el uso de un pasamontañas que les cubre la cara. Este objeto equivale a una forma contemporánea de máscara que, en el contexto de Bolivia, acompaña luchas políticas y sociales. El pasamontañas se identifica como símbolo de su identidad frente al estigma que su actividad laboral suele producir y acompañar.

La identidad se puede considerar como una máscara ficticia, imaginaria, cambiante según las necesidades y la situación (Giménez Montiel, 2002), e influenciada por una



Figura 1 – Un adolescente lusta calzados en el centro de La Paz

Foto: RC (22/06/2011)

variedad de factores internos y externos al individuo que determinan su relación personal con el entorno (Dorais, 2004: 2). A la vez, la máscara como objeto físico expresa la pertenencia a una cultura y a una tradición (Dasso, 1999), participando de hecho en la construcción de un sentido social y simbólico (Berger & Luckmann, 2006). Como hecho total, es capaz de crear una identidad nueva, diferente de la propia y a veces opuesta, que desafía los límites del individuo y lo hace partícipe de otra comunidad, la de los enmascarados, que tienen la posibilidad de cambiar su «yo» y apropiarse del yo de la máscara aunque sea por breves momentos (Maranda, 1993). Por lo tanto, el uso y el papel de la máscara permiten, de forma simultánea o disociada, esconder la personalidad, hacer perder la identidad y crear otra identidad.

El contacto que se establece entre dos o más personas suele desarrollarse en una dinámica de «cara a cara», en relación aparentemente directa y, sin embargo, mediada por la apariencia exterior que los individuos desean presentar, por lo general de manera deliberada. En este contexto, la cara no solo tiene una dimensión objetiva, en el sentido de «rostro» como aspecto físico, sino que se carga también de un valor simbólico y conceptual, más difícil de descifrar que la sola parte del cuerpo que nos identifica. Para Erwing Goffman:

La cara es el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la presentación hacia los demás durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir (Goffman, 1971: 13).

La cara es la construcción de un sentido derivado de las reglas de un grupo y de los términos en los cuales se define la situación de interacción. La cara es asimismo el fruto de una serie de intercambios constantes con el mundo social y cultural. En este sentido, no es «elegida» sino conferida por la sociedad y el entorno inmediato; los individuos suelen aprobar las actitudes que se le imponen y estrechan una relación fuerte y profunda con su cara a tal punto que le resulta difícil, si no imposible, desmarcarse de ella. Esta construcción de sentido a través de la cara remite a una forma de coerción social (Goffman, 1971), que deriva de una de las características de la interacción: la aceptación mutua entre los participantes de la línea de conducta de los demás. En la medida en que se trata de una aceptación funcional, más que real o consciente, hace referencia a una disposición momentánea que no implica acuerdo entre los individuos, pero que crea las condiciones concretas que le permiten a la comunicación tomar cuerpo.

Se puede equiparar el concepto de «cara» de Erwing Goffman con el término de «máscara» utilizado en el sentido figurado, en tanto que cada individuo es «enmascarado» social, política, religiosa y moralmente por sí mismo y por los demás. La máscara como objeto físico y marcador cultural transforma. Denota a un sujeto diferente al usuario por el hecho de producir una identidad temporal, generada por la interacción dentro de un espacio temporal y cultural determinado. La máscara posee asimismo un carácter definido por el contexto en el cual se inserta (Eyzaguirre, 2000: 50). Expresa además una representación social dual por el hecho, a la vez, de esconder una personalidad y revelar una nueva identidad.

# 3. «NO SÉ... PERO NO QUIERO QUE ME VEAN TRABAJANDO EN ESTO»

Es importante subrayar que los lustra calzados no siempre en su historia han utilizado pasamontañas. Hace unos treinta años, utilizaban solo un pañuelo que les cubría la boca y les tapaba la nariz para protegerse del polvo de las calles, de los zapatos de los transeúntes, de la contaminación de la ciudad, así como una gorra o un sombrero para atenuar el contacto con el sol. En un principio, entonces, el hecho de taparse la cara se relacionaba a una cuestión de salud. Pero con el tiempo las cosas evolucionaron significativamente. Como se lee en el documento *Historia de ALPEVE*, redactado por los componentes de la misma asociación, es a partir de finales de los años 1980 que se empieza a utilizar el pasamontañas, que deja descubiertos solo los ojos. Lo más importante de este cambio es el motivo que aducen los lustra calzados:

[...] cuando se vio el maltrato psicológico de parte de la sociedad, discriminación, insultos, bajoneando y avergonzando al lustra calzados como si fuera algo denigrante, esta causa tuvo su efecto en que la mayoría de los lustra calzados casi todos se cubrieran la cara mucho más no sólo con la visera o gorra y chalina y pañueleta sino sumando a estos, canguros para cubrir toda la cabeza, el cual tenía un hueco que al ajustarlo sólo mostraba los ojos para no ser reconocidos por nadie, algunos ya utilizaban el pasamontañas. Cabe recalcar que el trato social influyó de manera considerable para este aspecto. Podemos ver el aspecto de los canguros, visera y pañueletas mucho más en los lustra calzados de la ciudad de El Alto (Historia de ALPEVE).

Los motivos de discriminación y menosprecio dependen de la edad y de la posición que ocupa cada chico lustra calzado en la sociedad. Los adolescentes y jóvenes adultos se cubren la cara para no ser objeto de burla por parte de los compañeros de escuela o del barrio en el cual viven. En una conversación con Almer, un chico de diecisiete años, que desde los nueve años se desempeña como lustra calzados, se entiende el estado de ánimo de estos trabajadores, su testimonio reflejando la opinión de una mayoría de los entrevistados. Almer define su labor como:

frustrante, porque las personas no aprecian este trabajo. Las personas nos ven solo como objeto para usar y no aprecian la calidad de este trabajo. [...] En Bolivia ser lustra calzados es lo más bajo, es el último recurso que se puede optar para sobrevivir.

La máscara, tal como Almer llama al pasamontañas, sirve para mantenerse anónimos, sobre todo frente a las personas más cercanas a ellos, en particular las que conocen de la escuela o del colegio. Almer nos contó la historia de un compañero de clase suyo, también lustra calzados, que no usaba el pasamontañas: los demás alumnos se burlaban tanto de este chico, que al final terminó abandonando los estudios.

Otro ejemplo interesante es el de Gabriela. Ella tiene diecisiete años y es una de las muy pocas chicas lustra calzados de La Paz, trabajando en este oficio desde

hace tres años al igual que uno de sus tres hermanos, de siete años. A Gabriela le preocupa que sus conocidos, pasando por la calle, puedan reconocerla. Por este motivo usa el pasamontañas porque piensa que sus amigos, si se enteraran del trabajo que hace, la considerarían como una persona inferior. Cuando se le pregunta si piensa que tiene que avergonzarse por lo que hace, contesta: «No sé...pero no quiero que me vean trabajando en esto». Añade que el uso del pasamontañas se debe también a una cuestión de salud, para proteger su piel del sol. Pero cuando se le pregunta si no le hace calor llevarlo todo el día, afirma: «sí, me hace, pero prefiero que me haga calor a que me queme el sol. O que me vean». En estas respuestas vemos por un lado la necesidad absoluta de evitar el contacto visual con las personas conocidas. Por el otro, con el «no sé» de la primera respuesta subraya una tendencia, aunque sea momentánea, a interiorizar la crítica y poner en duda el valor del propio trabajo.

Freddy y Miguel, dos hermanos de once y seis años respectivamente, nos revelan otro ejemplo representativo. Por no pertener a ninguna asociación, se clasifican como lustra calzados ambulantes, lo cual les hace más vulnerables a las condiciones



Figura 2 — Dos niños lustra calzados en la zona peatonal del centro de La Paz

Foto: RC (07/11/2010)

de trabajo en la calle. Están obligados a moverse continuamente y, por lo tanto, se ven privados de una protección, encontrándose sujetos a veces a los abusos de ambulantes mayores. Sin embargo, los chicos afirman que se sienten seguros, porque forman grupos, aunque sean esporádicos, con otros chicos lustra calzados de la misma edad, de los cuales en ciertas ocasiones nunca llegan a conocer el rostro, porque no sienten la necesidad de sacarse el pasamontañas. Quitándoselo, probablemente, perderían el sentido de complicidad y discreción que necesitan para formar su comunidad, para reconocerse en una *identidad colectiva*. En la entrevista, descubrí que solo Freddy, el mayor, usaba un pasamontañas, mientras Miguel todavía no se lo ponía, diciendo que simplemente no le gustaba. En realidad, cuando Freddy tenía la edad de su hermano tampoco se cubría la cara, sino que empezó a hacerlo cuando llegó a un nivel escolar más alto, y cuando empezaron los problemas de discriminación con sus compañeros.

La misma dinámica se presenta en otra pareja de hermanos, Grober y Álvaro de trece y nueve años respectivamente. Al principio dijeron que ninguno de los dos llevaba pasamontañas, porque «nos hacía calor». Pero a mitad de la entrevista se reveló que Grober está ahorrando dinero para comprar un pasamontañas: indicó primero que era por el frío de la mañana antes de admitir que no quería que sus amigos se enteraran de su trabajo en la calle. Para Álvaro, en cambio, la situación era distinta: sus amigos sabían que era lustra calzados, lo cual no era un motivo de problemas. Considerando ello se puede deducir que el entorno más inmediato es el que empuja a esta forma de enmascaramiento. Las condiciones sociales impuestas y las reglas son las que dictan las normas entre lo bueno y lo malo, lo que se debe y no hacer en todos los campos de la vida<sup>3</sup>.

# 4. EL ENMASCARAMIENTO FRENTE AL ESTIGMA: UN FENÓMENO DE LA PAZ

La situación de los lustra calzados muestra las características de lo que en la sociología de la desviación se denomina estigma, es decir la situación del individuo inhabilitado para la plena aceptación social (Goffman, 2006: 7). Cuando ciertos miembros de una sociedad tienden a alejarse de las conductas y prácticas consideradas como socialmente válidas, se provoca su estigmatización, es decir el reconocimiento de una diferencia percibida como «indeseable» por los demás actores, individuales o institucionales (medios de comunicación, asociasiones caritativas) que producen contra ellos una etiqueta de transgresión social (Becker, 1985). Esto lleva a construir una ideología para explicar la inferioridad o anormalidad del individuo en cuestión, para poder alejarlo (Goffman, 2006:

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> En la película documental El Minero del Diablo (dirigida por Kief Davidson y Richard Ladkani, 2005, EEUU), el protagonista, un chico de 14 años, dice que tenía que esconder su trabajo en la mina frente a los compañeros de escuela para no ser objeto de burla y aislamiento. Esto es un síntoma de los prejuicios que persisten frente a algunos trabajos y de los dictámenes que sigue emitiendo la sociedad.

14-15). Estigmatizados no son solo los discapacitados físicos y mentales, o los pertenecientes a una minoría tradicional (étnica, religiosa, de género, etc.), sino también miembros de la «clase baja», que llevan marcas perceptibles derivadas de su situación (habla, ropa, modales). El medio social y la opinión dominante establecen categorías que tienden a encasillar a los «demás» en cierto modo de vivir y cierta «identidad social», conjunto de atributos personales y estructurales. De esto deriva que los encuentros entre «estigmatizados» y «normales» estén caracterizados por la tensión: en los primeros prevalece la inseguridad, el no saber qué piensa realmente el otro, y el temor a que su estigma prevalezca en el momento de ser evaluado. Esto los lleva a pasar frecuentemente de una actitud de retraimiento a una de desafío. Como consecuencia de esta dinámica Goffman afirma que «la tendencia del estigma a difundirse desde el individuo estigmatizado hacia sus relaciones más cercanas explica por qué dichas relaciones tienden a evitarse o, en caso de existir, a no perdurar» (Goffman, 2006: 44), como se puede observar en las dificultades de reconocimiento laboral encontradas por los lustra calzados con su entorno.

Una técnica adoptada por los estigmatizados para lograr ocultar o corregir su estigma o los símbolos que lo delatan es el «encubrimiento». Se trata de una manera de adaptarse al medio social para tener más posibilidades en ello. Sin embargo, el encubrimiento suele llevar a los otros a desacreditarlos, y despertar sentimientos negativos con ellos. Otro método usado es el covering o enmascaramiento (Goffman, 2006: 123 y 124), una técnica asimilativa típica de los grupos minoritarios. Los estigmatizados, para enmascararse, optan por utilizar símbolos de un estigma menor o usar voluntariamente un símbolo de estigma que los haga reconocibles en cualquier lugar. Tratándose de los lustra calzados, el pasamontañas es un método de enmascaramiento, para que nadie pueda identificarlos fuera del ambiente de trabajo y zafar del estigma social. En este caso, sería probablemente más adecuado hablar del pasamontañas como de un símbolo desidentificador porque quiebra con una imagen preestablecida pero en una dirección elegida e implementada por los mismos niños y jóvenes. El uso de este objeto les permite mantener el anonimato, esconder su identidad personal y construirse una identidad alternativa, dando lugar a dos tipos de vidas yuxtapuestas y complementarias. Es importante subrayar además que los niños y jóvenes lustra botas son mucho más numerosos que los adultos que ocupan la misma actividad en las calles de La Paz y El Alto. La gran mayoría de los primeros tiende a llevar una máscara, al contrario de los secundos que están menos preocupados por el uso de este objeto, debido ciertamente a su antigüedad en este oficio. Entre los niños, adolescentes y jovenes de hasta unos 25 años, la diferencia en la utilización del pasamontaña es prácticamente idéntica entre los distintos grupos de edades. Los chicos «no adultos» o «no mayores» resultan subsumidos por la misma categoría de «lustra calzados». La calle y esta actividad que se acompaña por una presencia en el espacio público provocan cierto «aplastamiento» entre las edades —infancia, adolescencia, juventud—, lo cual fue observado por Suremain entre los grupos de niños y jovenes en situatión de calle en La Paz y El Alto (2006).

Aun si existen lustra calzados en toda Bolivia, el fenómeno del pasamontañas se puede observar solo en las ciudades de La Paz y de El Alto. Cuando se preguntó a algunos chicos por qué creían que este fenómeno se da solo en esta metrópolis, mencionaron en primer lugar el factor climático. No obstante, cuando se les hizo notar que en Potosí, donde hace todavía más frío, el pasamontañas no se usa, hicieron referencia a la sociedad paceña, explicando que la gente de La Paz es prejuiciosa con respecto a las personas que hacen un trabajo humilde. Como dijo uno de ellos:

[...] sacan conclusiones adelantadas de lo que una persona es, supongo que es por esta razón que nos colocamos [el pasamontañas].

Otros mencionaron que la gente en la capital es muy orgullosa, tanto que a veces ni los padres de los chicos lustra calzados quieren saber que sus hijos hacen este trabajo, y los hijos tienen que mentirles. Afirman que la sociedad paceña tiene que mejorar en el tema de la discriminación y que en La Paz la crítica de la gente es muy fuerte, existiendo un sentimiento mixto de orgullo y separación en la sociedad:

[...] hay un orgullo de la familia, siempre se quiere un buen trabajo y los mismos familiares a veces no aceptan un lustra calzados, es algo de los paceños.

Relacionando estas afirmaciones con el hecho que el pasamontañas apareció solo en la segunda mitad de los años 1980, podemos establecer una ulterior conexión con la introducción en aquella época en Bolivia de las políticas neoliberales y de una economía de mercado abierta. Esto llevó a una polarización creciente entre la burguesía y las clases más pobres de la sociedad, lo que probablemente aumentó el desprestigio de los trabajos humildes y provocó la construcción de un estigma alrededor de los lustra calzados. El uso del pasamontañas entre los niños y jóvenes que desempeñan este oficio fue probablemente incentivado entonces por la tensión entre grupos al interior de la misma comunidad. Por un lado, influyen los valores burgueses que se basan en el éxito económico y en la posición social, discriminando a los trabajadores de la calle. Y por otro lado, los mismos lustra calzados reaccionaron a estas valoraciones negativas defendiendo sus intereses y recuperando la dignidad que se les niega, por el hecho de usar el pasamontañas como característica distintiva de su nueva identidad social. Las familias a veces no aceptan y no guieren reconocer, ni siguiera frente a sí mismas, la profesión de sus chicos, porque conocen la discriminación y el desprecio al cual están sujetos los lustra calzados. En una sociedad cada vez más polarizada, temen que este estigma pueda afectarlos, frustrando cualquier intento de mejoría en las relaciones sociales. Frente a esta situación, los lustra calzados contestan a través de un simple pasamontañas, con todo el significado y el simbolismo que conlleva.

### CONCLUSIÓN

En las numerosas culturas de Bolivia, la máscara es un objeto de uso muy común como forma de representación de personajes y figuras simbólicas clave (moreno, caporal, oso, maligno, diablo, ángel, etc.), y que se suele acompañar de danzas rituales (Férnandez Juárez, 2002). En el caso de los chicos lustra calzados, revela una utilización cotidiana como máscara *ordinaria*, oponiéndose por lo tanto a su función *extraordinaria* vinculado con los contextos festivos y rituales en el país. No se conoce otro tipo de ocupación que requiere un uso similar a este elemento corporal y simbólico.

Podemos asumir que la máscara usada por los niños y adolescentes a través del pasamontañas en el marco de su actividad económica es un objeto que los encubre en un anonimato colectivo. Por lo tanto, lleva una dimensión doblemente protectora: preserva la propia individualidad y, al mismo tiempo, crea una colectividad, un grupo que se identifica y reconoce gracias al pasamontañas, el cual cobra de esta forma un significado complejo. Con ello estos chicos expresan una condición social hecha de discriminación, pero es también un acto de resistencia al estigma social: frente a las personas que quisieran su desaparición de las calles de la ciudad, se cubren la cara, esconden lo que se asocia con su identidad, pero, paradójicamente, se hacen más visibles. El pasamontañas se convierte así en el instrumento al cual los lustra calzados recurren para crear una propia identidad y distinguirse como grupo social, a la vez distanciándose e integrándose a su modo en ella y combatiendo sus mecanismos de exclusión.

#### Referencias citadas

- ALARCÓN, W., 1991 Entre calles y plazas. El trabajo de los niños en Lima, 179 pp.; Lima: Acción Laboral para el desarrollo, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- ASOCIACIÓN DE LUSTRACALZADO DE LA PÉREZ VELASCO (ALPEVE), s. f. Historia de ALPEVE; La Paz, texto no publicado.
- BECKER, H., 1985 Outsiders. Études de sociologie de la déviance, 247 pp.; Paris: Métailié.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T., 2006 La construcción social de la realidad, 233 pp., Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CAVAGNOUD, R., 2011 Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima, 418 pp.; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Fundación Telefónica (FT).
- CAVAGNOUD, R., 2012 L'enfance entre école et travail au Pérou. Enquête sur des adolescents à Lima, 248 pp; París: Karthala.
- CUSSIÁNOVICH, A., 2009 Apport des enfants travailleurs péruviens à la pensée sociale sur l'enfance. Alternatives Sud, **16** (1): 147-160.

- DASSO, M. C., 1999 *La máscara cultural*, 420 pp.; Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Políticos y Administrativos.
- DOMIC RUIZ, J., 1999 Niños Trabajadores: la emergencia de nuevos actores sociales, 233 pp., La Paz, PIEB.
- DORAIS, L. J., 2004 La construction de l'identité. *In: Discours et constructions identitaires* (D. Deshaies & D. Vincent, eds.): 1-11; Laval: Presses de l'Université Laval.
- ENNEW, J., 1997 Street and working children. A guide to planning, 226 pp.; Londres: Save the Children.
- EYZAGUIRRE, M., 2000 De las máscaras e iconografía facial. XIV Reunión Anual de Etnología, II: 49-56.
- FERNÁNDEZ JUÁREZ, G., 2002 Aymaras de Bolivia: entre la tradición y el cambio cultural, 224 pp.; Quito: Abya Yala.
- GIMÉNEZ MONTIEL, G., 2002 Paradigmas de identidad. *In: Sociología de la identidad* (A. Chihu Amparán, ed.), 35-62; México: M. A. Porrua, Universidad Autónoma de Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa.
- GOFFMAN, E., 1971 *Ritual de la interacción*, 237 pp.; Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- GOFFMAN, E., 2006 *Estigma. La identidad deteriorada*, 172 pp.; Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- INE, 2010 Magnitud y características del trabajo infantil en Bolivia, 172 pp.; La Paz: OIT.
- INVERNIZZI, A., 2001 La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima, 288 pp.; Paris: L'Harmattan.
- LIEBEL, M., 2003 Infancia y trabajo, 348 pp.; Lima, Ifejant.
- MARANDA, P., 1993 Masques et identité. Anthropologie et Sociétés, 17 (3): 13-28.
- OIT, 2008 Magnitud y características del trabajo infantil en Bolivia. Cartilla de resultados.
- PINZÓN-RONDÓN, A. M., BRICEÑO-AYALA, L., BOTERO, J. C., CABRERA, P. & RODRÍGUEZ, M. N., 2006 *Trabajo infantil ambulante en las capitales latinoamericanas*. *Salud Publica* Méxicana, **48**: 363-372.
- REVILLA ARÉVALO, A. M., 2012 Características económicas, educativas y familiares de los niños lustradores de calzados: Cono Norte de Lima Metropolitana, 227 pp; Lima: Universidad Mayor de San Marcos, Tesis de Maestría.
- SCARNECCHIA, A., 2008 Entre identidad y cultura: la máscara en América Latina. El caso de Bolivia, VI+126 pp.; México D.F.: UNAM, Tesis de Maestría.
- SUREMAIN, C-É. de, 2006 Affinité horizontale et stratégies de survie parmi les «enfants de la rue». La bande Solitarios à La Paz (Bolivie). Revue Tiers Monde, **185**: 109-128.



# Niños y adolescentes trabajadores en las calles de Lima: vida cotidiana y estrategias familiares de supervivencia

#### Antonella Invernizzi\*

#### Resumen

Este artículo muestra algunas de la facetas de la vida cotidiana de los niños y adolescentes que trabajan en la calle, y de sus familias. Aunque se refiere a una investigación realizada en Lima entre 1994 y 1999, no consiste en describir la realidad peruana de los años 1990 ni en presentar un análisis exhaustivo del trabajo infantil y de las políticas sociales que se han desarrollado hasta la actualidad. Se trata más bien de ilustrar un conjunto de enfoques que, a nivel microsocial, permiten comprender las prácticas cotidianas de los niños, niñas y adolescentes que trabajan en la calle. Para mostrar la importancia de los aspectos a la vez económicos, sociales, culturales y de identidad, se presentan datos procedentes de otros dos estudios cualitativos sobre el trabajo de los niños en Portugal y en Grecia. La hipótesis subyacente a este análisis es que una mejor comprensión de las prácticas cotidianas de los niños y de sus familias permite promover programas adaptados y, de hecho, más eficientes.

**Palabras clave**: infancia, trabajo, calle, familia, socialización, supervivencia, identidad, políticas sociales, Perú

# Enfants et adolescents travailleurs dans les rues de Lima : vie quotidienne et stratégies familiales de survie

#### Résumé

Ce texte montre quelques unes des facettes de la vie quotidienne des enfants et adolescents qui travaillent dans la rue, et de leurs familles. Bien qu'il se réfère à une recherche réalisée à Lima entre 1994 et 1999, il ne vise pas à décrire la réalité péruvienne des années 1990, ni à présenter une analyse exhaustive du travail des enfants et des politiques sociales qui ont été mis en place jusqu'à

<sup>\*</sup> Investigadora independiente y consultora, Francia, colaboradora científica Universidad de Fribourg, Suiza. E-mail: anto invernizzi@yahoo.com

aujourd'hui. Il s'agit plutôt d'illustrer un ensemble d'éclairages qui, au niveau microsocial, permettent de comprendre les pratiques quotidiennes des enfants et adolescents, filles et garçons, qui travaillent dans la rue. Afin de montrer l'importance des aspects à la fois économiques, sociaux, culturels et identitaires, des données provenant de deux autres études qualitatives sur le travail des enfants au Portugal et en Grèce sont présentées. L'hypothèse sous-jacente à cette analyse est qu'une meilleure connaissance des pratiques quotidiennes des enfants et de leurs familles permet de promouvoir des programmes adaptés et de fait plus efficaces.

Mots-clés: enfance, travail, rue, famille, socialisation, survie, identité, politiques sociales, Pérou

## Working children and adolescents in the streets of Lima: daily live and family survival strategies

#### Abstract

This paper examines some facets of the daily life of children and adolescents street workers, and their families. Although it refers to a research carried out in Lima between 1994 and 1999, it is not to describe the Peruvian reality of the 1990, or to present a comprehensive analysis of child labor and social policies that have been implemented until today. Its objective is rather to illustrate a set of approaches that, at the micro level, allow to understand everyday practices of children and adolescents street workers. In order to show the significance of economic, social, cultural and identity dimensions, material from two others qualitative studies on children's work in Portugal and in Greece are presented. The underlying assumption of this analysis is that a better understanding of children's everyday practices and their families facilitates appropriate and more efficient programs.

Keywords: childhood, work, street, family, socialization, survival, identity, social policies, Peru

# INTRODUCCIÓN

Esta presentación se refiere a un conjunto de investigaciones realizadas con niños y adolescentes¹ trabajadores con un peculiar énfasis en el trabajo en las calles de Lima (Invernizzi, 2001; 2003a). El trabajo de campo de este estudio se realizó durante largos periodos entre 1994 y 1997 utilizando un enfoque etnográfico y métodos cualitativos: observación semiparticipante, entrevistas (a los padres, niños, niñas y adolescentes), discusiones informales y fotografías. La referencia para esa metodología se encuentra en los trabajos de Riccardo Lucchini (1993; 1996) sobre los niños en situación de calle y otros autores, que atribuyen mucha

<sup>1</sup> El término «niños y adolescentes», en este texto, se refiere a las personas menores de 18 años, conforme a las definiciones de los instrumentos internacionales de los derechos del niño. La referencia a la adolescencia pretende evitar la confusión que, como lo subraya Cantwell (2011), se genera con una definición larga de la niñez que no da cuenta de las diferentes edades de los niños.

importancia al triangular las informaciones y los informantes, y en compartir aspectos de la vida cotidiana durante largos periodos. La postura teórica asociada a estos estudios es la del niño como actor social y sujeto con un interés central en conocer la forma como el o ella interpreta su propia situación, sus motivaciones, experiencias y estrategias. Este enfoque fue desarrollado también por la «nueva sociología de la infancia» en Gran Bretaña, y particularmente en la publicación de James y Prout (1990) que pone énfasis no solo en una visión del niño como actor social sino también en la noción de que la misma infancia es una construcción social; la imagen y la experiencia del niño se relacionan con el contexto social, económico y cultural donde vive. La infancia en ese enfoque es inseparable de las dimensiones de género, etnicidad, capacidad-discapacidad o condición económica, lo que había sido analizado anteriormente por Ennew (1986) en relación a las niñas trabajadoras en el Perú.

Mas allá de lo que preconiza la nueva sociología de la infancia británica, el estudio en Lima no se concentró exclusivamente en los niños y adolescentes trabajadores sino también en sus familias y su organización, es decir en su contexto social y cultural más amplio. La misma observación de la vida cotidiana de una parte importante de los niños y niñas que se encontraban trabajando en el centro de Lima mostraba que una mavoría tenía una organización del trabajo de tipo familiar. Las actividades cotidianas del niño actor social, entonces, debían ser estudiadas en relación a las particulares estructuras y exigencias en su medio de vida. Se atribuyó un interés particular a las condiciones de las mujeres madres y jefes de hogar. En la venta de calle en el centro de Lima, muchas familias tenían un tipo de estructura familiar monoparental y algunas madres indicaban el abandono del hombre como el principal motivo para desarrollar una actividad económica en la calle con sus hijos. En ese espacio, obraba al inicio del trabajo de campo la organización gubernamental INABIF (Instituto Nacional del Bienestar Familiar) que realizaba un trabajo de calle para apoyar a las familias y a los niños. Los discursos de las madres al respeto de los problemas económicos llevaron a introducir en ese contexto una investigación/ acción que tomó la forma de créditos a madres de niños trabajadores así como a dos adolescentes. Un segundo trabajo de campo se concentró en un mercado fuera de Lima donde un grupo de adolescentes lustrabotas trabajaba y se encontraba en un proceso de organización en el marco de las actividades de PRONATS2.

Las informaciones recogidas en Lima hace más de 15 años perdieron su validez para describir la realidad actual de los niños trabajadores, por los muchos cambios que han ocurrido en términos económicos, políticos, sociales y culturales, los cuales han modificado de forma significativa la situación de los niños en el Perú. El propósito de este texto no consiste, por lo tanto, en describir una realidad sino en ilustrar enfoques y conceptos utilizados para el análisis. El postulado

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> El INABIF y PRONATS, las dos organizaciones que colaboraron durante la encuesta de campo, tienen diferentes posiciones y metodologías en relación al trabajo infantil (Invernizzi, 2003b).

principal es que en las miradas cruzadas producidas por diferentes enfoques, y aquí solamente algunas pudieron ser expuestas, se encuentra la riqueza necesaria para pensar intervenciones y políticas sociales a favor de los niños y niñas trabajadores. Este artículo no desarrolla específicamente un análisis de las políticas sociales, posturas e intervenciones que existían y existen en el Perú, así como su amplia contribución en la investigación y en la conceptualización del trabajo de los niños y niñas. Más bien se propone presentar algunos enfoques que se pueden aplicar a realidades muy diferentes a la del trabajo en la calle en el Perú, como por ejemplo el trabajo en el medio rural en Portugal y el trabajo infantil en las calles de Europa por los niños migrantes provenientes del Este de este continente.

Quisiera en primer lugar presentar una caracterización del trabajo familiar en la calle como una de las modalidades de trabajo de los niños. En segundo lugar, se especificará una conceptualización del trabajo de los niños y adolescentes alrededor de cuatro dimensiones (supervivencia, socialización, autonomía y explotación). Esta surgió de un análisis comparativo entre las informaciones de la encuesta en Lima y las de un estudio realizado en zonas rurales en el sur de Portugal entre 2001 y 2002 (Invernizzi, 2005; Invernizzi & Tomé, 2007). Finalmente, se explicará la noción de carrera referente al niño trabajador en la calle.

### 1. LA ORGANIZACIÓN DE LAS FAMILIAS DE NIÑOS TRABAJADORES EN EL CENTRO DE LIMA EN LOS AÑOS 1990

Durante el estudio en Lima, el testimonio de las madres de niños trabajadores en el centro de la ciudad se enfocaba en la omnipresencia de la pobreza que parecía dictar todas sus rutinas cotidianas. Por cierto, la crisis económica y las medidas de ajuste estructural al inicio de los años 1990 generaron un empobrecimiento general y dejaron muchos hogares sin otros recursos más que la mendicidad o la venta de golosinas en la calle (Alarcón, 1991). Mas allá de la pobreza, la forma de organización de las actividades cotidianas parecía importante. Muchas preguntas surgían de las diferencias entre una familia³ y otra: ¿por qué en algunas familias la organización permitía alcanzar las necesidades más básicas y también a veces la escolarización de los niños y originar en ellos una relativa satisfacción en el trabajo cuando en otras se encontraban conflictos e insatisfacción?

Una estrategia para explorar esta diversidad fue la de establecer un pequeño programa de microcréditos o concesión, sugerido a algunas familias. Esto se motivaba por la necesidad de dar una respuesta —aunque muy limitada— a

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La noción de familia se utiliza aquí en un sentido amplio y no se refiere a la familia nuclear. Se trata de familias con estructuras diversas y que se modifican en el tiempo (Invernizzi, 2001). La noción de familia, y no la de hogar, es la que refleja mejor el discurso de los informantes. El concepto de hogar se utiliza entonces en referencia a la literatura y a los aspectos más técnicos de la organización del trabajo.

los pedidos de las mujeres en relación a los urgentes problemas económicos<sup>4</sup>. En primer lugar, fueron las mismas representaciones alrededor de la familia, del trabajo y de la infancia así como las ligadas a la vida cotidiana que llamaron la atención. Estas eran variadas y parecían corresponder con modelos diferentes. Dos tipos ideales, en la perspectiva de Max Weber, fueron construidos para dar cuenta de esta diversidad: un modelo «urbano» y uno «andino» (Invernizzi, 2001; 2003a), como forma algo arcaica y simplificadora de demostrar la construcción social y cultural de la infancia (véase el cuadro 1). Por lo tanto, hay que subrayar que los tipos ideales tal como los define Max Weber (1982) acentúan características para demostrar un argumento pero no reflejan absolutamente la realidad. En ese caso, algunas familias se acercaban más bien a las características de uno o del otro tipo pero muchas presentaban uno u otro sin corresponder enteramente con un modelo determinado.

Las referencias a estos modelos pueden encontrarse en la literatura que describe el modelo urbano machista de la familia de clase media de los años 1970 (Ruiz Bravo, 1996; Fuller, 1997) y las referencias al llamado «modelo andino» se encuentran en los trabajos de investigadores en la regiones rurales o testimonios de profesionales así como en estudios de migrantes en Lima (Ortiz Rascaniere, 1994; Portugal Catacora, 1988; Lobo, 1984; Ennew, 1986).

De forma evidente, la limitación importante de esta manera de conceptualizar las imágenes y representaciones de los actores se enfrenta con el riesgo de encerrarlas en «tradiciones» o en conceptualizaciones, sin considerar cómo la forma de ver el mundo cambia con la experiencia y es en parte subjetiva e individual. A pesar de eso, ignorar la diversidad y la construcción social de la familia, del trabajo y de la infancia conduce a individualizar los problemas de comunidades o categorías enteras, en un modelo de tipo psicológico. Eso también lleva a limitaciones importantes. Como veremos más adelante, las maneras de pensar el rol de la mujer y el de los niños tienen una influencia importante sobre la organización de la vida cotidiana.

Un segundo resultado del análisis de las informaciones producidas a través de los pequeños créditos fue precisamente una esquematización de la organización familiar como un sistema multidimensional con elementos de naturaleza económica, de identidad social y familiar, subrayando así cómo cada una de las dimensiones influencia a la otra (Invernizzi, 2001).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> En un primer momento, no se trató tanto de promover un proyecto viable de ayuda económica sino de comprender los eventos de la vida cotidiana y las dificultades de estas familias. Una docena de madres y dos adolescentes recibieron créditos para ampliar un proyecto. La selección se operó intentando incluir situaciones diferentes y familias en las cuales niños y adultos expresaban una satisfacción relativa al respeto de la organización familiar así como familias con relaciones conflictivas. El análisis presentado abajo es el resultado de la comparación de estas organizaciones y la identificación de elementos, tales como el género, la representación del trabajo y de la infancia, de la carrera, etc. En un segundo momento, la responsabilidad de los créditos fue atribuida a una de las participantes con el objetivo de mantener el sistema de créditos activos después del trabajo de campo, lo que se logró durante unos 18 meses.

Cuadro 1 – Imágenes de género, familia, trabajo e infancia en los modelos urbano y rural

	Modelo urbano	Modelo rural
Identidad y roles de género en la familia	División rígida del trabajo entre hombres y mujeres:  Idealmente empleo del hombre jefe de hogar. Separación clara entre esfera doméstica y espera profesional.  La mujer debe idealmente ocupar el espacio doméstico y se encarga de las tareas domésticas y de los niños.  La presencia de la mujer en el hogar es una marca de éxito socioeconómico.	División del trabajo flexible:  • Trabajo en la agricultura y trabajo informal.  • Organización del trabajo alrededor de la familia.  • La mujer participa en la producción aunque queda asociada al mundo doméstico.
Creación de la familia e imagen de la sexualidad	Doble moral sexual «machista»:  Control sobre las mujeres del hogar. Importancia de la virginidad. Matrimonio como espacio legítimo de la sexualidad y fecundidad.  La definición de la masculinidad está asociada a relaciones sexuales con varias mujeres.	Ausencia de una condena moral del embarazo antes del casamiento. La preocupación es de tipo pragmático.
Imagen del trabajo y de la calle	<ul> <li>Para el hombre jefe de hogar, el trabajo consiste idealmente en un empleo asalariado que permite la subsistencia de la familia.</li> <li>La calle es un espacio de socialización para el varón que prueba su masculinidad fuera de la espera doméstica.</li> <li>La calle no es un espacio de trabajo y se opone a la vida familiar.</li> <li>La niña es excluida de la calle que representa una «jungla» hecha de arbitrariedad, amoralidad y sexualidad inapropiada.</li> </ul>	<ul> <li>Organización familiar del trabajo.</li> <li>El trabajo es un deber moral de cada miembro de la familia y la comunidad.</li> <li>Las contribuciones de cada uno son diferenciadas en relación a sus capacidades.</li> <li>La calle es un espacio aceptable para una variedad de actividades económicas y familiares.</li> <li>La diversificación de las actividades (y no la especialización) dicta la organización del trabajo.</li> <li>La calle, cuando puede ser ocupada de forma estable se transforma en un espacio similar a un mercado.</li> <li>Las transacciones ligadas al trabajo se desarrollan alrededor de vínculos familiares, entre vecinos, compadres, etc. Incluyen prácticas de cooperación y solidaridad y no solamente de concurrencia.</li> </ul>
El niño y el trabajo	<ul> <li>Se excluye la participación del niño en el mundo del trabajo.</li> <li>La escolaridad y el juego y, para el varón, la sociabilidad con otro niños son sus principales actividades.</li> <li>La educación está centrada principalmente en los adultos.</li> </ul>	La organización de la familia andina rural integra al niño en la producción. La concepción del niño como trabajador está asociada a prácticas de socialización:  • Sus responsabilidades aumentan al mismo tiempo que su autonomía en la gestión del trabajo y de los ingresos.  • El niño organiza desde temprano sus ingresos.  • El juego, la experimentación y la exploración tienen un papel central en el aprendizaje de las actividades agrícolas.  • El niño goza de una gran autonomía espacial que asocia trabajo, juego y exploración.

El análisis intentó responder a la pregunta «¿por qué los adultos y niños hacen lo que hacen y por qué lo hacen de la forma como lo hacen?». Una variedad de elementos explican sus actividades cotidianas y la diferencia de su importancia en cada hogar. Estos elementos están presentados en la figura 1. Las dimensiones 2 y 3 relacionadas a la división del trabajo entre hombres y mujeres, y entre niños y adultos ya fueron presentadas. Las cuestiones simbólicas o de identidad (4, 5 y 8, es decir cómo los actores piensan que las cosas deberían desarrollarse en la familia) se refieren a lo que mencionábamos anteriormente; el hecho de que adultos y niños, como actores sociales, tienen una forma de representarse el trabajo, la familia o la infancia pero ellos reinterpretan esas ideas para apropiarlas y modificarlas según su propia experiencia. Por ejemplo, una mujer tenía que volver a la casa con sus hijos cada día para prepararle la comida a su esposo en el momento del día donde el negocio era más rentable. Eso ocurría a pesar de que la familia tenía una gran necesidad de dinero. Para esta mujer, el rol de trabajadora era secundario al de esposa y su organización cotidiana estaba marcada por una visión de la familia donde el hombre jefe de hogar era el trabajador principal, si no el único trabajador en la familia. Al contrario, otras mujeres indicaban no querer tener una relación de pareja para lograr suficiente autonomía y asegurar la supervivencia de su familia o rechazar una organización tradicional de la vida cotidiana alrededor de necesidades simbólicas de la pareja (Invernizzi, 2001).

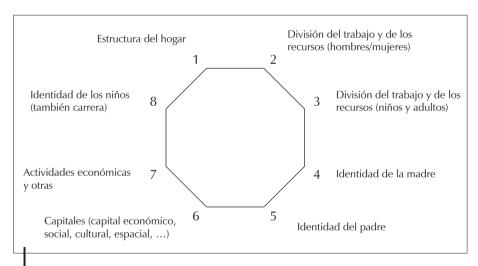


Figura 1 – La organización del hogar pobre con niños trabajadores

Algunos niños parecían gozar de una gran confianza y autonomía de parte de los padres. Otros estaban sometidos al control y a una protección que podrían considerarse excesivos en lo que reducían la capacidad del niño a aprender, utilizar sus competencias o simplemente jugar y explorar la ciudad. Como veremos más allá en relación a la socialización y la carrera, los niños tienen sus propias visiones del trabajo y sus intereses evolucionan con la experiencia. Los

conflictos entre niños trabajadores y padres, a veces importantes y violentos, no se pueden entender sin referencia a las organizaciones familiares o a los intereses propios de los niños.

Los elementos simbólicos y ligados a la identidad, tal como las imágenes de la mujer, del trabajo o de la familia desarrollados anteriormente, no pueden explicar solos la forma cómo el trabajo de la familia y de los niños se organiza en la vida cotidiana. La estructura del hogar, por ejemplo, juega un rol central en la explicación que los actores dan. El abandono del padre, la enfermedad o los accidentes en muchos casos estaban relacionados con la salida a la calle para generar provechos de cualquier forma. En muchos casos, la estructura del hogar es cambiante y cada cambio exige un ajuste en la organización. La estructura del hogar puede igualmente presentar recursos importantes. La presencia de una abuela o de una hija adulta o adolescente permite, por ejemplo, a una madre dejar a los niños más pequeños en la casa y desarrollar una actividad económica más lucrativa. La mujer que no tiene este recurso tiene que buscar espacios seguros para los niños pequeños en vez de buscar los espacios que generan más ventas y beneficios.

Los capitales que la familia puede o no tener también deben ser considerados. La importancia del capital económico es evidente. Algunos negocios ambulantes generan beneficios importantes y los niños que trabajan en esos gozan muchas veces de mejores condiciones de vida y en muchos casos, de presiones reducidas para generar créditos. Además de las diferencias económicas, hay que subrayar cómo el capital social y cultural (Bourdieu, 1990) —al lado de una ocupación estable de un espacio de venta— son importantes para organizar el trabajo de la familia y de los niños. Las redes informales de cooperación entre vendedores informales así como las redes entre vecinos son indispensables. Estas permiten el intercambio de informaciones y servicios así como el soporte para la supervisión de los niños. Así, un niño de 8 años que todavía no sabía abrir las botellas de gaseosa podía venderlas en ausencia de la madre porque una vecina iba a abrirlas por él y, por lo tanto, ayudaba al niño en otros asuntos si era necesario. El capital cultural, es decir las informaciones y competencias necesarias para el negocio en la calle son también importantes. Para los ambulantes, se trata de saber qué vender, cómo y dónde obtener el soporte, cuáles son los peligros para el vendedor, para los niños y la forma cómo enfrentarlos. Todo eso, que se verá posteriormente, es parte de la socialización de los niños y adolescentes trabajadores.

Estas dimensiones necesitan una consideración central en las intervenciones en la medida en que la sola dimensión económica no permite apreciar las responsabilidades de estas mujeres (y muy raramente de los hombres) cuando asumen responsabilidades simultáneas a nivel familiar y laboral. Las madres entrevistadas durante la investigación se encontraban estigmatizadas como trabajadoras «poco productivas» y como madres «poco protectoras» (Invernizzi, 2003a; 2003b). Al contrario, muchos son los esfuerzos y las estrategias desarrolladas para conciliar estos aspectos, como lo explica bien el caso de Antonia, quien a

pesar de tener un diploma como profesional, prefiere la venta en la calle en el centro de Lima:

Investigador: ¿Pero a usted no le atrae, por ejemplo, el trabajar para alguien no? [...]. De repente en una fábrica...

Antonia: Pero mientras está un hijo, ¿cómo? Lo voy a tener abandonado.

Investigador: ¿Es para su hijo principalmente?

Antonia: Sí pues. Por eso lo que trabaja en la calle, porque yo, mire, de meterme a una confección, yo me meto ahorita, porque yo sé coser, yo sé remallar [...]. Entonces mejor como ambulante, hasta cuando sea más grandecito.

Investigador: Y en la casa, ¿no hay forma [de coser]?

Antonia: Yo de coser, ¿quién me pagaría? La gente pobre está allá. Por qué digo... mire, de ocho añitos lo voy a dejar [a mi hijo] solo: fácil, pa' que agarre cualquier vicio, se junta con malos amigos y ¿cómo lo voy a controlar si yo estoy trabajando? No voy a poder [...]. Sí, yo prefiero ambulante, aunque sea con golosinas. Claro, no llueve [el dinero], pero todos los días gotea pue', siquiera pa' llevar para la olla, aunque no sea grande ¿no?, pero todos los días tiene que haber para la olla...

Esa realidad también se aplica a una parte de las niñas o los niños quienes, como las madres, van a alternar entre tareas domésticas, cuidados a niños más pequeños y actividades económicas así como ir a la escuela. Por ejemplo, es frecuente que un hermano/a mayor o un primo/a introduzca a un niño en el trabajo de calle. Hay que subrayar que ese tipo de análisis se aplica más allá del contexto de trabajo de calle en Lima. Un estudio reciente sobre las prácticas de mendicidad y pequeños trabajos informales de mujeres migrantes con niños de las comunidades romaní de los países del este de Europa muestra las mismas dificultades en términos de estigmatización de las madres (Invernizzi, 2011). El estudio muestra cómo la mirada dominante ve el trabajo en la calle y la mendicidad como un problema social y el niño trabajador en la calle como un niño explotado. La tendencia dominante es de considerar a la madre como responsable de las condiciones laborales de sus hijos e hijas y de la falta de protección que ellos sufren. Raramente se menciona que se trata de madres jefes de hogar y que una migración de toda la familia, o de parte de ella, es una opción más apropiada que la de dejar a los niños en el país de origen sin soporte alguno. El trabajo o la mendicidad que la madre toma a cargo también se suele examinar como una forma de marginalidad y asociado a la cultura romaní. La investigación mostró que algunas de esas madres habían sido víctimas de trata de seres humanos y otras se encontraron en la calle porque el trabajo que se le había prometido cuando migraron no se había materializado. No tenían entonces ninguna otra opción que vender pequeños objetos o pedir dinero con sus hijos para cobrar los gastos de transporte hacia su domicilio e intentar conciliar las necesidades económicas y el cuidado de los niños de la mejor manera. A pesar de las formas de opresión e precariedad en que ellas mismas se

encuentran, la mirada dominante de las autoridades y organizaciones las definía como responsables de la situación y de las dificultades de los niños. Como en el estudio de niños trabajadores en Lima, eso subraya la necesidad de desarrollar un análisis de género para entender la realidad y dificultades de los niños y resituarla en la de las familias, con justa consideración para el trabajo productivo y las tareas reproductivas.

### 2. EL TRABAJO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES COMO ESTRATEGIA DE SUPERVIVENCIA, SOCIALIZACIÓN, PRÁCTICA DE AUTONOMÍA, AUTODETERMINACIÓN Y EXPERIENCIA DE FXPLOTACIÓN

Otro eje de análisis consiste en ubicar las motivaciones de los niños, niñas y adolescentes, y de los adultos alrededor de ellos, en un marco teórico suficientemente largo para no invalidar sus experiencias. El trabajo como se realiza en la vida cotidiana de los niños y niñas presenta características que simultáneamente se interpretan en términos de supervivencia, socialización, autodeterminación y explotación. La intensidad de cada dimensión varía según el tipo de trabajo, el contexto y las condiciones pero también según aspectos más subjetivos como la identidad del niño.

Debido a las difíciles condiciones económicas, la experiencia de los niños trabajadores de la calle en Lima durante los años 1990 está hecha de presiones muy fuertes en relación con la supervivencia. Entonces, la cuestión de la socialización no era siempre explícita en los discursos de los informantes en la medida en que las referencias a la supervivencia eran predominantes. Sin embargo, los aspectos ligados a la transmisión de valores y prácticas así como de la reinterpretación de ellas por los niños y niñas eran significativos. Eso se puede entender a través del contenido de los tipos ideales detallados arriba, que incluyen valores y prácticas transmitidas a los niños y niñas y, como se verá más adelante, reinterpretadas por ellos. La noción basada en el hecho de que cada miembro de la familia tiene que contribuir al bienestar de la familia, por ejemplo, que caracteriza la división del trabajo en la tradición andina, está ligada a la valoración del trabajo así como a una respuesta a las necesidades económicas.

El caso de Elena y su hija Nelly ilustra estos aspectos y prácticas que más bien se acercan al modelo andino de la familia y del trabajo. Antes de Navidad, le atribuimos a Nelly un préstamo de 20 dólares que programó utilizar para comprar y revender pequeños fuegos artificiales. Además de los 20 dólares prestados, ella recurrió a sus propios ahorros y a una contribución de su madre, llegando a 26 dólares. La venta de los fuegos de artificios produjo unos 40 dólares. Su madre la asesoró pero la gestión del proyecto estaba en las manos de Nelly. Después de Navidad Nelly utilizó nuevamente 26 dólares para comprar fuegos artificiales, consiguiendo los mismos beneficios. Restituyó los 20 dólares del préstamo y, con las ganancias, se compró ropa y zapatos para ella misma, sus hermanas y su

abuela. A pesar de que la madre en esta oportunidad le pidió una contribución a Nelly para apoyar a otros miembros de la familia, la forma que esa contribución tomó fue una fuente de gratificación. Esta fue reconocida y valorada mediante la compra de ropa y regalos que quedaban visible después de las fiestas. A pesar de la gran necesidad económica que hizo el trabajo de los niños indispensable para la supervivencia, esta forma de utilizar los provechos de los niños mostró marcas culturales y fue parte de una forma de socialización que valora el mismo trabajo. La regla en esta familia era que cada niño y niña conservara una parte de sus ganancias en un «bocal» y lo ahorrara para gastos personales importantes. Si una contribución para el hogar es necesaria, esta tiene que ser justificada y valorada. La «tutela» a un hermano menor es una práctica frecuente en ese medio. Estas prácticas se oponen a las de organizaciones familiares donde el adulto maneja todas las ganancias de los niños como parte del presupuesto de la familia. El niño es considerado como «incapaz» de manejar dinero lo que, en las familias observadas, ha sido fuente de menos autonomía y mayores conflictos (Invernizzi, 2001).

La importancia de la socialización aparece en una investigación realizada en Portugal (Invernizzi, 2005; Invernizzi & Tomé, 2007). A pesar de los niveles de pobreza existentes en zonas rurales, la función de supervivencia en relación al trabajo de los niños suele ser menos significativa en términos económicos para una parte importante de los niños y adolescentes encontrados. Pero los aspectos ligados a la ayuda a la familia y a la socialización han aparecido como centrales en los discursos de muchos adolescentes y adultos: el trabajo, ya sea en la agricultura, el pastoreo, los restaurantes o negocios, permite al niño y a la niña «aprender el valor de las cosas», descubrir actividades y talentos. Es entonces valorado como una actividad paralela a la escuela y, si el fracaso escolar ocurre, como inserción y socialización alternativa.

La explotación y el abuso son otras dimensiones del trabajo infantil. En Portugal, las definiciones de abuso estaban, en algunos casos, ligadas a la socialización, pues si el trabajo es visto para muchos informantes como una forma de aprender, algunos declararon que el trabajo no les permitía aprender un oficio y era una forma de explotación. En Lima, una definición interesante observada fue justamente la de Elena, vendedora ambulante en el centro de Lima, madre de Nelly (véase líneas anteriores) y cuatro niños más. Ella indicaba que el trabajo del niño «debe mejorar sus condiciones de vida». Ella observaba a otros niños y adolescentes que andaban sucios y que cada día llevaban todo el dinero a sus padres, los cuales no trabajaban. Otros aspectos relacionados a la explotación y al abuso se refieren a lo que niños y adultos deben pagar a intermediarios, guachimán o policías para poder trabajar en la calle o para guardar el material de trabajo durante la noche. Esos gastos, a veces, no tienen ninguna relación con el servicio ofrecido.

La cuestión del género, como podemos imaginar, es importante en relación con el tema del abuso y de la explotación. Las visiones de la calle, de la mujer y de la sexualidad influencian en lo que un observador verá como trabajo peligroso para la niña y una forma de abuso. Si se relaciona a un modelo de tipo urbano y patriarcal

de la familia presentada anteriormente, la presencia de la niña en la calle es, en sí mismo, una situación de peligro. En las calles de Lima se podían observar otras visiones de lo que es abuso y riesgo. Algunas familias promovían una organización de tipo familiar del comercio de calle y no consideraban sistemáticamente la calle como una fuente de peligro y promovían una relativa protección a las niñas que no limitaba su autonomía más de lo necesario. Un análisis concreto de los riesgos, y no un discurso moral sobre la calle, era lo que dictaba las prácticas cotidianas de los padres y de los niños.

La autodeterminación del niño y de la niña a través del trabajo —entendida como una mayor autonomía e impacto sobre su vida y su entorno— es otro aspecto importante. De forma general, hay diferencias importantes entre lo que se observó en Lima y las informaciones recogidas en el sur de Portugal. En Lima, los niveles de autonomía de los niños trabajadores son mucho más significativos. El trabajo es para algunos niños y adolescentes una fuente importante de autodeterminación que permite luchar contra la pobreza y mantener proyectos a pesar de las dificultades. Es probable que en todas partes del mundo algunos niños logren sobrevivir, ayudar a la familia y/o ir a la escuela porque trabajan. Lo que las informaciones de la investigación en Lima subrayan es cómo estos aspectos están valorados en algunas familias, lo que se asocia a una noción de «progreso» a través del esfuerzo cotidiano. Como lo indican dos niños lustrabotas a quienes les preguntamos qué le dirían a los niños del Perú:

Nelson: Hasta que todos los niños que estén por allí... o sea que trabajen...

Edwin: Nosotros no tenemos que estar andando, robando, en vez que roben deben trabajar, eso les decimos a todos que estén andando allí, pidiendo plata. Puedes, puedes pedir plata y comprarte una bolsita de caramelos para vender, como muchos de mis amigos lo hacen... [eso] sí.

Investigador: Pero así hay que vender, ¿no?

Nelson: Así, hay que trabajar o sea nunca, nunca...

Edwin: Y algún día ser grandes progresistas...

Nelson: Y estudiar!

Edwin: Progresistas y estudiar también! Estudiar es la mejor arma para todos los niños del Perú y todo el mundo...

Así, la autonomía de algunos niños está valorada positivamente y promovida al lado del juego y la experimentación durante la socialización. El niño o la niña «tiene derecho» a decidir en asuntos que otros grupos y otras sociedades reservan a los adultos. El comercio independiente y la gestión del dinero es un ejemplo típico de esa autonomía donde la socialización promueve desde temprana edad las competencias necesarias para un pequeño comercio individual, tal vez al lado de la «ayuda» en el negocio de los padres. En las regiones rurales al sur de Portugal, no se encontraron tales niveles de autonomía entre los niños trabajadores. Lo que se encontró fue una representación de la familia como unidad económica de trabajo y un énfasis en el trabajo como práctica de socialización. La gestión del dinero, por ejemplo, está asumida mucho más

tarde por los adolescentes. Algunos casos de este tipo se encontraron, como el de Gino, un adolescente de 12 años que exigía por ejemplo un pago para actividades de pastoreo por su abuelo y su padre o la ayuda en un negocio de la madre. Ese parecía como una excepción y como un resultado de un actitud «moderna» en contraste con las prácticas que los informantes definían como «tradicionales». A pesar de la dimensión económica, Gino concluyó la descripción de sus variadas actividades económicas indicando: «[En realidad] estoy viendo un poco más [el trabajo] que la gente hace...» subrayando así la dimensión de socialización.

El siguiente esquema (fig. 2) fue desarrollado a manera de presentar estas cuatro dimensiones. Es necesario ver este modelo de forma sistémica donde cada dimensión influencia a la otra.

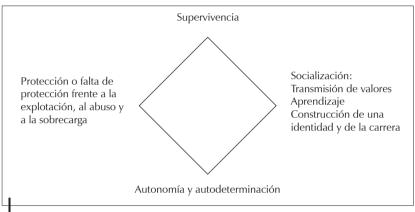


Figura 2 – Supervivencia, socialización, explotación y autodeterminación del niño, niña o adolescente en la organización familiar

Desde el punto de vista teórico, más trabajos deberían ser desarrollados para experimentar este modelo. A pesar de ello, este permite entender cómo, para los niños y adultos, el trabajo perjudicial (así como el trabajo positivo) puede ser definido como un balance de ventajas y desventajas, una conceptualización ya propuesta por McKechnie & Hobbes (1998). El esquema sugiere que las ventajas y desventajas son de naturaleza variable y los logros en términos de socialización, protección, supervivencia y autonomía pueden justificar la realización de una actividad que conlleva riesgos, desventajas o explotación. Solamente en el diálogo y tomando en cuenta las diferentes realidades sociales, culturales y económicas se pueden identificar las ventajas y desventajas asociadas al trabajo de los niños y las niñas. Las ventajas en términos de autodeterminación, socialización, protección, o supervivencia representan recursos importantes para la implementación de programas y políticas sociales capaces de apoyar a los niños y niñas en contextos de vida difíciles.

# 3. LA SOCIALIZACIÓN Y LA CARRERA DEL NIÑO TRABAJADOR

Varios aspectos relacionados a la supervivencia han sido presentados en relación con los valores y prácticas de las familias donde la autonomía del niño no corresponde necesariamente a negligencia, si no a una visión particular de la infancia y de las competencias que el niño puede y tiene que adquirir. Hay que subrayar también las competencias necesarias para la venta en las calles y la importancia de las redes de solidaridad y cooperación. Estos aspectos se vinculan con la socialización del niño trabajador. Esta se define como un proceso en el cual el niño es activo y en parte aprende por la experiencia. En eso, la socialización se diferencia de la educación, centrada en el rol de los adultos que «enseñan».

En términos de socialización, el trabajo en la calle permite, por ejemplo:

- · Aprender una o más actividades económicas,
- Aprender a conocer un espacio social con sus reglas, fuentes de soportes y peligros,
- Aprender a tomar responsabilidades frente a la familia, en la gestión del dinero y de los recursos,
- Aprender profesiones y actividades económicas que no existen en el barrio donde el niño vive.

El trabajo permite desarrollar competencias alternativas a los conocimientos escolares que son pertinentes en caso de crisis económica o problemas familiares y representan una formación profesional *de facto* para muchos adolescentes. Entre estos elementos se destaca la capacidad de ser activo a pesar de una situación económica difícil. Eso es un recurso importante para contraponer el sentimiento de impotencia que la pobreza puede generar. Cualquier observador que intente imaginar un escenario donde el niño o la niña se quedan a la espera de adultos para la satisfacción de sus necesidades se da cuenta que tal proceso sería, en contexto de precariedad y de pobreza, una fuente de frustración e impotencia. Al contrario, la capacidad de modificar el ambiente que lo rodea como tal es una fuente de autoestima e identidad positiva (Invernizzi, 2007).

El largo proceso de socialización no se puede observar en una investigación. A pesar de ello, algunos cambios en la identidad del niño o la niña sí se pueden identificar en un periodo de tres o cuatro años, como fue el caso del estudio en Lima. La noción de carrera aplicada por Riccardo Lucchini (1993) a la situación del niño que vive en la calle resultó muy útil. En la medida en que algunos niños fueron encontrados en un periodo de cuatro años, el material etnográfico permitió analizar cómo las experiencias que estos tienen del trabajo en la calle evolucionan en el tiempo. Como lo indica Lucchini, tales evoluciones solamente pueden intervenir gracias a las competencias que el niño va ganando. La carrera fue resumida en cinco etapas. Así como los modelos de organización familiar presentados anteriormente, las etapas son tipos ideales que no se encuentran en las historias de todos los niños. En otras palabras, no todos los niños pasan por

estas etapas al mismo tiempo, otros dejan la calle temprano y algunos se quedan por mucho tiempo en una u otra.

### 3. 1. El inicio del trabajo en la calle

Los niños empiezan a trabajar en la calle en condiciones diferentes. Esto puede ocurrir de forma progresiva o repentina. El peso de las dificultades económicas, de una crisis familiar o de la enfermedad de un adulto puede crear una situación en la que el niño o la niña tiende a salir —de un día para otro— a trabajar en la calle para generar dinero de manera urgente (véase también Cavagnoud, 2012). Paradójicamente, esta forma precipitada de comenzar a trabajar ocurre más frecuentemente en familias donde los padres excluyen la idea de que el niño puede trabajar. El trabajo es visto entonces como una estrategia de supervivencia que es tolerada en momentos de crisis. En estas situaciones, acontece que el niño está enviado solo a la calle, sin experiencia, preparación ni supervisión, debiendo así enfrentar desafíos muy importantes. El relato de Marco, adulto al momento de la entrevista, describe la situación acontecida durante la separación de sus padres:

Súbitamente, me vi presionado por mi madre para que salga a trabajar. Mi madre [...] empezó a preparar cakes y me mandó a venderlos a la calle. [...] me mandó a mí, ella dijo que no podía salir a trabajar a la calle porque era blanca, y mi hermana tampoco por la misma razón. Empecé a vender los cakes... [...] Caminaba y ofrecía. [...] Ella no sabía nada de cómo vendía, nunca había vendido nada. Ella me dijo que vaya donde el placero [...]. Es una palabra muy antigua: el placero es el serrano que vende en la plaza. Entonces me dijo que vaya a vender. Cuando le pregunté por qué no podía ir con mi hermana, ella me dijo: «porque es blanca». Entonces como que no me sentía muy estimulado para ir a trabajar...

Otra modalidad es la de un inicio progresivo. Muchos niños empiezan a trabajar en la etapa 3. Aquí, las presiones económicas son menos significativas y muchas veces el niño goza de cierta preparación o está acompañado de adultos u otros niños y adolescentes. Muchas veces, esta experiencia se presenta como una decisión del niño y se acompaña de juegos y de una exploración a pesar que el niño contribuye a la economía del hogar. En este tipo de experiencia, el niño parece trasladarse a la etapa 3 sin conocer el trabajo-subsistencia que forma parte de la experiencia del niño o la niña que comienza a trabajar de forma precipitada.

# 3. 2. El trabajo-subsistencia

El trabajo-subsistencia se caracteriza por una visión de la venta en la calle como un medio para la subsistencia y como una tarea que no se puede evitar. Por supuesto, la subsistencia siempre entra en consideración en las actividades económicas de la calle. En otras etapas de la carrera, esta puede articularse con otros intereses y actividades, como el juego y la exploración. Al contrario,

las modalidades de trabajo en este caso no dejan ningún espacio para otras dimensiones. Aprender a trabajar es una prioridad. Niños y adultos expresan la falta de competencia de uno u otro niño que «no sabe vender» o que «tiene vergüenza» pues no sabe cómo ofrecer productos o comunicarse con los clientes. El «mejor trabajo» para los niños es lo que da más dinero y lo que cuesta menos esfuerzo. La naturaleza útil de lo que el niño hace no es muy importante y la venta se desarrolla a veces de forma muy cercana a la mendicidad. Si esa es la situación de Marco al empezar el trabajo de venta de *cakes*, su relato muestra que él se va a mover a un trabajo lúdico, en búsqueda de una exploración de la ciudad, y, rápidamente, a un *trabajo-identidad*.

### 3. 3. El trabajo lúdico

Para los niños que empezaron a trabajar de forma precipitada y con obligaciones económicas importantes, el juego parece intervenir después de la etapa 2 y cuando ya tienen suficientes competencias en la calle para asegurar cierto rendimiento, cierta productividad y tener un control relativo sobre el mundo de la calle. Como se mencionó, algunos niños empiezan el trabajo de forma lúdica. Eso es posible porque el niño o la niña tiene suficientes competencias y autonomía, una productividad suficiente así como pedidos de los padres que no son excesivos. Algunos niños que empezaron a trabajar en la calle de esa forma lo hicieron cerca del lugar de venta del padre u otro familiar. Esta forma de trabajo se caracteriza por una constante búsqueda de diversión, de exploración así como de actividades para compartir con los amigos. Así, el trabajo con un amigo es más valorado. Un niño lustrabotas comenta al respeto:

Mi primo [...] ese tiempo no lustraba todavía, no lustraba. Yo le he dicho. Como yo me sentía solo ¿no? También no me llevaba mucho con los que lustraban...

El buen trabajo, desde el punto de vista del niño, es aquel que permite conciliar el juego y la exploración y que se realiza con los amigos, lo que muchas veces genera conflictos con los adultos. El niño que se sitúa en esa etapa sabe diferenciar las actividades que son inútiles desde el punto de vista del cliente. La venta se presenta como una oferta relajada de productos y el pedido insistente o la postura de sumisión que caracterizan la mendicidad ya están ausentes. Las palabras de Lili son significativas de esta forma de pensar el trabajo: «[Antes de venir aquí] yo no pensaba que en la escuela, y no a divertirme...!». A pesar de que Lili lleva cada día dinero a su familia y que su contribución es importante para la subsistencia, ella ve el trabajo principalmente como una actividad lúdica.

# 3. 4. El trabajo-identidad

En esa etapa de la carrera, la búsqueda de un reconocimiento positivo y de un estatus es predominante. El trabajo se vuelve, para el niño, un atributo de su

identidad. Por cierto, el niño juega y explora pero esto no es más lo que caracteriza el «buen trabajo». Eso se define más bien a través de las competencias que puede exhibir así como el estatus que él o ella quiere adquirir. El caso de Elena, de 18 años, que relata sus experiencias de niña trabajadora, demuestra la complejidad de las acciones de los niños:

... Y mi papá tenía otro compromiso, ya con esta señora no, y entonces también así, no, dejaba la plata así, pero no tanto como antes, como primero se preocupaba... Allí [dije]: «iyo voy a comenzar a vender! Después voy a comprar cualquier cosa para comer... para darle a mi mamá». Y me puse a vender, pues, a vender de caja no más, la primera vez. Y estaba vendiendo, (se ríe) y nadie me compraba: «qué hago, qué hago?». «Cómpreme, vecina le voy a dar barato», [le dije] a mi vecina. «iPobrecita, mi hijita, a mediodía te voy a comprar todo!». «Tú no me compres, ya tienen, tienes para la venta» dije. Y me agarré mis productos, y me fui al mercado de acá. Agarré, me senté y me puse a vender, iy vendí mi verdura! Y después ya tenía un pequeño fondito, ¿no? Entonces agarré, yo lo tenía guardado. Y a veces mi papá me daba cincuenta céntimos. No es que me daba mucha propina, sino para comprar un caramelo. Yo me lo guardaba... ¡De allí me fui a la Parada!... [se ríe].

Lo que Elena describe es la necesidad de comprobar sus propias competencias y la capacidad de tener un negocio de forma autónoma. El reconocimiento de un trabajo útil y digno es central. Puede ser que el niño realice un trabajo poco rentable o útil o pida ayuda pero más bien eso está visto de forma negativa. En ese sentido, su visión del trabajo se acerca a la de los adultos. En las organizaciones familiares que no promueven autonomía y reconocimiento las relaciones pueden tornarse más problemáticas.

#### 3. 5. La salida de la calle

La investigación permitió aprender muy poco sobre la salida de la calle. Los adolescentes con las actividades más precarias eran también los que lo más rápido intentaban salir de la calle. Para los que trabajaban con familiares o cerca de ellos en un puesto fijo, la situación era diferente y la multiplicación de los puestos de venta era una manera de seguir una carrera en la calle, a veces hasta la edad adulta. Empleos en pequeños negocios era también un tipo de salida. Mejores conocimientos sobre las trayectorias de los niños y adolescentes trabajadores serían útiles para las intervenciones y las políticas sociales. De forma más general, son las prácticas de socialización a través del trabajo, en contextos económicos difíciles, que deberían ser estudiadas más detalladamente. Como lo ha demostrado por ejemplo Schlemmer (2007), un discurso simplificador sobre el trabajo infantil opuesto a la escolarización no permite capturar la complejidad de las situaciones concretas.

#### CONCLUSIONES

El trabajo en la calle de los niños, niñas y adolescentes no es el resultado inevitable de pobreza y no se explica simplemente por condiciones económicas difíciles. El argumento de este texto es que un conjunto de miradas es necesario pare enfocar una realidad compleja de tal forma que se pueda apoyar a niños, niñas, padres y comunidades de forma eficaz. Esto exige pensar simultáneamente en los aspectos económicos, sociales, culturales y de identidad. También exige conceptualizar los intereses de los adultos y los de los niños y niñas, así como la evolución de su situación en el tiempo. La cuestión de género, aplicada a las niñas así como a las madres, también parece importante. El trabajo no es una fuente de estima para todos los niños trabajadores ni tampoco una fuente de autonomía para todos ellos. Incluye a veces aspectos de explotación y abuso. A pesar de ello, la acción no puede limitarse a luchar contra el abuso y la explotación sino que se tiene que considerar también otras dimensiones tales como la supervivencia de la familia, la socialización y la autonomía y autodeterminación de niños y adolescentes.

El trabajo con las comunidades exige tomar en cuenta su forma de pensar sobre la infancia y el trabajo, sus redes de soporte y las competencias que existen. Resulta importante identificar, valorar y sostener los esfuerzos, en la vida cotidiana, que los niños y las niñas, los adolescentes y los adultos hacen para enfrentar problemas y dificultades en contextos precarios. Para toda intervención enfocada en los derechos humanos de los niños y niñas así como de los adultos alrededor de ellos, eso se traslada en el principio de respeto de la dignidad de todos los miembros de la comunidad, adultos y niños que la conceptualización de las prácticas cotidianas quiere apoyar. Los contextos sociales, económicos y culturales en que estas comunidades se encuentran varían mucho de una sociedad a otra. La referencia a los estudios en Grecia y Portugal muestra la necesidad así como la posibilidad de construir un cuadro teórico suficientemente extendido para tomar en cuenta la diversidad de contextos de vida de los niños y adolescentes trabajadores.

#### Referencias citadas

- ALARCÓN, W., 1991 Entre calles y plazas: el trabajo de los niños en Lima, 179 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Unicef, Asociación laboral para el desarrollo.
- BOURDIEU, P., 1992 Réponses. Pour une anthropologie réflexive, 267 pp., París: Seuil.
- CAVAGNOUD, R., 2012 L'enfance entre école et travail au Pérou. Enquête sur des adolescents à Lima, 247 pp., París: Karthala.
- CANTWELL, N., 2011 Are Children's Rights still Human? *In: The Human Rights of Children. From Visions to Implementation* (A. Invernizzi & J. Williams, eds.): 37-59; Farhnam, Burlington: Ashgate.

- ENNEW, J., 1986 Mujercita y mamacita: girls growing up in Lima. *Bulletin of American Research*, **5** (2): 49-66.
- FULLER, N., 1997 *Identidades masculinas: varones de clase media en el Perú,* 192 pp.; Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- INVERNIZZI, A., 2001 La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima, 286 pp., París: L'Harmattan.
- INVERNIZZI, A., 2003a Street-working children and adolescents in Lima: work as an agent of socialization. *Childhood*, **10** (3): 319-341.
- INVERNIZZI, A., 2003b Des enfants libérés de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement opprimés ? Positions et oppositions sur le travail des enfants. *Déviance et Société*, **27 (4)**: 459-548.
- INVERNIZZI, A., 2005 Perspectives on children's work in the Algarve (Portugal) and their implication for social policy. *Critical Social Policy*, **25** (2): 198-222.
- INVERNIZZI, A., 2007 Enfants travailleurs au Pérou et au Portugal: diversité des expériences, acquisition de savoirs et savoir faire. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, **6**: 171-190.
- INVERNIZZI, A., 2011 Vulnerability to exploitation and trafficking of Bulgarian children and adolescents in Greece. A case study of street based survival strategies in Thessaloniki. Research Report. Project MARIO in collaboration with ARSIS, Budapest.
- INVERNIZZI, A. & TOMÉ, S., 2007 O Trabalho dos adolescentes no Algarve: um estudo sobre as suas motivações, organizações familiares e práticas de socialização. Análise Social, XLII (3): 875-898.
- JAMES, A. & PROUT, A., 1990 Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, 280 pp.; Londres: Falmer Press.
- LOBO, S., 1984 Tengo casa propia: organización social en las barriadas de Lima, 283 pp.; Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Instituto indigenista interamericano.
- LUCCHINI, R., 1993 Enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogue, 248 pp.; París, Ginebra: Droz.
- LUCCHINI, R., 1996 Sociologie de la survie. L'enfant dans la rue, 323 pp.; París: Presses Universitaires de France.
- LUCCHINI, R., 1998 Sociología de la supervivencia: el niño y la calle, 203 pp.; Iztacala: Universidad Nacional autónoma de México.
- McKECHNIE, J. & HOBBS, S., 1998 Working Children: Reconsidering the Debates, 87 pp.; Amsterdam: International Working Group on Child Labour.
- ORTIZ RASCANIERE, A., 1994 Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champacocccha, Andahuaylas; Lima: Ministerio de Educación, Fundación Bernard Van Leer.
- PORTUGAL CATACORA, J., 1988 El niño indígena, 373 pp.; Lima: Artex.
- RUIZ BRAVO, P. (ed.), 1996 Detrás de la puerta: Hombres y mujeres en el Perú de hoy, 310 pp.; Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- SCHLEMMER, B., 2007 Working Children in Fez (Morocco). Relationship between Knowledge and Strategies for Social and Professional Integration. *In: Working to be someone. Theoretical approaches and international empirical reports on working children* (B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A. Wihstutz, eds.): 135-144; Londres: Jessica Kingsley.
- WEBER, M., 1982 L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. In: La sociologie. Textes essentiels (K. M. Van Meter, ed.): 332-333; París: Larousse.



# Desigualdades urbanas en Peñalolén (Chile) La mirada de los niños

Marcela Salgado\*

#### Resumen

El espacio y las desigualdades urbanas no deben estudiarse solo desde la materialidad objetiva. En efecto, resulta necesario abordarlas como formas simbólicas de relación entre la sociedad y el territorio. Este artículo propone explorar el lenguaje de los niños en la construcción social del espacio. En esta perspectiva, se analizan talleres realizados con niños y niñas de 7 a 12 años que habitan en zonas segregadas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile. La forma como perciben y expresan las desigualdades de su espacio de residencia contribuye a reforzar y reproducir dichas desigualdades urbanas. El desconocimiento y la evitación del otro se traducen en interacciones precarias o casi inexistentes, por falta de espacios colectivos y a raíz de identidades socioespaciales altamente diferenciadas.

Palabras clave: desigualdades urbanas, infancia, lenguaje, segregación socioambiental, Peñalolén, Chile

# Inégalités urbaines à Peñalolén (Chili). La vision des enfants

#### Résumé

L'espace et les inégalités urbaines ne doivent pas être étudiés seulement du point de vue de la matérialité objective. Il s'avère nécessaire en effet de les aborder comme autant de formes symboliques reliant société et territoire. L'article se propose d'explorer le langage des enfants comme explication de la construction sociale de l'espace. Dans cette perspective, sont analysés les résultats issus d'ateliers réalisés avec des enfants (garçons et filles de 7 à 12 ans) vivant dans des zones marginales de la commune de Peñalolén à Santiago du Chili. Le mode de perception et d'expression des inégalités de leur espace de résidence contribue à renforcer et reproduire les inégalités urbaines. La méconnaissance et l'évitement de l'autre se traduisent par des interactions précaires ou quasi-inexistantes, suite à l'absence d'espaces collectifs et à des identités socio-spatiales particulièrement différentiées.

<sup>\*</sup> Socióloga, Centro de Investigación en Vulnerabilidad y Desastres Socionaturales, Universidad de Chile (CIVDES), Santiago de Chile. E-mail: salgado.marcela@gmail.com

Mots-clés: inégalité urbaines, enfance, langage, ségrégation socio-environnementale, Peñalolén, Chili

### Urban inequalities in Peñalolen (Chile). The children' vision

#### **Abstract**

Urban space and inequalities should not be studied exclusively from objective materiality. It is necessary to considerer its as symbolic forms of relationship between society and territory. This article proposes to explore children's language within the process of social construction of space. In doing so, several workshops conducted with children boys and girls from 7 to 12, living in segregated areas of the district of Peñalolen in Santiago de Chile are analyzed. The way of perception and expression of their living residence may contribute to deepen and reproduce such urban inequalities. Else ignorance and avoidance translates into poor or quasi-inexistent interactions, as a result of a lack of common spaces and highly differentiated socio-spatial identities.

Keywords: Urban inequalities, childhood, language, socio-environmental segregation, Peñalolen, Chile

#### INTRODUCCIÓN

Actualmente existen en Chile importantes evidencias respecto a la distribución desigual del acceso de la población a bienes y servicios ambientales, adicionando una dimensión ambiental a la segregación social. Aún más, se ha constatado que la pérdida de calidad de los paisajes naturales al interior y alrededor de las ciudades afecta en forma diferenciada a los distintos grupos sociales (Romero & Vásquez, 2005; Vásquez & Romero, 2007). En efecto, los sectores sociales de mayores ingresos económicos tienden a concentrarse en áreas de la ciudad que ofertan las mejores funciones y servicios ambientales, tales como áreas de mejor calidad del aire, ausencia de islas de calor, alta productividad biológica y hábitats de especies biológicas al interior de las parcelas de agrado, condominios o barrios privados en los que residen. Sin embargo, áreas residenciales vecinas, donde habitan sectores sociales de menores ingresos, pueden presentarse como verdaderos «desiertos urbanos» (Salgado, 2010). A partir de lo anterior, se postula que las diferencias medioambientales reflejan las desigualdades socioeconómicas, aun cuando las áreas en que viven los distintos segmentos se estén aproximando espacialmente.

De este modo, el efecto más relevante asociado a la segregación socioeconómica se relaciona con el *aislamiento* experimentado por las poblaciones más desfavorecidas frente al escaso o nulo acceso a los bienes y servicios urbanos y que se refuerza según mecanismos de estigmatización territorial derivados de la ausencia de interacción entre grupos distintos (Katzman, 2001; Saraví, 2008). El sentimiento de exclusión sumado al estigma territorial tiene incidencia directa en la conformación de subjetividades e identidades de pertenencia vinculadas al territorio, que lograrían traducirse en mecanismos de reproducción de las desigualdades (Salgado, 2010). Al respecto, es posible observar procesos de

identificación con el espacio que pueden ser tomados como categorías sociales de diferenciación frente a los demás y de afirmación del yo, al mismo tiempo que generan conductas de apego y apropiación hacia lugares concretos del entorno urbano (Pol, 1996; Valera & Pol, 1994). En este sentido, el habitante de la ciudad construye los lugares día a día y, de forma paralela, esos lugares reconfiguran las identidades de quienes los habitan. Esta construcción resulta posible a través del lenguaje que materializa la vida social (Lindón, 2007). Por lo tanto, las desigualdades sociales que se manifiestan en el espacio urbano no deben estudiarse solo desde la materialidad objetiva sino que es necesario abordar también las dimensiones subjetivas e inmateriales, como el lenguaje u otras formas simbólicas, de relación entre la sociedad y el territorio.

A partir de lo anterior y al igual que en otros grupos, se sostiene que la infancia fija una mirada peculiar sobre las características de los espacios habitados. En este sentido, los niños son considerados como actores que interactúan con el medio, construyendo su propio desarrollo (Lopéz-Torrecilla, 2009). El espacio público emerge como un factor clave, donde la exploración, el juego y la intimidad, junto con las necesidades sociales y afectivas deben ser satisfechas (Lopéz-Torrecilla, 2009). De este modo, se ha decidido trabajar con niños y niñas, en la medida en que la percepción y representación que tienen de su entorno, van sentando las bases de su relación con el espacio cotidiano, distinguiéndose de la definición que generan de sí mismos y de los otros. Con esta finalidad, se ha intentado develar el diálogo constante entre la materialidad y la subjetividad que configuran los espacios, los cuales se construyen socialmente y, al mismo tiempo, forman parte de la identidad de cada individuo y de cada grupo social que los habita. La Comuna de Peñalolén, ubicada al suroriente de la ciudad de Santiago (Chile) y sobre el piedemonte andino, se ha seleccionado como caso de estudio considerando su heterogeneidad social característica de las recientes urbanizaciones observadas en las comunas periféricas de la ciudad. Además, estudios previos han comprobado en esta zona urbana una desigual distribución de la calidad ambiental, por ejemplo en términos de cobertura vegetal, y una desigual distribución de los riesgos naturales en relación a los ingresos de los habitantes (Vásquez, 2008; Fuentes, 2008).

# 1. METODOLOGÍA Y CONCEPTOS

En cuanto a la estrategia metodológica desplegada en la investigación que dio lugar a este estudio, se realizaron talleres en cinco colegios. Los grupos se conformaron con un promedio de 10 niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad, con residencia permanente en zonas censales (división administrativa del territorio) segregadas al interior de la comuna de Peñalolén. Se decidió trabajar con la herramienta de los *mapas mentales*, entendidos como una expresión cartográfica de una representación del espacio que no requiere del conocimiento exacto del área, sino que más bien busca capturar cómo se mueven dentro de él y cómo lo imaginan los propios habitantes (Lynch, 1960; Agusti, 2005). Ahora bien, se propuso una adaptación de esta herramienta incorporando la técnica

de dibujos libres, con el fin de captar la percepción y representación de estos espacios a través del uso de colores, intensidades del trazo y tamaño de los objetos dibujados, otorgando mayor libertad y flexibilidad a la herramienta. La elección de esta técnica se justifica en la medida en que el dibujo, entendido como una actividad que suele acompañar a la infancia, se va transformando en uno de los canales más óptimos para la comunicación no verbal:

Cuando el niño dibuja se constelan múltiples variables personales, familiares, socioculturales y medioambientales que estarán detrás de su producción gráfica. Por lo tanto, a través del dibujo el niño podrá dar cuenta de una parte de su historia y su personalidad, de conflictos más personales y sus recursos para resolverlos (Sapiains *et al.*, 2010: 193).

En otras palabras, «dibujar es una práctica que impulsa a sacar afuera lo que es interno, más allá de lo que se piense socialmente que es ese interno» (Scribano, 2008: 277).

Posteriormente, las representaciones obtenidas fueron complementadas con grupos focales, orientados a rescatar y profundizar la forma como los niños y niñas caracterizan colectivamente sus barrios en términos socioambientales, estimulando la discusión grupal a partir de una pauta semiestructurada de preguntas. Los temas abordados en los grupos focales fueron: la valoración del barrio, la imagen que proyectan en sus barrios, la visión y valoración de otros barrios de la comuna y, la imagen deseada para sus barrios.

Tal como sea señalado, los niños y niñas fueron contactados a través de establecimientos educacionales presentes en las zonas censales de interés. Mediante visitas a terreno se logró acceder a los establecimientos y la autorización respectiva de los colegios se consiguió mediante cartas en las que se autorizó tanto la participación de los alumnos en las actividades contempladas como la publicación de los resultados obtenidos, resguardando la autoría de los dibujos y de las diversas opiniones emitidas. En términos generales, en las cartas se hace mención de los objetivos y alcances del estudio, las actividades contempladas, los materiales utilizados, los tiempos estimados de duración, los medios de registro de las actividades y los datos de contacto de la investigadora responsable. Además, estas cartas fueron acompañadas por un documento emitido por la universidad patrocinadora, certificando la pertenencia institucional y los fines académicos de la investigación.

Por otra parte, la elección de Peñalolén como área de estudio se basa en que esta comuna se caracteriza actualmente por ser uno de los sectores con más acelerado crecimiento demográfico de la región metropolitana de Santiago de Chile. Si bien, desde sus orígenes, ha sido considerada una de las comunas más pobres de la región, en los últimos años ha sido objeto de una fuerte inversión inmobiliaria en viviendas para sectores de ingresos medios y medios altos, indicio de un proceso de cambio en su estructura socioeconómica hacia una más heterogénea. Ahora bien, a pesar de la mayor cercanía física de los distintos grupos en la comuna, se observa que predominan macrosectores asociados a altos o bajos ingresos, encima de la integración de los tejidos (Beyta, 2007). En este sentido, la incipiente

heterogeneidad socioeconómica presente convierte la comuna de Peñalolén en un objeto de estudio de gran interés, pues se trata de la manifestación de un amplio fenómeno que paulatinamente ha ido tomando fuerza en el resto de las comunas de la región y del país.

En relación a lo anterior, existen antecedentes aportados por estudios realizados por Fuentes et al. (2011) y Romero et al. (2011), que dan cuenta de la coexistencia de diversos grupos socioeconómicos al interior de Peñalolén, identificando zonas censales en las que se encuentran segregados cada uno de los cinco grupos socioeconómicos que habitan en la comuna. Tal como se aprecia en la figura 1, en el extremo Nororiente se observa una zona censal en la que se encuentra concentrado el grupo más rico (ABC1) que además habita de manera prácticamente exclusiva este territorio. Los nuevos provectos inmobiliarios, en los que dominan los condominios con acceso restringido, han comenzado a instalarse en esta zona, en búsqueda de exclusividad y seguridad en su entorno residencial. Del mismo modo, se pueden apreciar asentamientos más antiguos en los que se advierte una mayor concentración y aislamiento de hogares pertenecientes al estrato socioeconómico Medio Bajo (D). En este sector, los asentamientos han estado marcados por las ocupaciones ilegales de terreno registradas en la década de 1960 que, con el paso del tiempo, se han ido regularizando dando paso a un entramado urbano cada vez más denso. Otros ejemplos de segregación socioespacial comprometen al estrato Medio Alto (C2), localizado en forma exclusiva en las áreas residenciales del Poniente. Finalmente, el estrato más pobre

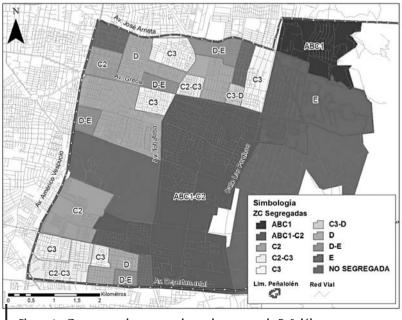


Figura 1 – Zonas censales segregadas en la comuna de Peñalólen

Fuente: Fuentes et al., 2011

(grupo E) se encontraba asociado a la ocupación ilegal de terrenos en el límite norte de la comuna (Fuentes et al., 2011; Romero et al., 2011).

Cabe señalar que para la identificación de áreas socialmente segregadas, en ambos estudios mencionados, se trabajó con la clasificación de grupos socioeconómicos del año 2004 realizada por Adimark, empresa especializada en investigación de mercado y opinión pública, a escala de zonas censales y sobre la base de datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2002). Los grupos sociales diferenciados según sus capacidades de consumo corresponden a la categoría ABC1 (clase de más altos ingresos), C2 (clase media alta), C3 (clase media), D (clase media baja) y E (clase en situación de pobreza). A partir de la clasificación de las manzanas censales ocupadas por los distintos grupos sociales de la comuna, se analizó la segregación, considerando el aislamiento y la concentración espacial de cada uno de ellos.

Respecto a los conceptos, cabe señalar que la segregación socioespacial o territorial es entendida como una modalidad de separación física y funcional de los espacios ocupados por los diversos grupos sociales que habitan la ciudad, en la cual las categorías que separan a los individuos hacen referencia a su localización geográfica. De modo más específico, la segregación residencial atañe a condiciones de localización cotidiana de los individuos o sus familias, y es definida como:

[...] contrastes de ciertas características que se verifican entre residentes de distintas zonas de una misma localidad (Rodríguez, 2001: 14).

Los estudios sobre segregación en ciudades latinoamericanas se han realizado casi en su totalidad distinguiendo a los grupos sociales a partir de atributos socioeconómicos. En esta línea, Sabatini et al. (2001) identificaron las tendencias de la segregación residencial en las tres últimas décadas en las ciudades chilenas de Santiago, Concepción y Valparaíso. Los resultados obtenidos indican un cambio en la escala geográfica de la segregación debido a la modificación de los lugares de residencia de los grupos de mejor situación socioeconómica, que se han desplazado desde sus comunas exclusivas hacia zonas habitadas tradicionalmente por grupos pobres, dando lugar a una distribución alternada de barrios homogéneos y de tamaño reducido, sin presentar mezcla de estratos sociales ni integración de las funciones urbanas. Estos autores indican que la llegada de estos nuevos proyectos habitacionales ha traído consigo un mejoramiento de las vías de acceso y servicios y mayor comercio. Sin embargo, se manifiestan al mismo tiempo efectos negativos sobre aquellos sectores pobres que, situándose próximos a hogares de mayores ingresos, no experimentan una integración e interacción real con estos grupos de nuevos habitantes.

Por otra parte, otro de los conceptos clave para el estudio se relaciona con la identidad social, la cual deriva de la pertenencia y afiliación a determinadas categorías con las cuales los actores se identifican y generan un conjunto de auto-atribuciones (endogrupales) y hetero-atribuciones (del exogrupo hacia el endogrupo) que definen los contenidos de esta identidad. Conforme a lo anterior, esta noción puede resultar del sentimiento de pertenencia a un entorno concreto y significativo como categoría adicional a las diversas que se utilizan para poder definir nuestra identidad social (Valera & Pol, 1994). En otras palabras, el espacio

adquiere una dimensión eminentemente psicosocial al ser considerado una construcción social con contenido significativo para el grupo (Valera, 1997). En este sentido, el territorio juega un rol fundamental en la conformación de identidades sociales y, por consiguiente, en las características que asume la relación de un grupo con otro.

De este modo, sobre la base de la relación entre el actor y el espacio, se da lugar a la noción de construcción social de la realidad a partir del espacio. Al respecto, se sostiene que la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo de la espacialidad, construye socialmente los lugares (Hiernaux, 2007). Eso significa que el espacio no se reduce a una realidad material externa a las personas sino que debe entenderse como la mezcla entre lo imaginario y lo real. Ello tiene acervo en la corriente constructivista que sostiene que los saberes y las creencias son frutos del lenguaje con que se comprenden y transmiten las percepciones. Sobre una misma realidad pueden converger distintos puntos de vista, reconociendo la acción del sujeto para construir los lugares, no solo en términos materiales sino también a través del conocimiento sobre ellos, de los valores que les asignan y de los imaginarios (Lindón, 2007).

Los imaginarios, a su vez, funcionan sobre la base de representaciones que traducen una imagen mental, una realidad material o una concepción, aportando sentido a dichas representaciones, es decir, las transforma simbólicamente para ser guías de análisis y de acción. El imaginario va más allá de la simple representación porque crea imágenes actuantes que conducen procesos y que no solo representan realidades. Es entonces un proceso dinámico que le otorga sentido a la simple representación mental y que orienta la acción (Hiernaux & Lindón, 2007). Por ejemplo, si un grupo social reconoce a un lugar como peligroso, se está frente a una construcción social del lugar a través del sentido del peligro que ese grupo social asume. En este proceso converge la intersubjetividad en atribuirle ese sentido al lugar en cuestión (Lindón, 2007).

Los conceptos presentados sientan las bases sobre las que se busca abordar la construcción social del medio ambiente urbano, y cómo dicha construcción moldea, al mismo tiempo, los modos que los grupos sociales adoptan al momento de relacionarse con su entorno y con el de los «otros». Considerando estas nociones, el estudio debe ir más allá de la descripción física del espacio, para comenzar a explorar el lenguaje como manifestación de la construcción social del ambiente. De modo aún más específico, esta reflexión busca explorar, a través del lenguaje de los niños y niñas, manifestaciones que den luces respecto a construcciones del medio ambiente urbano que conviven en la actualidad.

# 2. DIBUJOS DEL MEDIO AMBIENTE SEGÚN LOS NIVELES SOCIOECONÓMICOS

A continuación, en la figura 2 se presentan dibujos de niños y niñas pertenecientes al grupo socioeconómico de más bajos ingresos (E). Se aprecia la utilización de colores obscuros, tonalidades grises y trazos débiles. Aparece como un hito

reiterado, un canal que se representa cumpliendo la función de basural. Lo anterior se complementa con la ausencia de lugares públicos destinados a la recreación, exploración y socialización de los niños en la ciudad.



Figura 2 – Dibujos del medio ambiente del grupo socioeconómico E Fuente: Salgado, 2010



Figura 3 – Dibujos del medio ambiente del grupo socioeconómico D Fuente: Salgado, 2010

En la figura 3 se presentan dibujos de niños y niñas que pertenecen al grupo socioeconómico de ingresos medios-bajos D. En esta zona, se encuentran localizados diversos proyectos de vivienda social, soluciones habitacionales otorgadas por el Estado chileno.

En comparación con los dibujos de la figura 2, en los dibujos de la figura 3 se aprecia la utilización de una mayor variedad de colores y la presencia de espacios públicos destinados al esparcimiento. Por otra parte, un rasgo que se vuelve característico es la proximidad de las viviendas, en su mayoría, uniformes o en serie. Este patrón en los dibujos puede asociarse a la alta densidad residencial observada en esta zona censal.



Figura 4 – Dibujos del medio ambiente del grupo socioeconómico C3 Fuente: Salgado, 2010

En la figura 4 se presentan dibujos de niños y niñas que pertenecen al grupo socioeconómico de ingresos medios (C3).

Del mismo modo que en los dibujos de la figura 3, se distingue un patrón caracterizado por la cercanía de las viviendas, graficando, de este modo, un uso residencial de alta densidad. Otro rasgo que se vuelve característico en los dibujos, es la importancia que se le otorga a las rejas y muros, como barreras de protección entre lo público y lo privado. Dichas barreras, sumadas a la escasa presencia de áreas verdes y lugares de juegos, denuncian la carencia de espacios públicos, lo que finalmente se traduce en la imposibilidad de concebir y dibujar los espacios que se encuentran tras las rejas.

En la figura 5 se presentan dibujos de niños que pertenecen al grupo socioeconómico de ingresos medios altos (C2). Los niños y niñas que participaron de estas actividades habitan, en su gran mayoría, en barrios residenciales privados, condominios cerrados que han caracterizado los recientes procesos de urbanización que han tenido lugar en la comuna de Peñalolén.



Figura 5 – Dibujos del medio ambiente del grupo socioeconómico C2 Fuente: Salgado, 2010

En el primer dibujo (a la izquierda) resalta la importancia que se le otorga al portón, tanto como elemento físico como simbólico, que cumple la función de separar el espacio privado del público. Los elementos presentados en los dibujos permiten identificar la estructura de los condominios, presentando secuencia de casas iguales, muchas de ellas con espacio interior suficiente para amplios jardines y piscinas; en este sentido, se evidencia una clara diferencia con las altas densidades residenciales observadas en los dibujos anteriores.

Si bien se aprecia una mayor cantidad de áreas verdes, estas son parte del espacio privado, es decir, se encuentran al interior de los condominios y, aún más, en los jardines de las viviendas, situación que evidencia la carencia de espacios comunitarios que permitan la interacción con niños de otros sectores.

En la figura 6 se presentan dibujos de niños y niñas que pertenecen al grupo socioeconómico de altos ingresos (ABC1).

En los dibujos presentados se destaca la utilización de una gran variedad de colores junto con trazos firmes y figuras bien definidas, diferenciándose de modo radical de los dibujos presentados en la figura 2.



Figura 6 – Dibujos del medio ambiente del grupo socioeconómico ABC1

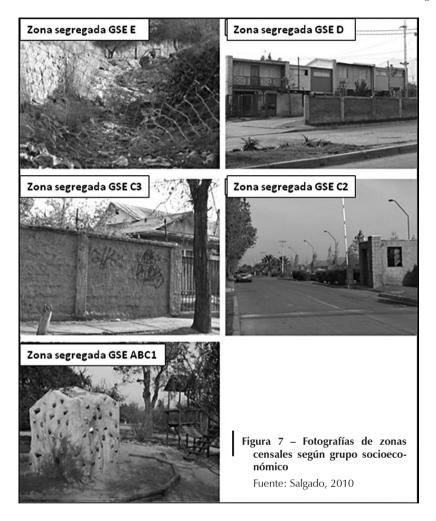
Fuente: Salgado, 2010

En el primer dibujo (a la izquierda) se observa la presencia de espacios pavimentados y rejas como elementos característicos del barrio. Por el contrario, en el otro dibujo se aprecia la ausencia de estos elementos destacando la presencia de áreas verdes comunitarias y lugares de recreación colectivos, espacios que no se observan en los dibujos de la figura 5. La presencia de casas aisladas se vincula directamente con la inexistencia de usos residenciales de alta densidad, lo que a su vez se relaciona con la presencia de mayor cobertura vegetal en esta zona.

## 3. REFLEJOS Y REPRODUCCIONES DE LA DESIGUALDAD SOCIO-AMBIENTAL

En la figura 7 se presentan fotografías de las zonas censales en las que residen los niños y niñas que participaron en los talleres. Al observarlas se aprecian las características ambientales que los niños y niñas lograron plasmar en los dibujos.

Se pueden observar los elementos siguientes: un canal que cumple la función de basural, presente en los dibujos del grupo socioeconómico E; un uso residencial de alta densidad, presentes en los dibujos del grupo D; la presencia de muros que delimitan el espacio privado del público, presente en los dibujos de los niños y niñas del grupo C3; el acceso controlado que configura barrios exclusivos, presente en los dibujos del estrato C2; y la «Plaza Imaginaria» rodeada de juegos y áreas verdes, presente en los dibujos de los niños pertenecientes al grupo socioeconómico ABC1.



Respecto a los resultados obtenidos de los grupos focales realizados (ver anexo 1), la caracterización que los niños y niñas del grupo socioeconómico E realizan del medioambiente en su barrio permite identificar la internalización de los problemas ambientales con los que conviven cotidianamente. Dicha internalización se traduce en una valorización negativa de su entorno la que, al mismo tiempo, se convierte en un factor que determina la configuración de su identidad (Valera & Pol, 1994). En este sentido, se definen, ante ellos mismos y los demás, como parte de un barrio «feo, aburrido y sucio», y que es visto por los demás de la misma forma. En oposición a su entorno residencial, logran visualizar barrios con características ambientales opuestas, que se relacionan directamente con la imagen deseada de barrio.

Si bien, los dibujos de los niños y niñas que habitan la zona segregada por el grupo socioeconómico D presentan una mayor utilización de colores y una mayor

referencia a espacios públicos que los dibujos del grupo E, las características asociadas a estos espacios dificultan su exploración, definiendo su identidad, ante ellos y los demás, a partir de la pertenencia a un barrio «sucio e inseguro». En estos niños y niñas se observa una dificultad para identificar un barrio distinto al de ellos, la que se relaciona con la falta de exploración debido a la inseguridad que implica el espacio público. Sin embargo, logran visualizar una imagen deseada de barrio que se construye en oposición a las características atribuidas y observadas en su propio entorno.

Los dibujos realizados por los niños y niñas que habitan al interior de la zona censal segregada por el grupo socioeconómico C3, se caracterizan principalmente por la presencia de rejas o muros que delimitan el espacio privado (al interior de sus viviendas) del espacio público (el barrio). La presencia de estas barreras físicas impide una visualización del espacio que se ubica tras las rejas. En este sentido, la caracterización del barrio hace referencia a lo observado al interior de sus viviendas. Por lo tanto, se ve dificultada la configuración de una imagen colectiva del barrio. Sin embargo, es posible identificar un consenso en torno a la noción de inseguridad definiéndose, ante ellos mismo y ante el resto, como parte de un entorno «peligroso». Dando cuenta de una construcción social del barrio a través del sentido del peligro que sus habitantes asumen (Lindón, 2007). El desconocimiento de su entorno ambiental se vincula además con la dificultad para visualizar barrios distintos al de ellos. No obstante, logran configurar una imagen de barrio deseado a partir de las carencias que asocian a su barrio («más plazas, más árboles, menos basura»).

Los dibujos realizados por niños y niñas que habitan al interior de la zona censal segregada por el grupo C2, se caracterizan por presentar patrones propios de los barrios residenciales privados instalados recientemente en la comuna (presencia de accesos controlados, modelos similares de viviendas y áreas verdes privadas). En este sentido, la noción de barrio se limita a los espacios que se encuentran al interior de los condominios omitiendo elementos externos. De este modo, se definen como parte de un entorno «tranquilo y seguro», en oposición a la imagen que tienen de otros barrios de la comuna. La imagen de un barrio distinto al de ellos no se construye de parte de ellos basándose en la experiencia directa sino a partir de lo escuchado respecto a ese otro barrio, asociándolo con sentimientos de inseguridad, basurales y ausencia de áreas verdes. Al comparar las características que asocian a su barrio con las características relacionadas a otro barrio de la comuna, consideran que su barrio «está bien como está» y, por tanto, no desean mayores cambios.

Los dibujos de niños y niñas que residen al interior de la zona censal segregada por el grupo de ingresos altos (ABC1), se caracterizan por representar el barrio a partir de juegos y plazas. En este sentido, si bien la representación del barrio alude a espacios colectivos, dichos espacios son de carácter privado y, por tanto, con un acceso exclusivo para sus residentes. La imagen de un barrio distinto al de ellos se presenta de forma clara y se logra establecer consensos entre los niños y niñas, lo que se explica básicamente por la cercanía a las llamadas «casas chubi» (vivienda

social otorgada por el Estado chileno). Ahora bien, a pesar de la cercanía entre ambos barrios, logran establecer claramente diferencias, asumiendo que su barrio cuenta con «un aire más rico», «con más plantas y árboles» y «más entretenido», a diferencia del otro barrio que es «más sucio» y «menos amigable». De acuerdo con las diferencias que logran establecer, concluyen que no desean cambiar nada al barrio en el que viven, ya que «les gusta tal como está».

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los dibujos realizados por niños y niñas residentes en zonas habitadas por distintos grupos socioeconómicos, y las posteriores relaciones establecidas tanto con la descripción verbal que realizan de sus barrios como con las características materiales de estos, permiten apreciar como a través del dibujo los niños logran dar cuenta de una parte de su historia y de su personalidad. De hecho, los dibujos se transforman claramente en uno de los canales más óptimos de comunicación no verbal, permitiendo develar el modo como los niños se relacionan con su entorno, lo perciben y valoran (Sapiains et al., 2010). Asimismo, el dibujo como forma de lenguaje nos otorga fragmentos que materializan la vida social. Su interpretación ayuda a capturar aquellos lugares invisibles que moldean el espacio urbano y los espacios invisibles conformados por miedos, expectativas, recuerdos, prejuicios y experiencias obtenidas a partir de la exploración y observación del entorno en el que se desenvuelven.

De acuerdo a lo anterior, es posible apreciar cómo los imaginarios construidos en torno a los barrios habitados por distintos grupos socioeconómicos transforman las representaciones en *guías de análisis* y *de acción*, creando imágenes actuantes que conducen procesos y que no únicamente representan realidades (Hiernaux & Lindón, 2007). Estas imágenes, en escenarios altamente segmentados, guían el cómo desenvolverse al interior de la ciudad, qué lugares recorrer y de qué lugares es mejor alejarse, configurando y reafirmando las desigualdades urbanas.

#### **CONCLUSIONES**

El concepto de segregación se encuentra vinculado al acto de apartar una cosa de otra. En este sentido, al referirse a grupos sociales, esta noción ha estado presente desde los inicios del proceso de urbanización en Latinoamérica y, específicamente, en las ciudades chilenas. La situación nueva que se observa en comunas periféricas de Santiago, como Peñalolén, es la persistencia de la segregación socioespacial, pero esta vez al interior del territorio de una comuna, lo que significa que si bien se han aproximado espacialmente grupos sociales diferentes, no se ha conseguido generar territorios socioeconómicamente más homogéneos ni tampoco superar el aislamiento.

De modo más específico, el análisis de los dibujos realizados por los niños y niñas permitieron identificar la manera como cada uno percibe el entorno en que vive. Asimismo se identificaron patrones que expresan una clara diferenciación entre los dibujos realizados por niños de grupos socioeconómicos diferentes. A través de estos, como forma de lenguaje, se logró cristalizar el modo como

estos barrios son percibidos y definidos por quienes los habitan. Las contrastantes características socioambientales entre las zonas que habitan los distintos grupos socioeconómicos alcanzan una manifestación a nivel *simbólico*, que se expresa en la utilización de colores, ausencia o presencia de barreras y, a través de ello, en la forma de percibir y habitar el espacio.

Adicionalmente, la caracterización grupal que realizaron tanto de sus barrios como de los barrios vecinos, resultante de los grupos focales, permitió identificar procesos de construcción social a partir de los cuales logran atribuir y aceptar como propias determinadas características del barrio donde viven. Al mismo tiempo, consiguen asignar y definir características ambientales a barrios vecinos, aunque no los conozcan directamente. Los elementos a partir de las cuales describen los demás barrios producen los tipos de relación que establecen con ellos y, por consiguiente, con sus habitantes. En este sentido, los niños y niñas de ingresos altos definen los barrios vecinos, donde residen los niños y niñas de nivel socioeconómico más bajo, como lugares «poco amigables», «peligrosos», «feos» y «sucios». Dicha sensación de inseguridad, sumada a las características ambientales desfavorables, se traducen finalmente en un desconocimiento de los espacios que se encuentran tras los muros que rodean sus barrios y, por tanto, en una inexistente o precaria interacción con los niños y niñas de grupos socioeconómicos distintos.

La precaria o inexistente interacción entre grupos socioeconómicos distintos conlleva una falta de conocimiento mutuo que se traduce en la configuración de imaginarios que tienden a reforzar la estigmatización de barrios vecinos percibidos como «impenetrables» e «inseguros». Estos resultados, si bien no son generalizables, constituyen un aporte a la exploración y análisis de esta temática y. aún más, develan signos y dimensiones de la exclusión que requieren de nuevos estudios para su constatación y mayor comprensión. La forma como los niños y niñas perciben y expresan las desigualdades socioambientales del espacio que habitan estaría contribuyendo a reforzar y reproducir dichas desigualdades. Esto se comprueba en la medida en que el desconocimiento y la evitación del otro se traducen en interacciones precarias y/o inexistentes, en la falta de espacios comunes de sociabilización y en la configuración de identidades socioespaciales altamente diferenciadas. Tales desigualdades socioambientales no solo confirman la existencia de una comuna con una composición social y ambiental altamente diferenciada sino que también actúan como guías que orientan la forma en que los niños y niñas se relacionarán con el espacio y sus habitantes, de modo integrador o excluyente. Por lo tanto, si el entorno inmediato es un medio donde se logran adquirir habilidades, recursos y contactos necesarios para el desempeño social de los individuos, la existencia de áreas excluyentes y excluidas actúan reproduciendo desigualdades estructurales acompañadas, además, de la estigmatización de determinadas zonas.

Finalmente, ha sido posible observar en esta investigación el diálogo existente entre objetividad y subjetividad que actúa en la construcción de los espacios y en la configuración constante y dinámica del medio ambiente urbano. Asimismo, cobra sentido la necesidad de realizar un abordaje de estas temáticas desde la

complejidad, apelando a la búsqueda de la articulación entre distintas disciplinas y puntos de vistas para comprender una realidad conformada por elementos que pareciesen ser antagonistas.

#### Referencias citadas

- ADIMARK., 2004 Mapa socioeconómico de Chile. Nivel socioeconómico de los hogares del país basados en datos del censo; Chile.
- AGUSTI, A. 2005 Mapas mentales y cuidad. Fermentum, número 42: 104-113.
- BEYTIA, A., 2007 Integración social residencial. La reducción de la segregación a escala de barrio y la reinterpretación de la exacerbación del límite en la comuna de Peñalolén; Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Escuela de Arquitectura. Tesis presentada para optar al título de Arquitecto.
- FUENTES, C., 2008 Evaluación socio ambiental de los efectos de la variación en la escorrentía superficial derivada del proceso de urbanización en las comunas de Peñalolén y la Florida, entre 1975 y 2007. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Nacional y XIV Internacional de Geografía, 14-17 de octubre; Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- FUENTES, C., IRARRÁZAVAL, F., ROMERO, H. & SALGADO, M., 2011 Comodificación y segregación socio-ambiental en Peñalolén: Comprendiendo su estructuración territorial. *Revista Sociedad y Equidad, Norteamérica* 027 01 2011 [En línea].
- HIERNAUX, D., 2007 Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista EURE*, **33** (**99**): 17-30.
- HIERNAUX, D. & LINDÓN, A., 2007 Imaginarios urbanos desde América Latina: tradiciones y nuevas perspectivas. *In: Imaginarios Urbanos en América Latina: Archivos* (A. Silva (ed.):188 pp.; Barcelona: Fundación Antoni Tapies.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE), 2002 XVII Censo de Población y VI de Vivienda; Santiago, Chile.
- KAZTMAN, R., 2001 Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, **75**: 171-189.
- LINDÓN, A., 2007 Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. *Revista EURE*, **33 (99)**: 31-46.
- LYNCH, K., 1960 The Image of the city, 194 pp.; Cambridge MA, MIT Press.
- LÓPEZ-TORRECILLA, J., 2009 Experiencia infantil del medio urbano y la calidad ambiental percibida en barrios de la ciudad de Madrid. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, **10** (**1** y **2**): 97-115.
- POL, E., 1996 La apropiación del espacio. *In: Cognición, representación y apropiación del espacio* (L. Iñiguez & E. Pol, eds.): 45-62; Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J., 2001 Segregación residencial socioeconómica: ¿Qué es?, ¿Cómo se mide?, ¿Qué está pasando?, ¿Importa?, 77 pp.; Santiago de Chile: CEPAL. Serie Población y Desarrollo n.º 16.

- ROMERO, H., SALGADO, M. & FUENTES, C., 2011 Segregación Socio-Ambiental en espacios intraurbanos de la ciudad de Santiago de Chile. *In: Periurbanización y Sustentabilidad en Grandes Ciudades* (A. Aguilar & I. Escamilla, eds.): 55-82; México: Cámara de Diputados, Instituto de Geografía-Unam, Conacyt, Miguel Ángel Porrúa.
- ROMERO, H. & VÁSQUEZ, A., 2005 La comodificación de los espacios urbanizables y la degradación ambiental en Chile. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, vol. IX, n.º 194 (68).
- SABATINI, F., CACERES, G. & CERDA, J., 2001 Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *Revista EURE*, **27 (82)**: 21-42.
- SALGADO, M., 2010 Segregación socioambiental en la comuna de Peñalolén, Santiago de Chile; Santiago, Chile: Universidad de Chile, Departamento de Posgrado y Postítulo, Programa Interfacultades. Tesis presentada para optar al título de Magíster en Planificación y Gestión Ambiental.
- SAPIAINS, R., UGARTE, A. M., JARAMILLO, A., HERRERA, R., PEIRANO, D. & FARIÑA, L. M., 2010 *El dilema del castor*, 394 pp.; Santiago: Colección Praxis Psicológica, Series Obras de Programa. Universidad de Chile.
- SARAVÍ, G., 2008 Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Revista EURE*, **34** (**103**): 93-110.
- SCRIBANO, A., 2008 *El proceso de investigación social cualitativo,* 300 pp.; Buenos Aires: Prometeo Libros.
- VALERA, S. & POL, E., 1994 El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología*, **62**: 5-24.
- VALERA, S., 1997 Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, **12**: 17-30.
- VÁSQUEZ, A., 2008 Vegetación urbana y desigualdades socioeconómicas en la comuna de Peñalolén, Santiago de Chile. Una perspectiva de justicia ambiental; Santiago, Chile: Universidad de Chile, Departamento de Posgrado y Postítulo, Programa Interfacultades. Tesis presentada para optar al grado de Magíster en Gestión y Planificación Ambiental.
- VÁSQUEZ, A. & ROMERO, H., 2007 Desigualdades Socioeconómicas en la comuna de Peñalolén, una Perspectiva de Justicia Ambiental. *Anales Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, s. n.: 273-277.*

# Anexo 1 – Caracterización ambiental de los barrios a partir de los resultados de los grupos focales

Grupos Socioeconómicos	Valoración del Barrio	Como son vistos desde fuera	Visión y valoración de otros barrios de la comuna	Como les gustaría ver su barrio
ABC1	Niños/as que viven al interior de la Comunidad Ecológica: la encuentran limpia y con un aire de mejor calidad.  Lo que más disfrutan es la plaza y el bosque. El barrio es considerado entretenido, posee una plaza y muchos lugares donde jugar.  Niños/as que viven en otros condominios: encuentran su barrio más aburrido que la comunidad ecológica porque no tienen tantas plazas ni espacios para jugar.	Los niños y niñas creen que su barrio es percibido como un lugar con más plantas y árboles (más áreas verdes) y como un lugar que posee un «aire más rico» que el resto de la comuna.	El otro barrio que visualizan son las llamadas «casas chubi». Este barrio es percibido como un lugar sucio y «poco amigable», para algunos/as niños/as «parece un desierto»	Una vez caracterizado su barrio los niños y niñas sostienen que la imagen que les gustaría de su barrio es la misma que tiene en la actualidad.  No consideran necesario realizar cambios «nos gusta tal como está».

C2	Ven su barrio como un lugar donde pueden pasear y jugar tranquilos.  Dentro de los principales problemas identifican conflictos con algunos vecinos por ruidos, basura, etc.	Creen que a otros niños les agradaría el barrio en el que viven, principalmente porque tiene muchos árboles y porque es un barrio tranquilo.	El otro barrio que visualizan corresponde a la llamada «toma de Peñalolén». Aunque no la conocen directamente la definen como «un lugar peligroso, sucio y con pocos árboles».	Los niños y niñas sostienen que se encuentran conforme con las actuales características de su barrio, por lo tanto, no conciben cambios necesarios.
C3	No existe completo acuerdo al momento de caracterizar el barrio. Les gusta su barrio porque es el lugar donde viven sus amigos, pero veces se sienten inseguros/as y muchos de ellos no están autorizados para jugar fuera de sus casas. Reiteradamente tienden a asociar al barrio las características ambientales que observan al interior de sus viviendas.	Existen opiniones diversas respecto a cómo creen que es percibido su barrio. Sin embargo, en general, creen que primero puede provocar miedo por ser un lugar desconocido pero que luego se torna más amable, una vez que ya lo conocen.	Los niños y niñas presentan dificultad para visualizar un barrio, al interior de la comuna, que presente características distintas a las de su barrio.  Tienden a asociar las mismas características de su barrio al otro barrio.	Los niños y niñas sostienen que les gustaría vivir en un barrio con más plazas, más árboles, más pasto, más flores y menos basura.

D	Caracterizan su barrio como un lugar relativamente sucio. Un elemento importante dentro de su barrio es un canal que presenta mal olor y que consideran peligroso. Si bien, el barrio cuenta con plazas y juegos no todos se pueden ocupar por la inseguridad que representan y/o por encontrarse en mal estado.	Los niños y niñas creen que su barrio es percibido como un lugar peligroso y «un poco sucio». Sin embargo, es posible conocer lugares bonitos.	Los niños y niñas presentan dificultad para visualizar un barrio, al interior de la comuna, que presente características distintas a las de su barrio.  Tienden a asociar las mismas características de su barrio al otro barrio.	Les gustaría que su barrio fuese más seguro, más tranquilo, con más lugares para jugar y más limpio.
E	Perciben su barrio como un lugar aburrido, «las plazas tienen los juegos rotos, las calles son feas porque tienen basura y muchos perros vagos».  Reconocen como elemento importante dentro de su barrio, un canal que se encuentra sucio y contaminado.	Sostienen que su barrio es percibido como un lugar feo, con calles en mal estado.	Por contraposición al propio barrio se visualiza un barrio más limpio, más verde y más seguro. Este «otro barrio» lo asocian a los condominios privados que se encuentran localizados en la comuna y, algunos de ellos, próximos a su barrio.	Todos los niños y niñas coinciden en que les gustaría ver a su barrio más limpio y que el canal tenga agua para poder ser usado como un espacio de recreación.



## **Eventos**

#### SEMINARIO «FL PERÚ EN LOS ÚLTIMOS 50 AÑOS»

Lima, 11-13 de julio de 2013

El Seminario «El Perú en los últimos 50 años», se llevó a cabo en Lima los días 11, 12 y 13 de julio de 2013, organizado por la Universidad de Ciencias y Humanidades, el Instituto Francés de Estudios Andinos y el Colegio de Abogados de Lima. Como afirmó al inicio del evento Heraclio Bonilla, quien impulsó este importante seminario, José Carlos Mariátegui en sus 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana pensó y escribió sobre los problemas de su tiempo; actualmente, nos haría falta un pensador como él, que reflexione acerca de los grandes temas de este momento histórico. Ante este vacío, la propuesta del evento fue la de reunir a un conjunto de destacados especialistas para realizar un análisis de la situación actual del país en sus principales aspectos económicos, sociales, políticos y culturales. Por ello, el Seminario se dividió en mesas que abordaron los aspectos mencionados. De esta manera, se dieron a conocer las recientes investigaciones sobre los últimos 50 años del Perú, lo cual constituye una contribución al debate sobre la situación actual del país.

Cabe señalar que la mayoría de las ponencias centraron su atención en dos coyunturas decisivas: el gobierno de las Fuerzas Armadas en sus dos fases, que abarca desde 1968 hasta 1980, y más adelante, un segundo momento en la década de 1990, representada por los gobiernos del ingeniero Alberto Fujimori. Ambas coyunturas han sido fundamentales para entender la trayectoria de medio siglo de nuestro país y por ello, fueron remarcadas por los ponentes. Entre los temas tratados, tenemos: la reforma agraria, el ocaso del poder oligárquico y la diversificación de la economía peruana, la crisis de los partidos políticos tradicionales, los cambios en el rol de las Fuerzas Armadas, el crecimiento demográfico y los procesos migratorios internos y externos, el estado de la educación y el impacto de la sociedad de la información, las transformaciones religiosas, entre otros aspectos relevantes para la comprensión de los dilemas del presente. Los trabajos también se refirieron al peso de la herencia colonial en la



## **Eventos**

#### SEMINARIO «FL PERÚ EN LOS ÚLTIMOS 50 AÑOS»

Lima, 11-13 de julio de 2013

El Seminario «El Perú en los últimos 50 años», se llevó a cabo en Lima los días 11, 12 y 13 de julio de 2013, organizado por la Universidad de Ciencias y Humanidades, el Instituto Francés de Estudios Andinos y el Colegio de Abogados de Lima. Como afirmó al inicio del evento Heraclio Bonilla, quien impulsó este importante seminario, José Carlos Mariátegui en sus 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana pensó y escribió sobre los problemas de su tiempo; actualmente, nos haría falta un pensador como él, que reflexione acerca de los grandes temas de este momento histórico. Ante este vacío, la propuesta del evento fue la de reunir a un conjunto de destacados especialistas para realizar un análisis de la situación actual del país en sus principales aspectos económicos, sociales, políticos y culturales. Por ello, el Seminario se dividió en mesas que abordaron los aspectos mencionados. De esta manera, se dieron a conocer las recientes investigaciones sobre los últimos 50 años del Perú, lo cual constituye una contribución al debate sobre la situación actual del país.

Cabe señalar que la mayoría de las ponencias centraron su atención en dos coyunturas decisivas: el gobierno de las Fuerzas Armadas en sus dos fases, que abarca desde 1968 hasta 1980, y más adelante, un segundo momento en la década de 1990, representada por los gobiernos del ingeniero Alberto Fujimori. Ambas coyunturas han sido fundamentales para entender la trayectoria de medio siglo de nuestro país y por ello, fueron remarcadas por los ponentes. Entre los temas tratados, tenemos: la reforma agraria, el ocaso del poder oligárquico y la diversificación de la economía peruana, la crisis de los partidos políticos tradicionales, los cambios en el rol de las Fuerzas Armadas, el crecimiento demográfico y los procesos migratorios internos y externos, el estado de la educación y el impacto de la sociedad de la información, las transformaciones religiosas, entre otros aspectos relevantes para la comprensión de los dilemas del presente. Los trabajos también se refirieron al peso de la herencia colonial en la

historia del país hasta la actualidad, lo cual explicaría muchos de los problemas que son un lastre en nuestros días. Sin desmerecer el peso y la importancia de este pasado, creemos que no se puede agotar la explicación en función de la llamada herencia colonial, cuando en muchos casos, también se trata de creaciones o recreaciones republicanas.

La primera mesa trató sobre la economía peruana de los últimos 50 años. Este es un punto muy importante y sobre todo, dado el crecimiento económico que se desarrolla en nuestros días, es necesario conocer sobre qué bases se asienta. Se seleccionaron tres temas claves: un análisis de la estructura económica en general. un estudio de la evolución de los grupos de poder económico y un balance de la situación del campo desde la reforma agraria hasta el crecimiento capitalista actual. Así, Adolfo Figueroa presentó un trabajo sobre la estructura económica del Perú en el último medio siglo, donde plantea que para comprender la evolución de la estructura económica de las últimas décadas, se debe recurrir a la Teoría unificada, que explica la estructura económica como estructura del poder que tiene un papel fundamental en el tipo de crecimiento y distribución de las sociedades capitalistas. Figueroa postula que la estructura de poder económico y político tiene un rol fundamental y las diferencias con los países desarrollados se dan por la llamada herencia colonial, que se traduce en desigualdad social, lo que lleva a una diferencia en la distribución de activos económicos y políticos. La propuesta permitió discutir sobre la deuda social y la redistribución de la riqueza, en un contexto de crecimiento económico del país y donde no se ha producido esta última.

Por su parte, Francisco Durand trató sobre la evolución y conformación de los grupos de poder económico en el Perú y pone en evidencia que el poder económico siempre ha estado altamente concentrado en pocas familias de hacendados y enclaves extranjeros, que constituyen la oligarquía costeña exportadora de la costa. Justamente, el primer desarrollo que experimentó el país se produjo en la agricultura, lo que permitió la conformación de un tipo de oligarquía a inicios del siglo pasado. Mientras tanto se verificó un lento desarrollo urbano-industrial hasta que en la década de 1960 surgieron grupos de poder económico con base agraria, comercial, industrial y financiera. En la segunda mitad del siglo XX, cuando empiezan a desarrollarse nuevas fuentes de riqueza, aparecieron formas más modernas y empresariales de los grupos de poder económico, que tienen su punto de quiebre con las medidas que implementa el gobierno militar que significaron un proceso de desconcentración, desprivatización y nacionalización de la riqueza. Sin embargo, este proceso será revertido más adelante, al crearse las condiciones para que la propiedad privada y los grupos de poder económico vuelvan a tener predominio y logren alcanzar el nivel histórico más alto. Además, señaló que es necesario considerar que el capital predominante ha sido el extranjero, frente a la debilidad histórica del capital nacional.

Luego, Fernando Eguren en su ponencia titulada «De la reforma agraria al neolatifundio: el crecimiento capitalista del campo rural», analizó el proceso de modernización del campo antes, durante y después de la reforma agraria del gobierno de Velasco, que logró la expropiación de los latifundios en el país, la

#### Évènements



Vista parcial del auditorio del seminario

redistribución de las tierras entre los campesinos, el debilitamiento de las relaciones semiserviles de las haciendas y la democratización de la sociedad rural. La contraparte de este proceso, fue la crisis agrícola a causa de las fallas en la implementación de la reforma y de las Cooperativas Agrarias de Producción (CAPS) y las Sociedades Agrícolas de Interés modalidades Social (SAIS), organización empresarial sui generis que involucraban a las comunidades campesinas. Asimismo, explicó cómo en los años 1990, la economía rural estuvo dominada por la pequeña y mediana agricultura, y

se inició una nueva etapa de modernización en el campo que se extiende hasta la actualidad. Sus rasgos fueron el proceso de concentración de la propiedad de la tierra, la modernización de la producción agraria, la expansión de una agricultura de exportación no tradicional y la marginación de la pequeña agricultura.

La segunda mesa trató sobre la sociedad y expuso Raúl Chanamé, quien en sus «Sesenta años de constituciones: 1948-2008», estudió el desarrollo de las constituciones durante el militarismo desarrollista, el Belaundismo, el gobierno militar de las FFAA y los gobiernos de Alberto Fuiimori. Se detiene a analizar el legado de la Constitución de 1979 y la Constitución de 1993, que surgieron en contextos históricos muy diferentes. Chanamé parte explicando que la naturaleza de la constitución como un instrumento jurídico que reside en el pacto entre los actores de la sociedad y su legitimidad no solo descansa en su texto, sino en la capacidad para traducirla en derechos ciudadanos y gobernabilidad permanente, como una realidad integradora en constante renovación a través de sus operadores. Para este autor, la Constitución de 1979 fue la síntesis del ocaso de una época y su avanzada parte dogmática colisionó con su parte operativa, mientras que la Constitución de 1993 perdió legitimidad a partir de la denominada «interpretación auténtica» del artículo 112, el cual solo permitía una reelección presidencial. La búsqueda de la reelección del presidente Alberto Fujimori, junto con la corrupción y la arbitrariedad habrían desencadenado la falta de legitimidad del gobierno de la misma carta constitucional.

La ponencia de Nelson Manrique sobre el Perú de la información, presentó un panorama amplio de lo que significó para el país su ingreso a esta nueva era. El autor señaló que cuando se habla de «sociedad de la información», se piensa en la difusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, redes y computadoras y su impacto en la acción comunicativa, pero si bien estos fenómenos son importantes, en realidad son una expresión de cambios más profundos en la lógica del sistema social global. Se trata de la transición del capitalismo industrial

de masas al capitalismo informacional, más conocido como sociedad de la información, donde las tendencias dominantes de la sociedad de masas sufren cambios: de una sociedad masificada, materializada, centralizada y localizada hacia una crecientemente desmasificada, desmaterializada, descentralizada y deslocalizada. Anotó Manrique que estos cambios han comprometido la naturaleza y el sentido de las ciencias sociales, nacidas con la sociedad industrial y cuyo horizonte de reflexión estuvo definido por ella. Asimismo, señaló que desde esta perspectiva puede analizarse mejor la naturaleza de fenómenos como Internet, las redes sociales, la emergencia de nuevas identidades sociales, las transformaciones en curso de las formas de socialización, la individualidad en línea, las relaciones entre el hombre, la naturaleza y la tecnología en la etapa de la crisis ecológica, la explosión de la diversidad en las estructuras familiares, las opciones sexuales, la afirmación de la particularidad, el horizonte de la interculturalidad, los procesos de reetnización, el nuevo escenario mediático, la glocalización y la forma cómo las identidades y conflictos sociales de la sociedad real se vienen desplegando y redefiniendo en la sociedad virtual, y cómo influyen estos fenómenos sobre las relaciones, percepciones y conflictos sociales de la sociedad real. De esta manera, Manrique encuadra las transformaciones del Perú de las últimas décadas en un marco global de transformaciones del capitalismo a nivel mundial v con un enfoque de larga duración.

La tercera mesa abordó la política peruana de las últimas décadas. El general Chiabra en su ponencia titulada «Las Fuerzas Armadas en los últimos 50 años», presentó la perspectiva de un reconocido general en retiro sobre un tema de gran relevancia, pues el papel de las Fuerzas Armadas en la historia del país ha sido crucial y no solo se relaciona con el periodo del gobierno militar o con el conflicto armado interno, sino con la historia del Perú republicano en su conjunto. El hizo incapié en el desconocimiento en cuestiones de defensa y seguridad nacional, que llevan a implementar políticas inadecuadas y definir la participación de las Fuerzas Armadas en cuestiones de carácter social que el Estado no ha podido solucionar. En este sentido, el ponente explica la política ante dos frentes de seguridad nacional: Chile y Ecuador. Asimismo, explicó cómo durante el gobierno de Fujimori se produjo la pérdida de institucionalidad militar y legitimidad frente a la sociedad. Sin embargo, cuestionó la labor de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, y la misma noción de conflicto armado interno. Si bien reconoce que hubo excesos, indica que no fue una norma la violación de derechos humanos.

De otro lado, Roberto Arroyo enfocó en su ponencia «La cuestión local y la gestión municipal», y presentó los procesos de modernización en el país y cómo estos expresan relaciones conflictivas entre lo global y lo local. El expositor planteó que se debería estudiar la desterritorialización y la territorialización, en un contexto donde el proceso de regionalización fracasó. Estos temas se relacionan con los planteados en la siguiente ponencia de Roberto Espinoza, quien trató sobre la situación de los pueblos indígenas y planteó el problema de la colonialidad del poder, asociado al racismo, etnocidio y ecocidio. Un aspecto de relevancia es la tierra y la territorialidad, que ha pasado por un proceso de fragmentación y privatización del régimen de propiedad que ha alcanzado a la selva, por lo que

las demandas territoriales de los pueblos indígenas amazónicos son un tema de gran actualidad. En esta línea, el aprovechamiento de los recursos naturales y la conflictividad social por la presencia de industrias extractivas en el territorio, es un tema crucial que está en la agenda, así como la desglaciación y sus efectos sobre el territorio. Finalmente, Octavio Obando habló sobre «Estado, clases, partidos y gobiernos peruanos: 1960-2010».

La última mesa trató sobre la cultura peruana de los últimos 50 años. La política educativa en la era del capitalismo de consumo que presentó José Mendo Romero, es un tema fundamental para el Perú de las últimas décadas aunque debería tratarse desde enfoques más renovadores. El autor postula que la colonialidad del poder y del saber son vigentes en la trayectoria del sistema educativo y que la época de globalización ha profundizado la fractura colonial. Así, estudió dos momentos importantes: la reforma educativa del gobierno militar de Velasco y la política educativa del gobierno de Fujimori. Esta última se caracterizó por la privatización de la educación básica y superior, la modificación en la orientación de la pedagogía centrada en el estudiante, las competencias y la meritocracia, y política punitiva frente al sindicato de profesores.

En su ponencia, Catalina Romero analizó las transformaciones que se dieron en el catolicismo y en la sociedad peruana. En el contexto del Concilio Vaticano II, que buscaba acercarse a la sociedad, la Iglesia se preocupó por la sociedad y el problema de la pobreza, se expandió con la llegada de misioneros, lo que redunda en un crecimiento del clero y de la presencia de la Iglesia Católica en el país. Otros aspectos importantes en este desarrollo fueron la teología de la liberación en América Latina, propuesta por Gustavo Gutiérrez en 1971, y el Celam en Medellín, que reforzó la posición de Vaticano II y, en especial, la teología de la liberación. Ambos confieren un marco a la labor social de la Iglesia Católica, que crea centros importantes en los Andes y la Amazonía, y trabaja con la población campesina e indígena. Por otra parte, la relación entre la Iglesia y el Estado no es sencilla porque la Iglesia acusa a las elites de egoísmo por la pobreza y la desigualdad social, y hay una compleja relación con el gobierno de turno, sobre todo en la época de Alberto Fujimori. En este periodo, la Iglesia también tuvo una participación en la labor de la Comisión de la Verdad y Reconciliación y posteriormente, en la implementación de las reparaciones.

Finalmente, Juan Fonseca en su ponencia titulada «El púlpito en la calle: Evangélico, sociedad y Estado en el Perú (1960-2011)», analizó un aspecto muy poco tomado en consideración, como es la transformación silenciosa que se ha producido en la realidad religiosa del país con el avance y la presencia cada vez más fuerte del protestantismo, que ha resquebrajado la histórica predominancia católica en un contexto en que se ha dado un cambio progresivo de la articulación entre lo religioso y las demás dimensiones social, política y cultural del Perú. Ha sido un gran acierto considerar este tema, pues la presencia y avance de las Iglesias protestantes en nuestro país es considerable y se desarrolla paralelamente al retroceso de la Iglesia Católica y el catolicismo. A Miguel Gutiérrez le tocó tratar el tema de la narrativa peruana del siglo XXI y sobre la base de un conjunto de

textos estableció las líneas narrativas que se han desarrollado en este periodo: la narrativa de la guerra, la nueva narrativa urbana, la fantástica, la de las mujeres o la narrativa andina en sus diversas manifestaciones. Gutiérrez explicó cómo en las nuevas generaciones de escritores que desarrollan estas líneas narrativas, se han producido varios fenómenos: por un lado, el deslinde de la novela del boom latinoamericano y por otra parte, la influencia de procesos mundiales como el impacto de la globalización y la crisis del tradicional concepto de nacional. Asimismo, estas narrativas también evidencian procesos de carácter nacional como la violencia durante el conflicto armado interno, las migraciones del campo a la ciudad y la redefinición de las identidades urbana y andina.

Con las reflexiones de Heraclio Bonilla en un ensayo crítico y agudo titulado «Quo Vadis», y la relatoría de las ponencias realizada por Claudia Rosas, se cerró el seminario. Los trabajos serán reunidos en un libro que ofrecerá un balance crítico de la realidad peruana a través de un análisis de la situación actual del país en sus aspectos económico, político, social y cultural, y será una contribución al debate sobre la situación actual del país.

Claudia ROSAS LAURO

## SÉPTIMO CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE ESTUDIOS BOLIVIANOS (AEB)

Sucre (Bolivia), 29 de julio al 1º de agosto de 2013

Del 29 de julio al 1º de agosto se desarrolló en la ciudad de Sucre, el séptimo congreso de la Asociación de Estudios Bolivianos (AEB). La AEB es una organización sin fines de lucro que nació en New Orleans (Estados Unidos) y que agrupa a investigadores especializados en Bolivia, procedentes de todas partes del mundo. El propósito de la Asociación, según sus documentos de presentación institucional, es promover la investigación y el conocimiento sobre Bolivia proporcionando un foro interdisciplinario y un recurso para la colaboración, investigación y publicación. Como principal actividad, la AEB organiza regularmente congresos académicos, los cuales fomentan el encuentro y el intercambio entre bolivianistas. El primer congreso se realizó en New Orleáns (2002), el segundo en La Paz (2003), el tercero en Miami (2005). Desde 2006, los congresos se llevan a cabo en la ciudad de Sucre, capital de Bolivia y sede del Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. Allí, se desarrollaron el cuarto (2006), quinto (2009), sexto (2011) y este año séptimo congreso con la reunión de centenares de investigadores. La responsabilidad de la edición 2013 estuvo a cargo de Gabriela Canedo Vásquez, junto a un comité de apoyo integrado por Laurent Lacroix (presidente de la AEB), Ana María Lema (ex presidenta de la AEB, vicepresidenta de la AEB y directora del ABNB), Stephen Jacobs (tesorero de la AEB), Annabelle Conroy (encargada del sitio web de la AEB), Paola Revilla (encargada del Boletín AEB), Josefa Salmón (encargada de la Revista de Estudios Bolivianos) y Alba María Paz Soldán (encargada de estatutos de la AEB).

El congreso de este año dio lugar a la presentación de unas 350 ponencias presentadas en un total de 44 mesas temáticas alrededor de los ejes de investigación siguientes: historia y arqueología; sociedad, territorio y espacios; lo político; sociología, descolonización e interculturalidad; literatura, escritura, lingüística; cine; y medio ambiente.

El Instituto Francés de Estudios Andinos tuvo un rol clave en la organización de este evento internacional a través de la coordinación de dos mesas temáticas cuyas afluencias indicaron el éxito de los temas abordados y la calidad de los conferencistas convocados en esta oportunidad.

Primeramente, Isabelle Combès (IFEA) junto con Pilar García Jordán del Taller de Estudios e Investigaciones Andino-Amazónicos (TEIAA) de la Universitat de Barcelona organizaron la mesa titulada «La representación cultural en las tierras bajas de Bolivia (siglos XVI-XXI)». El objetivo de esta, única en todo el congreso por su dedicación a las tierras bajas de Bolivia, fue acercarse al pasado y presente de estas regiones del país desde la categoría teórico-metodológica que nos ofrece la representación cultural. Aunque son varios los significados de la «representación», el que se adoptó en esta mesa fue el relativo a la forma en que se enuncia v presenta una realidad, propuesta que pone énfasis en el estudio de los contenidos que se visualizan en las representaciones, en los efectos de sentido que producen las formas, los medios y los procedimientos utilizados para crear esas representaciones. En este sentido las ponencias se centraron en temas diversos relativos a la representación cultural (de nación, región o etnia), aunque alguna abordó también la representación política. En una sucinta relación de las ponencias presentadas en la mañana, siendo relatora Pilar García Iordán, el arqueólogo Sergio Calla indagó sobre la apropiación por los lugareños (indígenas o no) de las pinturas rupestres de la Chiquitania; Isabelle Combès, antropóloga, retrató las representaciones cambiantes del canibalismo chiriguano hasta la actualidad; Gabriela Canedo, antropóloga, habló de las representaciones actuales de la Loma Santa entre los mojeños del Beni; Ernesto Cerveira da Sena, historiador, trató el papel de las representaciones históricas en las disputas fronterizas entre Brasil v Bolivia en el siglo XIX. En la sesión de la tarde, relatora de la cual fue Isabelle Combès, Pilar García Jordán y Anna Guiteras, ambas historiadoras, se acercaron a dos soportes de la representación cultural: la fotografía (en el caso de los retratos de guarayos y sirionós en las misiones franciscanas de Guarayos, siglos XIX-XX) y los periódicos (como instrumentos para las élites políticas del Beni en las primeras décadas del siglo XX); Chuck Sturvesant se interesó por los paralelismos entre la organización indígena mosetén y el sindicato campesino. Finalmente, Nelson lordán propuso una serie de testimonios de jóvenes y ancianos cruceños sobre sus representaciones del mestizaje. Las dos sesiones contaron con la presencia de una treintena de participantes que propiciaron una rica reflexión interdisciplinaria sobre el tema y la valorización de las diversas fuentes de la historia (escritas, orales, visuales) para el conocimiento de las tierras bajas bolivianas.

La secunda mesa temática organizada por el IFEA, a cargo de Robin Cavagnoud, se tituló «Infancias y diversidad cultural en Bolivia». Invitó a seis investigadores de

ciencias sociales (sociología, antropología, historia y geografía) a presentar su trabajo sobre la relación de los niños, en el sentido amplio del nacimiento a la entrada en la adultez, con su cultura (o «sus culturas») en el contexto de diversidad social, étnica, geográfica y educativa que caracteriza Bolivia. A través de las ponencias, se pude apreciar que la particularidad de la infancia reside en la intervención de instituciones sociales y educativas que acompañan el primer trayecto social y cultural de los niños. La familia es su principal instancia de socialización y su acción resulta fundamental en la construcción de su identidad cultural. En el entorno familiar se va estableciendo de hecho un sistema de representaciones que produce normas y valores orientando a los niños en todas las experiencias de su vida cultural. La mesa subrayó que el interés por las edades más jóvenes de la vida empieza a tomar importancia en las ciencias sociales. Sin embargo, el estudio de la relación de los niños con su cultura es todavía incipiente, particularmente en los países andinos y en Bolivia. Además de los enfoques sectoriales presentados, se ofreció una reflexión en torno a las problemáticas transversales siguientes, enfocadas en la relación de los niños con su cultura: los contextos de socialización y el rol de los pares; los vínculos y transferencias entre las generaciones; las relaciones de hermandad y las diferencias de género y, entre otros, los ritos de pasaje. El significado y los límites de las edades entre los grupos que constituyen la infancia en el sentido amplio (niñez, secunda infancia, adolescencia) varían de un contexto cultural a otro, lo cual puso de relieve la noción de pluralidad de la infancia. Por lo tanto, más allá de las diversas temáticas presentadas sobre la infancia en un contexto de diversidad cultural, la mesa se dedicó a llevar una reflexión de alcance más conceptual sobre la infancia como construcción sociocultural.

Robin CAVAGNOUD, Isabelle COMBÈS

# SIMPOSIO INTERNACIONAL «15 000 AÑOS DE CLIMA Y HOMBRE EN LOS ANDES CENTRALES, ENFOQUES PALEOCLIMATOLÓGICOS Y ARQUEOLÓGICOS»

Lima, 22-24 de agosto de 2013

El Simposio internacional «15 000 años de Clima y Hombre en los Andes Centrales, Enfoques paleoclimatológicos y arqueológicos» que se llevó a cabo en Lima (22-24 de agosto de 2013) es la concretización de una manifestación científica, proyectada desde hace varios años por J. Vacher, cuando asumió las responsabilidades en el seno de la Cooperación Regional del Ministerio francés de Relaciones Exteriores (MAE), y que testimonia del dinamismo de diversas instituciones peruanas, francesas y alemanas implicadas en el desarrollo de la investigación científica multidisciplinaria en los países andinos. La reunión, coorganizada por el Profesor P. Kaulicke (PUCP) y el investigador (emérito IRD) L. Ortlieb, se realizó en el auditorio de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El simposio reunió a 180 participantes de las diferentes especialidades de las ciencias físicas, naturales y sociales concernidas, de

#### Évènements

las cuales una treintena de expertos franceses, americanos, alemanes, brasileños, ecuatorianos, bolivianos, chilenos, argentinos, japoneses y por supuesto peruanos quienes expusieron sus trabajos y sus ideas sobre las interacciones entre el hombre y las condiciones climáticas en los Andes centrales.

El MAE, el IFEA y el IRD han apoyado, durante estos últimos decenios, de diferentes formas y casi siempre de manera concertada, a una serie de proyectos de cooperación en materia de Arqueología y de Paleoclimatología en los países andinos. Por tal razón, ha sido natural que dichas instituciones respondan positivamente a una solicitud de Peter Kaulicke que deseaba centralizar el octavo Simposio Internacional de Arqueología tradicionalmente organizado por la PUCP hacia una temática de crecimiento de los resultados de las investigaciones recientes en paleoclimatología y en arqueología en esta región. El Servicio científico de la Embajada de Alemania en Lima, que apoya igualmente las investigaciones sobre la evolución de los paisajes y del medio ambiente en distintas regiones del Perú, ha participado igualmente en la organización de esta reunión.

Para los organizadores y las instituciones que han hecho posible la realización de este Simposio Internacional, el principio fundamental era establecer y/o reforzar un diálogo entre las dos comunidades científicas, que aun cuando se conocen, no colaboran a menudo de manera suficientemente estrecha, en verdadera sinergia. Uno de los objetivos pues era de subrayar la pertinencia de una colaboración más concreta y más eficaz entre especialistas de reconstrucciones de las variaciones del clima y de los paleoambientes y arqueólogos del Perú y los países limítrofes (Ecuador, Brasil, Bolivia, Chile). Los conferencistas invitados eran pues, por un lado, arqueólogos sensibles a los efectos de la evolución del clima y de sus impactos sobre el medio y las antiguas civilizaciones, y por otro lado, paleoclimatólogos de disciplinas tan diversas como la climatología, la hidrología, la glaciología, la oceanografía, la palinología, la dendrocronología, la geología del Cuaternario,



Algunos de los oradores invitados al Simposio Internacional coorganizado por la PUCP y el IRD

llanos a transmitir los desarrollos más recientes sobre el conocimiento de las variaciones climáticas de los últimos 15 000 años y los impactos de estos últimos sobre el medioambiente de los Andes. Se pidió a los oradores invitados de cada una de estas comunidades hacer resaltar sus descubrimientos más recientes en la comprensión de la evolución del clima y del hombre en su medio, subrayando los métodos utilizados y precisando los límites de sus propios enfoques.

Después de una presentación inaugural, hecha por P. Kaulicke, dedicada al «tiempo» (en sus diferentes acepciones): interdependencias complejas entre el hombre, el medioambiente y el clima, cuatro sesiones, de duración distinta, se organizaron sobre los siguientes temas:

- Avances en paleoclimatología de los Andes Centrales
- Secuencias climáticas y paleoclimáticas en los Andes centrales
- Efectos del clima sobre la sociedad prehispánica
- Paleoclimatología reciente y cambios climáticos actuales

La primera sesión contó con trece presentaciones y culminó con una mesa redonda, particularmente animada entre el público y los representantes de las principales subdisciplinas de la paleoclimatología. La segunda sesión solo comprendía cuatro presentaciones (una quinta prevista teniendo que ser suprimida a último minuto). La tercera sesión comprendía seis presentaciones (una séptima debió eliminarse). Finalmente, la cuarta sesión comprendía cinca presentaciones. Cada una de las sesiones concluyó con una mesa redonda permitiendo a los participantes sintetizar sus interpretaciones de las interacciones entre los efectos del clima y de sus variaciones sobre el medio y la sociedad.

Los oradores de la primera sesión presentaron un panorama completo de los conocimientos actuales de la evolución del clima desde hace 15 000 anos (es decir desde la última desglaciación), a partir de los más recientes trabajos sobre los depósitos glaciares, los registros lacustres, los archivos de los espeleotemas (estalagmitas), los sedimentos marinos de la margen peruana, las conchas de los moluscos, los reservorios aluviales, y la dendroclimatología (algarrobo). Los investigadores no dejaron de señalar cada vez que podían las incertidumbres que aún pueden existir en la interpretación de diversos tipos de registros (proxies), principalmente en materia de mecanismos climáticos implicados en las variaciones observadas de condiciones de temperatura, de pluviosidad, de productividad o de diversidad biológica. Se presentaron también el estado actual de las tentativas de modelización de los climas pasados, especialmente en el Holoceno medio (6 a 5000 años antes del presente). Varias presentaciones evocaron la implementación del modo de variabilidad climática interanual dominado por ENSO (El Niño – Oscilación austral) poco antes de hace 5000 años.

Durante las diferentes exposiciones presentadas por los arqueólogos, los debates trataron sobre la parte más o menos grande del determinismo medioambiental y climático de los enfoques arqueológicos y el rol de los accidentes climáticos (sequias o, por el contrario, inundaciones y sucesos lluviosos catastróficos) y otros desastres naturales (sismos, tsunamis) en la evolución de las civilizaciones del mundo andino.

#### Évènements



Vista parcial del auditorio del simposio

Los climatólogos e hidrólogos que animaron la última sesión resaltaron inclusive que en el transcurso de épocas más recientes (siglo XX), durante los cuales se ha contado con datos climáticos instrumentales, puede debatirse sobre los mecanismos climáticos implicados en ciertos fenómenos, incluyendo las manifestaciones ENSO (ENSO del Este Pacifico vs. ENSO Modoki). Se subrayó igualmente que los eventos El Niño de intensidad comparable a aquellos que ocurrieron en 1925-1926, 1982-1983 y 1997-

1998 fueron probablemente escasos en los siglos y milenios pasados, de tal forma que no deberían considerarse como representativos del fenómeno a través del tiempo. Así mismo, se recalcó que El Niño no debía considerarse como responsable de todas las anomalías climáticas del pasado.

Durante la sesión de clausura, los organizadores agradecieron a todos los oradores por sus esfuerzos en adaptar la presentación de sus trabajos a una larga audiencia, para un público conocedor tanto en ciencias sociales como ciencias físicas v naturales. Los arqueólogos han podido percibir la gran diversidad de los enfoques practicados por los paleoclimatólogos, y analizar mejor las incertidumbres que quedan por aclarar en la reconstrucción de la variabilidad del clima en esta región desde hace 15 000 años. Por otro lado, los geólogos y climatólogos (s.l.) han tenido la oportunidad de apreciar el interés de trabajar en colaboración más estrecha con arqueólogos, tanto para afinar las interpretaciones de modificaciones pasadas del clima como para integrar los marcadores de cambios, bruscos o lentos (catastróficos o progresivos) y las condiciones ambientales que han impactado las antiguas civilizaciones. Entre las conclusiones obtenidas de este encuentro, puede evocarse la necesidad expresada por varios arqueólogos de reforzar las enseñanzas de paleoclimatología en los cursos universitarios dispensados en el Perú y en los países vecinos. Otro alcance del Simposio concierne el desarrollo necesario de acciones interdisciplinarias para una comprensión más completa de las interacciones entre medio y sociedad, y entre variabilidad climática e impactos.

Durante el Simposio se presentó igualmente una exposición itinerante consagrada a los descubrimientos arqueológicos realizados recientemente en la zona fronteriza, Ecuador-Perú «Mayo Chinchipe-Marañón, Diálogos y saberes inéditos» (F. Valdez).

Luc ORTLIEB

# TERCER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ARQUEOLOGÍA AMAZÓNICA

Quito, 8-14 de septiembre de 2013

«Es gloria de Quito el descubrimiento del Río Amazonas»

Quito, Amazonía, dos nombres que a primera vista no se conjugan fácilmente. Sin embargo, desde un punto de vista histórico, Quito fue la ciudad al origen del mayor río del mundo. En efecto, el Amazonas —que mide alrededor de 6 400 km de largo— es el único río que fue descubierto desde su fuente hasta su desembocadura. Gaspar de Carvajal lo exploró desde Quito. En 1541, una expedición dirigida por Gonzalo Pizarro partió de Quito hacia la Amazonía en busca de oro y del «País de la Canela». La expedición descendió hasta el Napo. Desde allí un grupo de unos cincuenta hombres, entre los cuales se encontraba Gaspar de Carvajal quién contó esta epopeya en un famoso libro, bajo el mando de Francisco de Orellana, continuaría por el Amazonas hasta su desembocadura. Es por esta razón que el texto del Padre que cuenta este fantástico viaje desde Los Andes hacia el este hasta el océano Atlántico menciona que «Es gloria de Quito el descubrimiento del río Amazonas».

Desde el momento en que se dio este descubrimiento geográfico esencial, la Amazonía ha revelado numerosos secretos insospechados. Hallazgos, algunos de ellos que son resultado de recientes investigaciones arqueológicas y que han cambiado radicalmente la visión que teníamos del pasado precolombino del bosque tropical más grande del mundo. Muchas de las innovaciones técnicas primordiales, de los fenómenos sociales esenciales y de las creaciones artísticas únicas no provinieron de Los Andes, como se piensa aún con demasiada frecuencia, ni tampoco de la costa, sino de las tierras tropicales bajas de la Amazonía. La Arqueología ha comprobado recientemente el rol esencial que esta cumplió en el pasado en el desarrollo humano de América del Sur. Este bosque cumple hoy un papel central en la investigación científica, en la búsqueda de recursos vitales y en el estudio de futuro de la humanidad.

El Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica ofrece entonces la oportunidad de mostrar los resultados más destacados de la investigación, a la vez que revelar a la comunidad internacional los últimos datos obtenidos.

## 1. ORGANIZACIÓN DEL EIAA

Los descubrimientos arqueológicos se han revelado extraordinarios aunque continúan siendo poco difundidos o desconocidos. El Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica (EIAA) fue creado hace cinco años para presentar estos descubrimientos a la comunidad académica y al público en general. Es el evento más importante y de mayor impacto que agrupa a los científicos que trabajan en el pasado de la Amazonía.

El Primer Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica (1 EIAA) se realizó en Belém-do-Pará, Brasil, en septiembre de 2008. Esta ciudad posee la

institución más antigua de investigación arqueológica en la Amazonía: el Museo Paraense Emilio Goeldi, con más de 140 años de historia, representa la cuna de la arqueología amazónica. La Dra. Edithe Pereira, que trabaja en el museo, fue la presidenta del encuentro. Este evento puede ser considerado como un hito en la historia de la arqueología amazónica. Viendo el enorme éxito del encuentro, se decidió entonces organizar dos años más tarde, el segundo congreso. La ciudad de Manaus fue elegida para acogerlo y el Dr. Eduardo Góes Neves, profesor en la Universidad de São Paulo, fue designado presidente del 2 EIAA, el mismo que fue organizado con el ayuda de la Universidad del Estado del Amazonas (UEA). Este dio lugar a la creación de un Curso Superior de Tecnología en Arqueología, atrayendo así a un numeroso equipo compuesto por profesionales y estudiantes.

Al fin del encuentro de Manaus, el Dr. Stéphen Rostain fue elegido para manejar el 3 EIAA. A fin de dar mayor amplitud al evento, se previó que el tercer Encuentro fuera en uno de los nueve países amazónicos con excepción de Brasil. Después de haber realizado los dos primeros congresos en Brasil, el país amazónico más grande, el nuevo presidente del EIAA pensó realizar el siguiente en uno de los mas pequeños: Ecuador, en su capital: Quito.



Figura 1 – Afiche del 3 EIAA, primer mapa del Amazonas, al bajar desde Quito hasta el océano Atlántico, y que fuera realizado por Cristóbal de Acuña en 1642

El tercer Encuentro Internacional Arqueología Amazónica tuvo lugar entonces en Quito del 8 al 14 septiembre de 2013. Dado que no existe una organización permanente del congreso, había que poner en marcha el proceso v hallar colaboradores. Este trabaio incumbió al Presidente del evento. Stéphen Rostain, quien invitó a cuatro instituciones para armar el Encuentro: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA, representado por el mismo Presidente), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Ministerio de Coordinación de Conocimiento y Talento Humano (MCCTH) y la Cooperación Regional Francesa para los Países Andinos. Así, el comité organizador estuvo compuesto por Stéphen Rostain (Instituto Francés de Estudios Andinos, Quito), Carlos Espinoza (FLACSO, Quito), Manuela Troya (MCCTH, Quito), Stephany Leavy (FLACSO, Quito) y Vincent Lepage (Embajada de Francia en el Ecuador, Quito). 22 instituciones y empresas públicas o privadas de Ecuador, Francia y Estados Unidos fueron sus auspiciadores (fig. 1).

La manifestación se efectuó en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. La FLACSO es un organismo internacional que surgió en 1956 en la Conferencia General de la UNESCO con el fin de apoyar a los países de América Latina en la creación de una entidad de ciencias sociales. El Sistema Internacional FLACSO tiene un prestigio internacional y cuenta con sedes, programas y proyectos en 13 países. La facultad está ubicada en un edificio nuevo en la parte céntrica del Quito moderno, espacio que podía ofrecer todas la facilidades para los participantes. Además, el congreso correspondía al lanzamiento del Doctorado de Historia andina y amazónica en esta universidad.

Dada la dimensión internacional del evento, el congreso contó con tres idiomas oficiales: español, portugués. Los profesionales participantes trabajaban en los nueve países amazónicos y venían de universidades, museos o instituciones de 19 países: Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Países Bajos, Perú, Puerto Rico, Reino Unido, Rusia, Sri Lanka, Suecia, Venezuela. En total, fueron cerca de 400 participantes los que llegaron de varios horizontes, para una semana de intercambios académicos en Quito.

El evento fue inaugurado por el Ministro Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, Guillaume Long (fig. 4) y la conferencia inaugural fue dictada por Philippe Descola (Collège de France). Este Tercer Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica fue dedicado a personalidades de alto nivel en esta disciplina que desaparecieron estos últimos años: Jim Petersen, Claude Lévi-Strauss, Neil Whitehead, Betty Meggers y Alain Testart.

# 2. EL EVENTO ACADÉMICO

Se asistió a una semana de 85 conferencias, entre las que contaban 10 ponencias magistrales de 60 mn cada una y 75 ponencias de 20 mn cada una, distribuidas en 15 simposios. El tema de los simposios era geográfico o temático. El primer simposio, «Todo sobre el Amazonía», reunía especialistas de etnología, etnohistoria, lingüística, geografía e historia. Hubo también un simposio «En honor de Meggers y Lathrap», dos grandes nombres de la arqueología amazónica desaparecidos. Después del simposio sobre el periodo «Arcaico», se dieron seis simposios sobre diferentes regiones de la Amazonía: «Guyanas e Orinoco», «Bajo Amazonas», «Medio Amazonas y Madeira», «Ecuador», «Alta Amazonía (peruana) » y «Mojos e Acre». Dos simposios concernían las geociencias, «Paisajes modificados y dieta» y «Geoarqueología». Después del simposio sobre el «Arte rupestre», la Antropología fue honrada con los simposios «Etnoarqueología» y «Entre pasado presente: contribuciones etnológicas». El encuentro concluyó con un simposio indispensable sobre «Patrimonio».

Este congreso es particularmente importante para la profesión puesto que marcó un giro esencial en la conducta de la investigación. A pesar de un gran desconocimiento público, la Amazonía tiene un excepcional patrimonio arqueológico que enriquece

muchos museos sudamericanos, norteamericanos y europeos como también colecciones privadas. No obstante, el número de arqueólogos que trabajó en ella en siglo el XX fue bastante reducido. Afortunadamente, esta disciplina ha conocido un significativo desarrollo desde hace unos 15 años. Se observa ahora una importante multiplicación de estudiantes e investigadores, así como también el surgimiento de resultados notables y muy novedosos. Poco a poco los nueve países amazónicos (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guayana francesa, Guyana, Perú, Suriname, Venezuela) se dotan de cursos de graduación en Arqueología, nuevos centros de investigación y museos modernos.

Como un esfuerzo para organizar el proceso de crecimiento por el cual pasa la arqueología amazónica, los arqueólogos que actúan en la región han organizado un encuentro de carácter internacional para responder a una necesidad creciente. Hasta hace poco, se invitaba a veces a los arqueólogos amazonistas a coloquios, considerándolos figuras excepcionales y hasta casi exóticas. En el mejor de los casos, se lograba organizar un simposio en el marco de un gran congreso, reuniendo entonces a algunos colegas alrededor de su temática común. Hacía falta, por ende, una verdadera plataforma de intercambios, dada la multiplicación de arqueólogos y resultados. La creación de un gran congreso como el EIAA era la respuesta ideal a esta necesidad.

Más allá de ser una simple reunión de arqueólogos amazonistas, este evento ha convocado desde sus inicios a especialistas de todo horizonte. Cada uno de los tres congresos ha destacado además ciertos dominios de la Arqueología. En 2008, en el primero, se observa una presencia notable de las ciencias de la tierra y de la geoarqueología, siendo uno de los temas de la época la naturaleza voluntaria o casual de la terra preta, suelo antrópico negro muy fértil que se halla abundantemente en la cuenca del Amazonas. En el segundo EIAA en 2010, numerosos especialistas de las plantas, arqueobótanicos y otros, vinieron a develar sus espectaculares resultados, posibles gracias a notables progresos técnicos en la lectura de microrrestos. Este año, se saludó a las ciencias humanas conexas y en particular a la Antropología. En efecto, desde hace una década, se venía dando de forma progresiva, un divorcio entre la Arqueología y la Antropología. Divorcio que podríamos tratar de interpretar a causa de los nuevos caminos elegidos por la segunda disciplina aunque también por el abuso del hecho del comparatismo directo con la Etnología, hecho por los arqueólogos, lo que los habría conducido a impases, y a veces, a desastrosas interpretaciones. Una vez la lección aprendida, era tiempo de reunir nuevamente a la desafortunada pareja a fin de restablecer el diálogo. Se alcanzó exitosamente el objetivo puesto que se dieron intercambios durante el 3 EIAA.

#### 3. ACTIVIDADES PARAIFIAS

Pero el 3 EIAA no se limitó a conferencias. Muchos eventos paralelos fueron organizados durante esta semana en el marco del congreso. Además de los carteles científicos expuestos por congresistas en la FLACSO, hubo la inauguración



Figura 2 – Participantes del 3 EIAA en el sitio arqueológico de Cochasqui al norte de Quito

de cinco exposiciones: «Paisajes ecuatorianos» con fotografías de Jorge Anhalzer en la FLACSO, «Sonrisas amazónicas» fotografías de Nigel Smith en FLACSO, «La civilización Mayo Chinchipe-Marañón» la Alianza francesa, «Primeras sociedades de la alta Amazonía» en el Museo Nacional del Banco Central, y por fin la inauguración del nuevo museo amazónico de Abya-Yala. Se visitó también el museo arqueológico de la Casa del Alabado en Quito. A mediados de semana, mientras la mayoría de los congresistas descubrían el

complejo precolombino de plataformas de Cochasqui, al norte de Quito (fig. 2), un pequeño grupo viajaba a Coca en la Amazonía para recorrer la exposición de urnas de cultura Napo del futuro museo Alejandro Labaka.

Al día siguiente, la Orquestra Sinfónica Nacional ofrecía un concierto en la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Se acogieron, todos los días a artesanos indígenas a la entrada de la sala de conferencia de la FLACSO: ceramistas Kichwa de Puyo, tejedores de cestería Waorani del río Curaray, pintor tradicional sobre piel de cabra del valle andino de Tigua.

El 3 ElAA fue también la oportunidad de publicar varios artículos y libros sobre la arqueología de la Amazonía ecuatoriana con el fin de llenar un importante vacío en este campo. Artículos especialmente escritos para cinco revistas nacionales: *Mundo Diners, Rocinante, Imaginaria, Anaconda y Terra Incógnita*. Esta última publicó un número especial «Amazonía», el mismo que incluía seis artículos. Además, se lanzaron siete libros durante el congreso:

- Islands in the rainforest. Landscape Management in Pre-Columbian Amazonia de Stéphen Rostain;
- Upano Precolombino de Stéphen Rostain;
- Amazonía aérea. Escultores precolombinos del paisaje de Stéphen Rostain (en tres idiomas);
- Antes. Arqueología de la Amazonía ecuatoriana de Stéphen Rostain y Geoffroy de Saulieu;
- Arqueología amazónica. Las civilizaciones ocultas del bosque tropical (actas de coloquio) de Francisco Valdez (ed.);
- Primeras sociedades de la alta Amazonía. La cultura Mayo Chinchipe-Marañón de Francisco Valdez:

- Sonrisas amazónicas de Nigel Smith (Stéphen Rostain, ed.) y una versión en inglés del mismo.

En la continuidad del Encuentro, se publicarán en los próximos meses, dos libros: *Actas seleccionadas del 3 IEAA* y *Actas completas del 3 IEAA*. Estas dos obras reunirán las contribuciones de los conferencistas y de los carteles en una versión papel y una versión web de acceso libre.

Se está actualmente realizando un documental de 25 mn, con el título provisional de *El arqueólogo de A a Z,* incluyendo imágenes tomadas durante los dos últimos años en las excavaciones arqueológicas del proyecto interdisciplinario «Zulay» en el Pastaza y también imágenes del 3 IEAA.

El 3 ElAA tuvo gran éxito y fuerte impacto, los que se pueden medir por su difusión en la prensa, con más de cien artículos a nivel nacional y una cantidad también consecuente a nivel internacional.

Igualmente, el congreso tuvo consecuencias efectivas directas como fue la reunión de reflexión sobre la futura universidad amazónica del Ecuador IKIAM. Surgieron ideas y se establecieron contactos para futuras mesas redondas sobre la elaboración de este nuevo centro de investigación y enseñanza. Ecuador hizo invitaciones, en especial a través del programa «Prometeo», el cual permite que profesores de alto nivel puedan venir durante algunos meses.

Al final del encuentro, se decidió organizar el próximo EIAA en la ciudad de lquitos en Perú. Los participantes du 3 EIAA se separaron durante un coctel a base de chocolate, a manera de homenaje a la Amazonía ecuatoriana donde se domesticó por primera vez el cacao hace más de 5000 años.

#### Agradecimientos

Belém Muriel por la traducción del texto.

Stéphen ROSTAIN

# TIERRAS BAJAS: JORNADAS DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA YARQUEOLOGÍA

Santa Cruz de la Sierra, 16-18 de octubre de 2013

Las primeras Jornadas de antropología, historia y arqueología de las tierras bajas de Bolivia y áreas adyacentes se desarrollaron del 16 al 18 de octubre en Santa Cruz de la Sierra, en los locales del Museo de Historia de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM).

Este encuentro fue organizado por el Museo de Historia a través de su Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas (CIHA), el Instituto Francés de Estudios Andinos, el programa de posgrado en Historia de la Universidade Federal da



Inauguración del congreso. De izquierda a derecha: Paula Peña, directora del Museo de Historia; Isabelle Combès, IFEA; vicerector de la universidad autónoma Gabriel René Moreno de SC; Graciela Chamorro, Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul Brasil); rector, Universidad do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Grande Dourados (Mato Grosso do Sul, Brasil) y la Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres), con un único objetivo. Contribuir a llenar los profundos vacíos en la investigación del pasado y presente de lo que los antiguos viajeros solían llamar «el corazón de América del Sur». No solo las tierras bajas han sido postergadas en la investigación boliviana, mucho más interesada en los Andes; también es un hecho que son parientes pobres de la antropología amazónica y que las barreras nacionales y lingüísticas contribuyeron no poco a su desconocimiento.

Las Jornadas reunieron a 72 historiadores, antropólogos, arqueólogos, sociólogos, politólogos y filólogos de Bolivia, Brasil, Argentina, Perú, Francia, Alemania y Estados Unidos alrededor de seis mesas temáticas:

Arqueología (grupos de trabajo: Chiquitania; Chaco; Amazonía; Valles cruceños) Estudios antropológicos regionales (grupos de trabajo: Amazonía boliviana; Chaco; Brasil; Chiquitania y Pantanal; Estudios guaraníes)

Problemáticas actuales (grupos de trabajo: Indigenismo; Visibilidad indígena ante la sociedad y el Estado; Producción de nuevas identidades colectivas; gestión territorial y economías indígenas; cuestiones emergentes)

Conquista y colonización (grupos de trabajo: Paraguay, Pantanal y Chiquitania en la Colonia; República; Misiones y misioneros)

Tierras altas y tierras bajas (grupos de trabajo: Contactos; Representaciones) Frontera Bolivia-Brasil (grupos de trabajo: los Estados y sus políticas; Identidades, mestizajes y representaciones) Fueron acompañadas por las noches por un ciclo de documentales sobre la problemática indígena de las tierras bajas, organizado con el apoyo de la Alianza Francesa de Santa Cruz y la ONG Apoyo para el Campesino Indígena del Oriente Boliviano (Apcob).

Las jornadas no solo fueron la ocasión de compartir conocimientos, sino de establecer contactos institucionales entre investigadores e instituciones de varios países, en vista a fortalecer la investigación en toda esta área.

Están previstas cuatro publicaciones que reunirán las principales ponencias presentadas: (1) Arqueología de las tierras bajas, a cargo de Carla Jaimes Betancourt y Sonia Alconini; (2) Antropología e Historia indígena, a cargo de Lorena Córdoba, Diego Villar y Graciela Chamorro; (3) Historia de las tierras bajas, a cargo de Isabelle Combès, Paula Peña y Paulo Cimó de Queiroz; y (4) Problemáticas actuales, a cargo de Lorena Córdoba, Cecilia Martínez y Almir Bauler.

Las Jornadas se están estableciendo como un evento bianual, estando previstas las próximas para octubre de 2015.

Isabelle COMBÈS

# TIAHUANACO 1903-LA PAZ 2013: 110 AÑOS DE COLABORACIONES ARQUEOLÓGICAS FRANCO-AMERICANAS

Museo Nacional de Etnografía y Folklore (MUSEF), La Paz - Bolivia, 29-31 de octubre de 2013

Del 29 al 31 de octubre de 2013 se realizó en La Paz, Bolivia, el coloquio internacional «Tiahuanaco 1903 - La Paz 2013: 110 años de colaboraciones arqueológicas franco-americanas». Organizado por el Instituto Francés de Estudios Andinos, el Centro de Estudios Mexicanos y Centro Americanos (CEMCA - México) y el Museo Nacional de Etnografía y Folklore de La Paz (MUSEF) con la colaboración de la Cooperación Regional para los Países Andinos de la Embajada de Francia en Perú, del Programa de Investigaciones Estratégicas en Bolivia (PIEB), del Instituto de las Américas (IdA) y el laboratorio ArchAm - Arqueología de las Américas de Nanterre, este evento materializaba una fecha simbólica: la misión científica francesa dirigida por los arqueólogos Créqui-Monfort y Sénéchal de la Grange que había realizado, 110 años atrás, las primeras excavaciones importantes en el sitio arqueológico de Tiahuanaco. Con la ayuda del arqueólogo Gouty, descubrieron estructuras desconocidas que impactan por su gran dimensión. Más tarde, Arthur Posnansky y otros arqueólogos realizaron importantes excavaciones. Pero es, sin duda alguna, Carlos Ponce Sanjinés quien contribuye en los años 1950 a dar al sitio arqueológico una imagen relacionada con la identidad nacional. Con las nuevas dinámicas étnicas de los años 1990-2000, Tiahuanaco gana nuevos significados

o sus significados se hacen más visibles. En marzo de 2006 el presidente Evo Morales fue reconocido y designado «Apu Mallku» de todos los pueblos indígenas de Bolivia durante una ceremonia que tuvo lugar en el sitio arqueológico. Así, iniciamos el proyecto con la idea de celebrar el aporte de la misión científica francesa que contribuyó a la valorización del sitio en aquel entonces. Pero nos pareció aún más interesante tomar como pretexto este aniversario para celebrar décadas de colaboraciones científicas entre arqueólogos andinos, mexicanos, centroamericanos, franceses, y también europeos y norteamericanos.

Es así como, bajo el título «Tiahuanaco 1903 - La Paz 2013: 110 años de colaboraciones arqueológicas franco-americanas», este evento de gran impacto puso de relieve las colaboraciones científicas interregionales en el campo de la Arqueología. Más allá de un catálogo o una historia de las colaboraciones se expusieron nuevos acercamientos en el campo de la investigación arqueológica. En efecto, la arqueología contemporánea se desenvuelve de manera interdiciplinaria. Diversos aspectos científicos corresponden a disciplinas complementarias que el IFEA intenta privilegiar y desarrollar: la arqueolozoología, la arqueometría aplicada tanto a la caracterización o la datación como a la conservación del patrimonio, indisociable de toda intervención arqueológica. Este encuentro permitió, por medio de su programación, proponer un balance de las evoluciones recientes de la Arqueología y de sus técnicas en las Américas.

Hubo alrededor de ocho sesiones temáticas sobre Arqueología y sus disiplinas conexas. Este evento reunió así a 27 conferencistas especialistas con estudios sobre las áreas andina y centro-americana (http://tiahuanaco2013.jimdo.com).



Figura 1 – Vista parcial del público del coloquio

#### Évènements

El primer día fue dedicado a problemáticas arqueológicas empezando con una sesión titulada *Presentación y marcos generales de las colaboraciones europeo-americanas* donde se presentaron los proyectos de investigación del CEMCA y un balance de las colaboraciones franco-americanas actuales. La sesión siguiente *Nuevos enfoques en la arqueología andina; estudios de caso*, ilustró los nuevos avances de proyectos arqueológicos en Perú, Chile, Ecuador y México.

El segundo día se enfocó en el tema de la arqueometría: primero con la datación (sesión *Arqueometría y datación*) por luminiscencia con dataciones de las primeras ocupaciones humanas de América o dendrocronología con la presentación de la primera secuencia dendrocronológica en el Perú. Esta metodología arqueométrica fue luego presentada aplicada a la caracterización de los arqueomateriales (sesión temática *Arqueometría y caracterización de los materiales*) con seis presentaciones sobre caracterización de los metales, de las pinturas murales y de los pigmentos en general, de las cerámicas y de los textiles en la zona andina. Estos dos simposios fueron completados por dos conferencias en arqueozoología aplicada a estudios de caso peruanos y en sistemas de información geográfica con el ejemplo de la especialización de la información arqueológica en Colombia.

El último día fue dedicado a la *Puesta en valor del patrimonio arqueológico* con la intervención de tres conservadores y un especialista en museografía. Para concluir este ciclo de conferencias la sesión *El sitio de Tiahuanaco* desarrollada por dos arqueólogos bolivianos permitió presentar las últimas investigaciones sobre este complejo arqueológico, cuyo estudio desde el principio del siglo XX, fue al origen de este evento.

Gracias a esta programación el coloquio se desarrolló siguiendo la metodología de investigación transdisciplinaria que tratábamos de poner en exergo: empezando por la arqueología, luego el análisis con la arqueometría y sus disciplinas conexas, y por fin con la conservación y la puesta en valor del patrimonio.

La variedad y la cualidad de las presentaciones permitieron ilustrar la evolución de la aproximación arqueológica desde la misión francesa de Tiahuanaco y la importancia de los intercambios científicos europeo-americanos en el desarrollo de problemáticas arqueológicas, arqueométricas y de conservación del patrimonio cultural centro y suramericano. Reforzando los vínculos ya existentes entre las instituciones y los laboratorios de investigación presentes, este encuentro internacional logró crear nuevos proyectos transdisciplinarios y nuevas cooperaciones perpetuando la historia de la larga colaboración franco-americana.

Véronique WRIGHT, Chloé PAUX

## SEMINARIO-TALLER DEL GDRI «APOCAMO»1: NUEVOS RETOS Y RESPONSABILIDAD DE LA ANTROPOLOGIA EN LA AMAZONÍA

Quito, 14 y 15 de noviembre de 2013

Como sabemos —lo leemos diariamente— la explotación de los recursos naturales (mineros, petroleros o madereros), así como el narcotráfico, entre otros, han conocido en las tres últimas décadas un fuerte crecimiento en toda la Amazonía, generando conflictos de todo tipo, en particular con las poblaciones indígenas. Frente a tales desafíos, la cuestión de debatir sobre el quehacer y las responsabilidades de la Antropología y de los antropólogos toma mucha relevancia.

No faltan los debates alrededor de esta preocupación, pero debido a nuestro interés por querer entender mejor el avance del movimiento indígena y su relación con la Antropología, el grupo de investigación internacional «Apocamo», en coordinación con la Flacso sede Ecuador, consideró importante reflexionar sobre esta nueva coyuntura que obliga a repensar cada vez más nuestra disciplina y su compromiso con los pueblos indígenas, tanto en el Ecuador como en el Perú y Colombia. El temario ha incluido dos aspectos, entre muchos otros. El primero consagrado a lo que se llamaría la «antropología extractiva» y el segundo sobre la utilización —para distintos fines— de la Antropología y del conocimiento antropológico por representantes, dirigentes y pensadores indígenas.

Los días 14 y 15 de noviembre tuvo entonces lugar en Quito el cuarto seminariotaller del grupo «Apocamo» en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
(Flacso) sede Ecuador. Agradecemos en particular al Profesor Fernando García
de la Flacso por su acogida y apoyo en la organización del evento. Además de la
participación de los miembros del GDRI (con la excepción de Roberto Pineda,
David Jabin, Paul Codjia y Eduardo Fernández que no pudieron asistir por razones
personales), contamos con la presencia efectiva de cuatro profesores de la Flacso
—Fernando García, Ivette Vallejo, Guillaume Fontaine y Teodoro Bustamante—,
así como con la participación de varios estudiantes interesados en el tema.
Stephen Rostain, investigador del CNRS y representante del IFEA en el Ecuador,
pronunció las palabras de bienvenida a nombre de Gérard Borras, director del
IFEA. La participación de todos hizo de este evento un lugar de discusión convivial
y de alto nivel académico.

A semejanza de los seminarios anteriores, el evento se organizó en torno a tres sesiones de medio día cada una. Después de una breve introducción al tema sobre los distintos tipos de antropología y modos de intervención del antropólogo en el campo (a cargo de Jean-Pierre Chaumeil), la primera sesión empezó con la ponencia de Fernando García sobre «Antropología y extractivismo: casos referenciales en el Ecuador contemporáneo». La ponencia partió de la relación Estado/pueblos indígenas y de la paradoja, principalmente política, entre la

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Grupo de Investigación Internacional (GDRI) Apocamo: «Antropología politica contemporánea en la Amazonía occidental» (IFEA-CNRS-EHESS-UNAL-PUCP-Flacso).

#### Évènements

aprobación de las políticas públicas de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y el surgimiento de impedimentos que erigen los Estados nacionales para evitar su aplicación. Analizó cuatro casos referenciales que el Ecuador enfrenta actualmente: la ley de minería y su reforma; la convocatoria a la décima primera ronda petrolera en el centro sur de la Amazonía; la explotación del bloque petrolero 43 o ITT en el parque nacional Yasuni; y la matanza de los pueblos indígenas aislados en marzo de 2013 al interior de la zona intangible del parque nacional Yasuni. La ponencia fue seguida por los comentarios de François Correa (profesor de la UNAL, Bogotá) y Guillaume Fontaine (profesor de la Flacso). F. Correa señaló que la situación descrita por García coloca en una encrucijada a los pueblos indígenas y a los científicos sociales que trabajan con los pueblos indígenas. Esta situación no solo ahonda la distancia entre las políticas públicas de los Estados latinoamericanos entre el ejercicio del Estado Social de Derecho y la participación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, sino que extiende la encrucijada a la toma de posición de otros actores sociales que, como los antropólogos y otros colaboradores indigenistas, tienen la expectativa de democratizar las asimétricas relaciones sociales y contribuir a la equitativa participación de los pueblos indígenas conforme a su diversidad social y cultural. G. Fontaine, por su parte, subrayó al menos tres tipos de problemas que enfrentan los antropólogos: de orden ético (relación entre academia y activismo), económico (oportunidades laborales en aumento) y político (necesidad de producir conocimiento e instrumentos para orientar las políticas públicas).

En la ponencia siguiente («Un 'presente etnográfico' en constante transformación»), Carlos Franky (profesor de la UNAL sede Amazonas, Leticia) centró también su reflexión sobre el quehacer antropológico, la cual giró en torno a los retos de la disciplina en su doble compromiso de producción de conocimiento y de apoyo a



Figura 1 - Seminario Apocamo, Flacso Quito

Foto: Jean-Pierre Chaumeil

los pueblos indígenas. Para ello exploró el papel de diferentes actores frente a la tensión no resuelta entre la generación de conocimiento de la investigación básica y la aplicación de ese conocimiento, la cual es especialmente crítica en contextos de conflicto armado (como en el caso colombiano) o en los nuevos antropólogos indígenas que se están formando. Participaron a la discusión como comentaristas Alexandre Surrallés (CNRS-IFEA) y Thomas Mouriès (doctorando EHESS). A. Surrallés apuntó que es importante considerar, cuando hablamos acerca del quehacer antropológico, no querer imponer una sola Antropología. La purificación epistémica es contraria a la vocación antropológica de defensa de la diversidad. La Antropología es una actividad a la que no se le debe pedir una utilidad inmediata, aunque puede tenerla. Muchas veces una antropología abstracta y aparentemente alejada de lo concreto, puede abrir pistas de entendimiento que resultan ser muy útiles. T. Mouriès señaló por su lado que estamos en presencia de una noción polisémica del «antropólogo»: la investigadora académica y profesora, el asesor activista de una federación indígena, la consultora del Estado o de un municipio, el encargado de relaciones comunitarias de una empresa petrolera, entre otros, son todos «antropólogos», cuando su formación académica, sus perspectivas y metodologías pueden tener muy poco en común. Es importante por lo tanto definir un denominador común. En el caso del antropólogo investigador, el trabajo de campo no lo deja inmune y puede inspirar un sentimiento de «deuda» hacia los pueblos indígenas. Ese sentimiento puede llevar a una implicación emocional del antropólogo, lo que plantea el problema de la articulación entre un ideal científico de objetividad y un ideal moral de compromiso social. El antropólogo puede volverse un «traductor», mostrar las bases interculturales de los malentendidos y conflictos políticos y proponer una gramática común para negociaciones futuras. Los casos de la concepción del territorio, tiempo, de los espíritus y de la naturaleza son emblemáticos ya que cuando el Estado y los indígenas amazónicos usan estas nociones no siempre se refieren a las mismas realidades. El antropólogo, mediante su trabajo de investigación, puede ayudar a sentar las bases de una diplomacia intercultural.

La segunda sesión se abrió con la intervención de Teodoro Bustamante (profesor a la Flacso) sobre «los aspectos omitidos del paso del caucho al petróleo en el Putumayo, Napo y Curaray. Las duras luchas entre el mito y la realidad». Subrayó la idea de lo que llamó la maldición del éxito de la Antropología, es decir su burocratización y su propensión en analizar de manera maniqueista y esencialista las cosas, en particular en referencia al periodo de explotación del caucho que sería más bien un espacio complejo de negociación que de puro enfrentamiento, como se suele presentar muy a menudo. Philippe Erikson (profesor de la Universidad Paris Ouest) y Juan José Vieco (profesor de la UNAL sede Amazonas, Leticia) aportaron sus comentarios a la presentación.

Siguió la ponencia de Ivette Vallejo (profesora de la Flacso, Quito) sobre «La ampliación de las fronteras extractivas en el Ecuador: una aproximación a las miradas desde las nacionalidades amazónicas y las mujeres indígenas». Abordó la ampliación de las fronteras extractivas hacia la Amazonía suroriente en el marco del extractivismo progresista del actual régimen político en el Ecuador. Señaló que el Estado justifica la profundización de la economía primario-exportadora bajo el

argumento de la erradicación de la pobreza, la equidad en la distribución de los beneficios rentistas del petróleo y la inclusión de la Amazonía al desarrollo y Buen Vivir. En este contexto discurren discursos polifónicos, en constante re-definición, que son enunciados desde las organizaciones indígenas: unas favorables y/o expectantes al desarrollo, y otras que critican fuertemente los nuevos procesos de des-territorialización, vulneración de derechos, irrupción en la autonomía organizativa, además de señalar los impactos sociales, culturales y ambientales que se avecinan. Finalmente, la ponencia analizó las agencialidades emergentes desde la Amazonía, a partir de la articulación de mujeres indígenas kichwa, shuar, achuar, shiwiar, waorani, zápara v andoa que se posicionan v movilizan de manera crítica frente al extractivismo al interior de sus organizaciones como ante el Estado. Sus voces articulan la defensa del territorio y la naturaleza alrededor del concepto del «Kawsaq Sacha» (selva viva) que integra seres humanos, no-humanos y espíritus en una amplia red de vida. La sesión terminó con los comentarios de Oscar Espinosa (profesor de la PUCP) y François Correa y con una discusión general sobre el tema.

Oscar Espinosa abrió la tercera y última sesión con una ponencia sobre «Los antropólogos peruanos y el movimiento indígena en el contexto actual». Si la tradición antropológica peruana ha tomado desde el inicio una opción clara por el activismo, O. Espinosa hizo observar un cambio importante en la nueva generación de profesionales debido en parte al incremento de la oferta estimulado por la firma de contratos con empresas privadas (minera o petrolera, entre otras). Hoy en día, unas 10 universidades en el país enseñan Antropología. El trabajo con empresas se acercaría a la tarea neocolonial y desarrollista de «civilizar» a los indígenas (se sigue hablando por ellos va que no existirían como tales, lo que plantea la cuestión de la aplicabilidad de la consulta previa según el convenio 169 de la OIT): de ahí la necesidad de redefinir un código de ética para la Antropología. Se discutió también la emergencia de un pequeño número de antropólogos indígenas y las eventuales perspectivas de este avance tanto para los propios indígenas como para la Antropología. Siguieron los comentarios de P. Erikson sobre la cuestión clave de la representatividad política indígena y los de F. García sobre la importancia decisiva —en el caso ecuatoriano en particular— de las iglesias en la formación de los representantes políticos indígenas.

La sesión se terminó con una ponencia común de Silvia Romio (doctoranda EHESS) y de Simone Garra (doctorando Universidad Paris Ouest). sobre «Hacer antropología en situaciones conflictivas en Amazonía peruana: experiencias de campo, reflexiones y perspectivas». S. Romio reflexionó sobre la problemática del trabajo de campo a partir de la lectura de su diario de investigación a lo largo de las años 2011 y 2013. Gracias a la reconstrucción de unos momentos particularmente significativos, planteó una serie de cuestiones sobre el rol del antropólogo, su posición moral y las dificultades de desarrollar una investigación de antropología política en un país donde la sociedad nacional se contrapone al mundo indígena y donde, además, distintas facciones indígenas se enfrentan entre ellas. Por su parte, a partir de su experiencia de campo entre los awajún del Cenepa, S. Garra desarrolló algunas cuestiones epistemológicas y deontológicas

que conciernen el trabajo antropológico en contextos de fuerte conflicto entre poblaciones indígenas y empresas extractivas. Por un lado, expresó la necesidad de analizar las dinámicas internas de las sociedades amerindias en el marco de las relaciones de poder que atraviesan estas sociedades, conectándolas con fenómenos de escala global. Por otro lado, evidenció cómo en este tipo de «antropología del conflicto», el mismo antropólogo no es una figura neutral y su posición necesariamente resultará de una negociación entre sus ideas, sus intereses académicos y los intereses de sus interlocutores indígenas. Lejos de pretender a una descripción «objetiva» de la realidad, el producto de este trabajo debería entonces ilustrar claramente la posición del autor y los procesos de construcción de los datos etnográficos. Nuestros colegas Ivette Vallejo y Teodoro Bustamante aportaron sus comentarios a ambas presentaciones. Alexandre Surrallés cerró la discusión diciendo que las experiencias de trabajo de campo presentadas muestran cómo la generación actual de antropólogos puede combinar con menos dudas un trabajo a la vez académico y práctico, sin que el compromiso con los derechos de las poblaciones indígenas no impida [¿o impida?] una reflexión distanciada. Presentadas a menudo como dos actividades incompatibles, hasta contradictorias, parece como que actualmente estas facetas se combinan con naturalidad. Se puede pensar que la evolución de los pueblos indígenas como actores políticos puede haber contribuido a liberar la presión en este sentido. Hoy en día el movimiento indígena está acostumbrado a la crítica y sus dirigentes y su entorno, no solo la aceptan sino que incluso participan en su formulación. Siguió un conversatorio final antes de cerrarse la cesión.



Figura 2 - Parte del equipo Apocamo frente a la Flacso, Quito

Foto: lean-Pierre Chaumeil

### Reunión interna Apocamo

Por la tarde tuvo lugar la reunión interna Apocamo reservada a los miembros del GDRI para definir el temario y agenda del próximo evento del año 2014. El tema seleccionado concierne «La dimensión urbana de la política indígena en la Amazonía». Lo coorganizarán Oscar Espinosa, Alexandre Surrallés y Jean-Pierre Chaumeil, y tendrá lugar en Lima (o Pucallpa) a principios de abril de 2014 en coordinación con la PUCP. Dos ángulos de aproximación orientarán la mirada: 1) La ciudad en la selva: el movimiento político indígena es un fenómeno en buena parte urbano, aunque defienda los derechos de territorios y poblaciones rurales; 2) La selva en la ciudad: una vez instalados en las ciudades, los indígenas se organizan, reproduciendo a menudo modelos de la selva que los son familiares. En vista de esta próxima reunión se designó a A. Surrallés (CNRS-IFEA) como nuevo coordinador del GDRI (en reemplazo de J.-P. Chaumeil) para el periodo 2014-2015.

Luego se ha procedido a la evaluación de una nueva demanda de afiliación al GDRI Apocamo por parte de Giancarlo César Rolando Betancourt, egresado en Antropología de la PUCP y que prepara actualmente un doctorado en la Universidad de Virginia (EEUU) sobre los mastanahua (grupo de lengua Pano) del río Purús, en la Amazonía peruana. Se interesa particularmente en las políticas de la identidad y el sentimiento de pertenencia de este pueblo o, mejor dicho, sobre cómo los mastanahua entienden y experimentan la identidad que se los adscribe como pertenencia étnica. Después de una breve discusión sobre el proyecto de investigación del candidato —el cual se inscribe de manera precisa en la temática general del grupo—, los miembros presentes del GDRI decidieron integrar a nuestro colega como nuevo miembro del GDRI Apocamo. iFelicitación para él!

Por otro lado, participó también a la reunión interna Fernando García representando a nombre de la Flacso los participantes ecuatorianos, con el fin de examinar la demanda de afiliación institucional de la Flacso sede Ecuador en el Convenio del GDRI. Los trámites de afiliación que recibió la aprobación de las otras instituciones conformando el GDRI está en curso de ejecución. Los cuatro nuevos investigadores afiliados serían F. Garcia, I. Vallejo, T. Bustamante y G. Fontaine.

Por último, se retomó la propuesta de publicación de una selección de textos referentes a las ponencias presentadas en los eventos de 2012-2013 para armar en 2014 un número especial de la revista *Antropológica* de la PUCP. Varios autores fueron apuntados para una eventual contribución con fecha de entrega para finales de febrero de 2014. El contenido tentativo sería como sigue: J.-P. Chaumeil (presentación), F. Correa (transformación de las organizaciones indígenas), O. Espinosa (Plan de vida como agenda política), C. Franky (por confirmar), F. García (Antropología y extractivismo), S. Garra (Territoriales integrales en la Amazonía), T. Mouriés (la cuestión de la «ancestralidad»), S. Romio (Proceso organizativo de la Occam), I. Vallejo (título por confirmar), J.J. Vieco (Plan de vida como proceso organizativo) y A. Surrallés (epílogo).

El evento se terminó a las 6:30pm y culminó con un brindis de clausura.

Jean-Pierre CHAUMEIL

# LOS USOS DE LA INDEPENDENCIA: LOS SESQUICENTENARIOS EN AMÉRICA LATINA

Lima, 28 al 30 de noviembre de 2013

El Coloquio Internacional «Los Usos de la Independencia: los Sesquicentenarios en América Latina» se realizó el Lima, del 28 al 30 de noviembre de 2013, en el Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú y en el Instituto Francés de Estudios Andinos. El evento fue coordinado por Gérard Borras, director del IFEA, y Alexander Betancourt, de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí; el IRA-PUCP también participó en la organización. El coloquio contó con el apoyo del CNRS, la Cooperación Regional Francesa de la Embajada de Francia, el Instituto de Estudios Peruanos, la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, el Cuerpo Académico de Estudios Regionales y de Frontera Interior de América Latina y CONACYT.

El tema del evento es gravitante y de actualidad, pues existe una estrecha vinculación entre los sesquicentenarios y los bicentenarios de las independencias, dado que ambos constituyen celebraciones relacionadas con la visión y representación de la fundación de las naciones latinoamericanas. Si bien una buena parte de los países ya ha celebrado su bicentenario, algunos como el Perú, todavía tienen un largo camino por recorrer y estas reflexiones pueden ser de mucha utilidad. Más allá del tono celebratorio que se reclama para las efemérides del Bicentenario, que no hacen sino consolidar una memoria histórica oficial de las naciones, esta es más bien una ocasión excepcional para profundizar en el estudio del proceso histórico así como de sus interpretaciones y representaciones a través de las celebraciones del hecho a lo largo de la historia.

Otro aspecto que se debe resaltar del coloquio es su perspectiva latinoamericana que permite comparar los casos de estudio, lo cual es muy importante para evitar enfoques localistas y superar las historiografías tanto nacionales como nacionalistas de tinte romántico, que no consideren al continente en su conjunto. Pero también sería interesante, como señala el historiador hindú Sanjay Subramanyam, las conected histories o historias conectadas de los espacios, los objetos materiales y las gentes, que el historiador estudió por separado usando criterios espaciales, de cuño nacionalista, que pertenecen al presente. Hacer historia comparada es diferente de hacer historia conectada y sería útil profundizar sobre las conexiones entre los sesquicentenarios de los diferentes países, como se ha podido vislumbrar en algunas de las investigaciones presentadas.

Las ponencias han puesto en evidencia la relación compleja entre historia, historiografía, imaginario, memoria y política, que en cada país de la región ha tenido dinámicas y connotaciones muy diversas. Algunos trabajos estudiaron las celebraciones en el marco de dictaduras, como es el caso de Paraguay, Bolivia o el Perú, mientras que en otros países, como Venezuela por ejemplo, los sesquicentenarios se dieron en contextos democráticos. La legitimación del régimen político a través de estas efemérides resulta clara y pone en evidencia una de las facetas más importantes de los usos de la independencia: el uso político. Por

#### Évènements



Los conferencistas en el Instituto Riva Agüero

eso, la estrecha relación entre historia oficial y poder, que se retroalimenta a través del tiempo y en la que una y otra se legitiman mutuamente.

Sin embargo, también considerado ha demanda social de una memoria histórica sobre el Estado-nación, como es el caso de Uruguay. Esto plantea la cuestión sobre si la celebración, con consiguiente memoria relato histórico o lugares de memoria que la acompañan, se construye desde arriba y/o desde abajo. En este sentido,

la enseñanza de la historia y los textos escolares es otro punto importante porque la educación es fundamental para la difusión de las visiones oficiales que se suelen consolidar en momentos celebratorios. Otros mecanismos de propaganda fueron los monumentos y la cultura material, los folletos, las estampas, pinturas, videos, oralidad, etc.

La conferencia magistral de apertura del evento estuvo a cargo de Scarlett O'Phelan Godoy, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien trató sobre el sesquicentenario de la Independencia en el Perú en el marco del gobierno militar de Velasco Alvarado. Cabe mencionar que los expositores habían entregado sus ponencias previamente en formato electrónico, por lo que el debate y la discusión de los casos tratados se enriqueció mucho con el aporte de los especialistas. De esta manera, María Celina Fares, de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, trató el tema de las conexiones atlánticas entre el franquismo y la periferia a propósito del Sesquicentenario en Argentina. Luego, Magdalena Cajías, de la Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia, analizó el caso de la República de Bolivia a través de la celebración de sesquicentenario en 1975, en el contexto de la dictadura banzerista. Así, en varias de las ponencias, sobresale el rol protagónico de la historia militar y la producción de héroes. Asimismo, Carlos A. Casas, de la Universidad Veracruzana de México, estudió las celebraciones que se dieron en Brasil, incorporando este país a la esfera del proceso a nivel continental. Esto es un aporte porque en muchos casos, no se incorpora a la antigua América portuguesa en la reflexión sobre esta temática.

La ponencia «1960, Chile: la catástrofe del Sesquicentenario» fue presentada por Álvaro Kaempfer, del Gettysburg College, de Estados Unidos. Seguidamente, César A. Ayala, de la Universidad Nacional de Colombia, expuso sobre «Los sesquicentenarios de la independencia colombiana, 1960-1969». Bajo el título de

«La palabra en armas: Revolución, nación e identidad en Cuba. A propósito de las celebraciones centenarias», expuso su trabajo Martín López, de El Colegio de Michoacán de México. Luego, José D. Carrillo, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, dio una ponencia titulada «Las sonoridades del clarín: el Estado y los ritos de la Independencia en Guatemala, 1951-1957». Por su parte, Alexander Betancourt, de la Universidad Autónoma de México, trató sobre «El Sesquicentenario de la Independencia en México: encuentro con la Revolución y el revisionismo historiográfico».

El último día, Liliana M. Brezzo, de la Pontificia Universidad Católica Argentina, presentó la política de la historia en torno al Sesquicentenario de la independencia en Paraguay, donde la historiografía revisionista se convirtió en la versión pontifical, a diferencia de Uruguay y Argentina. La revolución febrerista significó la reivindicación de la historia paraguaya en función de tres personajes: Gaspar Rodríguez Francia, Francisco Solano López y Carlos A. López. Finalmente, en 1961 se dio una celebración académica con publicaciones, congresos y demás, sin conexión política. Luego, Tomás Sansón, de la Universidad de la República de Uruguay, realizó un recorrido de larga duración de las celebraciones del Bicentenario al Sesquicentenario en Uruguay. Finalmente, la historiadora Inés Ouintero, de la Universidad Central de Venezuela, expuso sobre la conmemoración del Sesquicentenario en Venezuela, donde el derrocamiento de la dictadura fue la bisagra política para las celebraciones en 1960. El centro de todo fue la Academia Nacional de la Historia, suerte de oráculo que asesoró al Estado y que pretendió unir a todas las fuerzas políticas e historiográficas para lograr consenso contra la usurpación militar para afianzar la consolidación de la democracia en el país. Para concluir, la relatoría del tercer día del evento estuvo a cargo de Claudia Rosas.

Otras reflexiones que surgen de las ponencias presentadas apuntan a que frente a la historia oficial, también surgen versiones heterodoxas o críticas de dicha versión, como fue el caso del Perú por ejemplo. Asimismo, en las celebraciones pesa la relación que se establece entre intelectuales y poder, pero también la institucionalización y profesionalización de la historia a través de instituciones universitarias y académicas. Al mismo tiempo, vemos que las instituciones menos oficiales o de otro tipo también colaboran o intervienen, así como las redes académicas o científicas. Incluso, se ha dado la integración de personas que no tienen una formación profesional ni académica en historia, para organizar y planificar las celebraciones.

Finalmente, concluimos señalando que el valor de este coloquio no solo estuvo en las ponencias presentadas, sino también en las ideas y preguntas que surgieron, que son importantes derroteros para futuros debates y proyectos de investigación. Por ello, el libro que va a ser publicado a partir de estos trabajos, resultará un texto de necesaria lectura.

Claudia ROSAS LAURO

### SEMINARIO «LOS NUEVOS DESAFÍOS URBANOS EN LA ZONA ANDINA»

Lima, 26-27 de noviembre de 2013

El seminario «Los nuevos desafíos urbanos en la zona andina» tuvo lugar en Lima los días 26 y 27 de noviembre de 2013, en el local de la Autoridad Nacional del Agua. Este evento ha sido organizado conjuntamente por la Embajada de Francia en el Perú, el Instituto de Investigación y Desarrollo (IRD), el Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), la Agencia Francesa de Desarrollo (AFD), el Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento de la República del Perú (MVCS) y la Autoridad Nacional del Agua del Perú (ANA).

El objetivo principal fue propiciar el diálogo sobre el futuro de las ciudades en la región andina y confrontar los análisis de los investigadores con las visiones/acciones de los actores y promotores de las políticas públicas urbanas. Las presentaciones se organizaron en tres sesiones alrededor de problemáticas fundamentales para el desarrollo de las ciudades y que forman parte de los principales desafíos para lograr su sostenibilidad.

La primera mesa, «Periferias urbanas: viejo tema, ¿nuevas problemáticas?», abordó las periferias urbanas desde diferentes perspectivas con las presentaciones de tres investigadores del IRD, Javier Herrea, Évelyne Mesclier y Catherine Paquette, una intervención de Christophe Sion del Servicio Técnico de transportes guiados y por cable (STRMTG) del Ministerio de Ecología, Desarrollo Sustentable y Energía de Francia, de Ricardo Cárdenas y de Zoila Yi Yang por parte de Ministerio de Vivienda del Perú. Las múltiples dinámicas de las periferias limeñas estuvieron en el centro de las discusiones, puestas en comparación con las de México. Un análisis del modelo de producción masiva de vivienda permitió poner en su contexto las políticas públicas así como la necesidad de considerar no solo la vivienda sino también la producción de barrios como lugares de vida integrados a la ciudad, que precisan de servicios y equipamientos urbanos. La proyección del documental «Villa El Salvador: los constructores del desierto», seguido de un debate con el director Jean-Michel Rodrigo, recordó cómo se fue formando uno de las barrios populares emblemáticos de la capital limeña.

La «Prevención y gestión de los riesgos urbanos» fue el tema de la segunda mesa, con las intervenciones de Pascale Metzger (IRD), Juanita López, Hugo Romero (Universidad de Chile) y Tomás Alfaro (ANA). Enfocarse sobre la vulnerabilidad de las redes vitales urbanas se presentó como una opción estratégica para analizar y reducir la vulnerabilidad de los territorios urbanos, a partir del caso de Lima frente a un sismo por venir. El sismo que ocurrió en Chile en 2010 evidenció los largos procesos de construcción de la vulnerabilidad y las fracturas sociales que terminan manifestándose en un desastre. Permitió también cuestionar la responsabilidad de las autoridades, dejando gran parte de la gestión de crisis en mano de las comunidades y negándose a enfrentar el problema de la reducción de las vulnerabilidades ancladas en los procesos urbanos. Las evoluciones de las políticas de gestión de riesgos en las ciudades de Columbia, así como las opciones

de Lima para hacer frente a los peligros del río Rímac, ilustrarán los desafíos de los gestores frente a problemáticas siempre más complejas.

La tercera sesión «La ciudad de corta distancia: hacia una economía urbana circular» se empleó en tratar el tema de los servicios públicos y el ordenamiento de las ciudades a través de varios enfoques: la cuestión de los residuos en Lima (Mathieu Durand, ESO-CNRS), la integración de los ríos en la ciudad en Bogotá (Luis Carlos Jiménez, Universidad Nacional de Colombia) y la autogestión del agua en las ciudades Bolivianas (Nelson Antequera Durán, GAMLP). Los proyectos de desarrollo de centros urbanos en áreas rurales (Francisco Benel, MVCS) y la impulsión para la construcción de viviendas sostenibles (Liliana Ninaquispe Romero, MVCS) ilustran algunas de las iniciativas del Ministerio de Vivienda del Perú en término de política habitacional.



Debate de conclusión

Fotos: Marco Gamarra y Claude Castro

Dos presentaciones permitieron complementar las mesas temáticas. Carl Bernadac (AFD) presentó las modalidades de financiamiento del desarrollo urbano y las formas de intervención de la Agencia Francesa de Desarrollo recién llegada en el Perú. Por su parte, Thomas Massin (IHEAI) mostró un panorama de las investigaciones y de los actores franceses sobre el tema de las ciudades y el desarrollo sustentable en América Latina.

Las síntesis de las mesas presentadas por Thomas Massin (IHEAL), Jérémy Robert (IFEA) y Alicia Huamantico (UNMSM) y la síntesis final presentada por Évelyne Mesclier (IRD) han subrayado los múltiples desafíos que enfrentan la ciudad y la necesidad de fortalecer los intercambios entre académicos y operacionales, en el Perú y entre países al nivel regional e internacional.

El día anterior al seminario, tuvo lugar el 1er café científico «Los desafíos de nuestras ciudades» en la librería El Virrey (Lima). En este espacio informal, se armó una discusión animada alrededor de las intervenciones de Catherine Paquette (IRD), Benjamín Marticorena (PUCP), Gustavo Riofrío (MML) y Javier Herrera (IRD) con una muy activa participación del público, dando todo el crédito a este tipo de evento.

#### Évènements

Una salida de campo fue organizada el día jueves 28 para conocer las realidades de la ciudad de Lima, que fue en el centro de las discusiones de estos días de intercambio. El recorrido permitió tomar la medida de la complejidad de los barrios pericentrales del cerro San Cristobal (Rimac) y de los cerros del Agustino donde el Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento tiene como objetivo desarrollar un gran proyecto habitacional. Otros proyectos de vivienda fueron visitados, en el mismo distrito y más al norte de la ciudad, en particular el proyecto «El Sol de Collique» (Comas) donde dos consorcios prevén construir más de 20 000 viviendas a destinación de la clase media y media baja con sistemas de préstamo del Estado. La ciudad de Pachacutec (Ventanilla), periferia precaria donde la urbanización va creciendo y consolidándose sin control de las autoridades, mostró en fin todos los desafíos a futuro.



A la periferia, «La ciudad» de Pachacutec

Foto: Jérémy Robert

Sacar conclusiones de tan ricas y diversas discusiones resulta ser limitante. Se puede subrayar sin embargo grandes líneas, en particular la permanencia de los viejos problemas —la vivienda y el acceso al suelo, la ocupación de los lugares peligrosos, la falta de planificación, la segregación entre otros—, problemas ya conocidos y denunciados, pero que hoy en día aparecen con nuevas configuraciones, nuevos actores y nuevas lógicas. Estos viejos problemas se vuelven entonces nuevos desafíos, que suscitan muchas preguntas y expectativas, tanto por parte de los académicos como de las autoridades. Las ciudades son definitivamente unos de los temas centrales de nuestra sociedad y las ciudades latinoamericanas se distinguen por ser a la vez teatro de muchos problemas como focos de innovaciones.

Jérémy ROBERT



## In memoriam

#### MARGUERITE BEY 1957 - 2012

Marguerite Bey, socióloga, escribió su tesis de doctorado sobre el Perú y siguió desarrollando fuertes vínculos con ese país a lo largo de su carrera. Mantuvo intercambios y grandes amistades con especialistas de diversas disciplinas académicas. Compartimos aquí algunos de los aportes que dejaron su trabajo y su vida en nuestra comunidad científica, a partir de tres testimonios.

### César Bedoya

A mediados de los años ochenta el Perú vivía entre la temprana expansión de las acciones de Sendero Luminoso y los inicios del primer gobierno de Alan García, que se mostraba auspicioso y del cual no se auguraba aún el estrepitoso fracaso en el que acabaría. Por esos años también se podía detectar cierta efervescencia de la investigación social sobre todo en torno a la sociedad rural. De un lado, buscando dar cuenta de la descomposición del experimento asociativo tanto en la costa como en la sierra, impulsado por las reformas realizadas durante el gobierno de Velasco; de otro, estudios que acompañaban muchas veces a los proyectos y programas de intervención que buscaban la promoción del desarrollo rural, en comunidades, tanto de la costa como de la sierra y en menor medida en la zona amazónica. En este interés por lo rural adquirieron un protagonismo singular las ONG. Por ejemplo, un tema que suscitó un nuevo interés como objeto de estudio (e intervención) fue el de las comunidades campesinas, su naturaleza, características, proceso de cambio y su rol como agente de desarrollo.

Yo estaba acabando mis estudios de sociología. Conocí a Maguy cuando vino al Perú con una beca de la Fundación Interamericana para desarrollar la fase de campo de su tesis doctoral en sociología, cuyo título formal fue «De la survie au développement. Une étude comparative de deux communautés paysannes : Casinta et Tomas, dans la haute vallée du Cañete, Pérou». Su realización y defensa la tenía que hacer en el Instituto de estudios del desarrollo económico y social de la universidad Paris I-Pantheón-Sorbonne. La defendió el año noventa y cuatro años más tarde la tesis, en parte, fue publicada en París, como libro con el título *Le meilleur héritage*. *Stratégies paysannes dans une vallée andine du Pérou* (Bey, 1994).



Trabamos una buena amistad desde inicio porque compartíamos mismo interés por lo rural y yo, en esos momentos, viajaba mucho a comunidades debido a mi trabajo en una ONG dedicada al monitoreo de proyectos. Por esa época, el estudio sobre las comunidades campesinas estaba dando un giro. Como obieto de estudio, estaban deiando de ser vistas como realidades inmutables cuvas raíces se hundían en los avllus de la época previa a la colonia; también como lugares prácticamente autárquicos en los que se vivía dentro de un modelo de gestión comunitarista, casi un embrión del socialismo inserto en los Andes. Más

bien, se las empezaba a observar como organizaciones que regulaban de manera compleja un conjunto de recursos tanto en su interior como con su entorno mayor. La tesis de Maguy se insertaba en esta nueva mirada. Ella quería mostrar cómo la comunidad recreaba su naturaleza, sus relaciones internas y externas a través de los propios comuneros como actores sociales del desarrollo. El punto era partir desde los propios actores sociales que son los comuneros y, a través de sus estrategias y prácticas, llegar a entender cuál era su relación con la estructura comunal y cómo la definían. Escogió las comunidades de Casinta y Tomás, dos comunidades campesinas ubicadas en la parte alta del valle de Cañete, ambas en la sierra de Lima.

Las hipótesis que planteó fueron tres: 1) Las estrategias familiares de reproducción tienden a individualizarse y a independizarse de la organización comunal, ampliando el espacio socioeconómico de la familia fuera del territorio comunal. 2) La comunidad se encuentra en la necesidad de reproducirse como institución para resguardar el territorio que ocupa y con el que se identifica 3) Estas dos tendencias provocan conflictos que son el resultado de intereses contradictorios. Lo que está en juego en estos pugnas es la transformación de las instituciones que administran la organización de la colectividad. La conclusión más general derivada de poner a prueba estas hipótesis en el campo, fue que no obstante que queda claro que el espacio de reproducción de las familias comuneras se amplía y extiende, a través de las distintas estrategias puestas en marcha por los actores sociales (comuneros), la comunidad como referencia social y ente organizador de recursos se mantiene como una referencia imprescindible. Lo singular es que en literatura reciente, estas hipótesis y conclusión se sostienen (Damonte, 2012; Diez, 2012).

Algo que me queda de nuestras maratónicas conversaciones y debates sobre el tema es que, bajo ninguna circunstancia podíamos darnos el lujo de dejarnos llevar por el debate conceptual o la opinión teórica del tema en investigación. La presencia en campo, el interactuar con los propios actores, el ponernos en

sus zapatos para entender su realidad era la clave del éxito de su investigación y de cualquiera que quisiese dar cuenta de esta realidad social tan compleja. Las comunidades que ella investigaba y las que yo visitaba nos abrían los ojos a dimensiones que hasta ese momento no se hallaban del todo explicadas en la literatura existente. El mito del progreso, como elemento movilizador, activaba distintas estrategias de reproducción social y económica que no se restringían solamente a cierta racionalidad en el manejo de los recursos naturales o a la lógica de la cooperación y el conflicto como elemento regulador de los intercambios sociales, el repertorio de estrategias era más amplio. Maguy decidió indagar específicamente sobre la escolarización de los comuneros, viendo esta como parte de dicho repertorio expandido de estrategias de desarrollo desplegadas por los propios comuneros.

Como socióloga, Maguy se adentró en el complejo mundo de la comunidad campesina y aportó con su mirada al entendimiento de una organización compleja que se recrea en el tiempo, en el que interactúan lógicas que son determinadas desde dentro de la organización comunal y que presionan desde fuera (considérese, por ejemplo, la actual presencia de la actividad minera y su interacción con las comunidades). De hecho, la intervención tanto desde las políticas públicas como desde iniciativas de desarrollo desde el lado privado, deberían empezar por entender este mundo rural complejo donde la historia para nada se ha congelado, sino todo lo contrario. Con su trabajo de investigación, Maguy nos dejó algo de su mejor herencia.

## **Évelyne Mesclier**

Maguy empezó su tesis de doctorado en los años 1980, en el Perú, país que ella había conocido algunos años antes y donde había realizado una tesis de maestría, en la Amazonía. Cuando la conocí, en Lima, en 1988, el Perú, hundido en una crisis política y al borde de entrar en la hiperinflación, no parecía aún ser parte de la mundialización que se avecinaba. La tecnología informática y la sociedad de consumo parecían todavía cosas de otro mundo. Los apagones amenazaban la perennidad de los textos que escribíamos en las contadas computadoras de las cuales disponíamos en los institutos que nos albergaban. Los toques de queda, el estruendo de los atentados ritmaban la vida cotidiana. Maguy manejaba una destartalada Land Rover con la cual se abría camino en medio de los viejos «escarabajos», mucho tiempo antes que Lima se llenase de combis, ticos y autos asiáticos importados de segunda mano. Cusco, donde yo vivía y donde nos juntamos alguna vez para un alegre y movido viaje a Tres Cruces, albergaba un mercado de contrabando dispuesto a lo largo de las rieles del tren, la lluvia penetraba por los techos de las tienditas de artesanía de la Plaza de Armas, solo existían dos o tres mini supermercados que ofrecían una variedad limitada de productos, los turistas escaseaban y era inconcebible remplazar el tradicional Café Ayllu por un café de cadena internacional.

Sin embargo, ya había empezado el movimiento de profunda ruptura que separa el «corto siglo XX», del que habla el historiador Hobsbawm, de los inicios

del segundo milenio. El nuevo contexto mundial hacía vacilar la fuerza de los Estados y reubicaba al mercado como motor principal no solo de la economía sino también de las transformaciones sociales. La aceleración de los crecimientos demográficos, urbanos, de los cambios tecnológicos, también contribuían a remodelar profundamente las sociedades. Forzaban a los investigadores sociales a reinterpretar las relaciones de poder y sus dimensiones geográficas, los resortes de las evoluciones. Entre otras cosas, ese movimiento obligaba a considerar a nuevos actores en el cambio social, posicionados los unos a una escala mundial. los otros, a una escala local. Maguy, junto con otros investigadores tanto peruanos como extranjeros que invirtieron tiempo y energía, valentía y prudencia —frente a las amenazas crecientes de la situación de violencia— en estudios de campo prolongados, supo percibir la originalidad de estas mutaciones sociales. A partir del estudio de dos comunidades campesinas de la parte alta del valle de Cañete, v de varias asociaciones de provincianos en Lima, hizo una contribución valiosa al estudio de las estrategias de las familias campesinas, en un contexto de cambio del rol del Estado, de utilización cada vez más importante de los recursos de la ciudad por los campesinos y de evolución de la tensión entre individuos v organización colectiva. En muchos aspectos, ese debate sigue teniendo vigencia hasta la actualidad, y el libro de Maguy continúa sirviendo de referencia.

Cuando Maguy regresó del Perú a Francia, a inicios de los años 1990, se evidenciaba en los debates del medio académico la afirmación de esta misma mutación a nivel del planeta. Algunos la consideraban como una gran suerte para los campesinos, liberados de la dominación del Estado y cuya creatividad iba a poder expresarse para alimentar a los mercados urbanos en exponencial crecimiento. Otros subrayaban las limitaciones a las cuales se iban a enfrentar los más pobres y el peligro inminente de un aumento de las desigualdades, que harían regresar a las sociedades a las injusticias del capitalismo del siglo XIX. En los años 1990, Maguy consiguió un puesto de trabajo en la universidad y pudo contribuir en forma substancial al despliegue de las distintas temáticas relacionadas con ese debate, desde un centro de investigación llamado CECOD, cuya vocación era justamente estudiar el desarrollo en base a la comparación internacional. Ahí se reunían investigadores no solo franceses sino del mundo entero, y sobre todo de los países que hacían parte de lo que aún se llamaba el «Tercer Mundo». Maguy utilizó las diversas facetas de su trabajo de campo en el Perú, para participar en la reflexión colectiva sobre la solidez y pertinencia de las asociaciones locales<sup>1</sup>, de las familias<sup>2</sup> o de las comunidades campesinas<sup>3</sup> para apoyar a los individuos en sus iniciativas y compensar lo que se percibía primero como una retracción del Estado. También contribuyó a la reflexión sobre la capacidad de un campesinado situado en un nuevo contexto, para alimentar las grandes ciudades<sup>4</sup>. Participó

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Véase por ejemplo Bey, 1995.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Vése por ejemplo Bey et al., 1997.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Véase por ejemplo Bey, 1993; 1997.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Véase por ejemplo, Bey, 1995b; Bey & Haubert (eds.), 1995.

como investigadora, pero también como asesora de las tesis de los estudiantes de la universidad, a los cuales dedicaba mucho tiempo y preocupación; y como organizadora o co-organizadora de muchos eventos, algunos de los cuales, como el coloquio de Chantilly de 1996, sobre la agricultura campesina y la cuestión alimentaria, fueron de notada importancia.

Cuando regresé a Francia en el año 1997, Maguy estaba a punto de iniciar cambios importantes en sus temáticas científicas. Con la profundización del movimiento de liberalización económica y de sus efectos sociales, la temática de la agricultura campesina estaba cada vez más entreverada con la problemática de las políticas compensatorias. Maguy se dedicó a tratar de entender cómo estos campesinos de los cuales se esperaba en realidad tanto en las décadas anteriores, terminaron siendo los objetivos principales de las luchas contra la pobreza. Simultáneamente, en el marco de programas de investigación colectivos, se dirigió hacia nuevos terrenos de investigación, en México. Dedicó a estos nuevos terrenos de estudio la misma energía y el mismo cariño hacia la gente que había manifestado en el Perú. Aún recuerdo su admiración por la cultura de los tarahumaras. Pero no se olvidada del Perú, e intentaba entenderlo mejor al comparar su situación con la de México<sup>5</sup>. Regresó varias veces al Perú, a fines de los años 1990 e inicios de los años 2000, y fiel a su compromiso con los «de abajo», emprendió nuevos estudios de campo.

#### Isabel Hurtado

Uno de los temas que le preocupaban en los últimos años a Maguy fueron las reformas neoliberales y las políticas sociales implementadas en los países de América Latina. En tal marco, trabajó varios años comparando las políticas de transferencias condicionadas entre el Perú y México, en particular, los avances en torno al programa denominado «JUNTOS» en el caso peruano, y la evolución del programa mexicano «OPORTUNIDADES». Los buenos resultados de este último en reducción de la pobreza inspiraron al primero, determinando las especificidades de cada contexto particular, tales como las diferentes escalas de cobertura y presupuesto involucrados. Los factores de gobernabilidad, y las brechas existentes entre las realidades urbana y rural constituían sus ejes tradicionales de preocupación de mayor alcance. Organizó varios debates internacionales vinculados al tema en México y en París, concitando la participación de muchos expertos en políticas sociales.

En ambos casos también incorporaba el análisis de los procesos de descentralización en curso, y su aterrizaje en los territorios rurales, aspecto que se diferenciaba según las particularidades regionales. Por eso, en cada viaje al Perú, ella organizaba visitas a distintas regiones para entrevistar a diversos actores, desde los funcionarios locales y regionales hasta actores privados y de las organizaciones de base. En todos los casos, sorprendía su capacidad de crear fácilmente, desde el

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Véase por ejemplo Bey, 2004; 2010.

inicio, puentes de confianza y empatía con los entrevistados, creando ambientes favorables al intercambio de opiniones, aun en temas algo sensibles.

Francia en los años 2000 ha pasado a su vez por cambios de modelo, en algunos aspectos muy parecidos a los que tuvieron lugar en América Latina. Las profesiones intelectuales fueron puestas en tela de juicio, sometidas a una creciente obsesión administrativa, de la cual sufrieron en particular las personas que, sea por obligación o voluntad, participaban en la gestión de los laboratorios. El «techo de cristal» que tal vez se había levantado un poco en épocas de abundancia, pareció volver a instalarse con mayor rigidez, las jerarquías de las que se hablaba tal vez menos recobraron mayor importancia y el ejercicio del poder adquirió mayor peso estratégico. Maguy en todos estos años siguió publicando artículos y coordinando libros<sup>6</sup>, pese a la creciente carga administrativa que asumía. Siguió leyendo con detenimiento los trabajos de los demás, en libros y revistas científicas que anotaba con su fina escritura. Siguió acogiendo en su casa a sus amigos y amigas del mundo entero, entre valses peruanos, grandes risas y discusiones apasionadas sobre el sentido de lo «social». Muchos la recordamos con enorme cariño y reconocimiento por su gran generosidad intelectual y personal.

#### Referencias citadas

- BEY, M., 1993 Education et changements dans l'organisation des communautés paysannes du Pérou. *In: Agricultures et Paysanneries en Amérique latine. Mutations et recompositions* (T. Linck, ed.): 173-176; París: Éditions ORSTOM, coll. Colloques et Séminaires. Actes du Colloque de Toulouse, décembre 1990.
- BEY, M., 1994 Le meilleur héritage. Stratégies paysannes dans une vallé andine du Pérou; París: ORSTOM.
- BEY, M., 1995a La continuité entre villes et campagnes au Pérou : le rôle des associations urbaines. *Revue Tiers-Monde*, **Vol. XXXVI**, **n.º 141**, **janvier-mars**: 211-222; París: IEDES.
- BEY, M., 1995b Production paysanne et approvisionnement de Lima. *In: Nourrir les métropoles d'Amérique latine* (D. Douzant-Rosenfeld & P. Grandjean, eds.): 121-145; París: L'Harmattan.
- BEY, M., 1997 Que sont les communautés andines devenues ? In: *La ruralité dans les pays du Sud* (J.-M. Gastellu & J.Y. Marchal, eds.): 381-400; París: Éditions ORSTOM, coll. Colloques et Séminaires.
- BEY, M. (ed.), 1998 *Politiques néolibérales et acteurs ruraux au Mexique, 27*2 pp.; París: L'Harmattan.
- BEY, M. (ed.), 2004 La décentralisation du Pérou : de quelle participation parlons-nous ? *Problèmes d'Amérique latine*, **n.º 54**, automne: 75-94.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Véase por ejemplo, Bey, 1998; Bey & Dehouve (eds.), 2006.

#### In memoriam

- BEY, M., 2010 Réformes néolibérales et tensions sur les ressources dans la décentralisation au Pérou et au Mexique. In dossier: « Amérique Latine : Les réformes de marché en question ». Revue Internationale de Politique Comparée, Vol. 17 (3): 127-142.
- BEY, M. & DEHOUVE, D. (eds.), 2006 La transition démocratique au Mexique. Regards croisés, 272 pp.; París: L'Harmattan, Coll. Recherches Amériques latines.
- BEY, M. & HAUBERT, M. (eds.), 1995 Les paysans peuvent-ils nourrir le Tiers-monde ?, 268 pp.; París: Publications de la Sorbonne.
- BEY, M., GASTELLU, J.-M. & MESCLIER, E., 1997 Au Pérou, la famille peut-elle remplacer l'Etat ? *Autrepart*, **n.º 2**: 89-103; París: IRD. Número especial « Familles du Sud ».
- DAMONTE, G., 2012 Dinámicas rentistas: transformaciones institucionales en contexto de proyectos de gran minería. *In: Desarrollo rural y recursos naturales*. (GRADE, ed.): 95-122; Lima: GRADE.
- DIEZ, A. (ed.), 2012 Tensiones y transformaciones en comunidades campesinas, 284 pp.; Lima: CISEPA-PUCP.

César BEDOYA G., Évelyne MESCLIER, Isabel HURTADO



In Memoriam

•	Robin Cavagnoud, Charles-Édouard de Suremain, Palmira La Riva González Introducción	323
•	<b>Tristan Platt</b> Cuidado y descuido en la Bolivia rural. Silencio y emociones en los testimonios de parto en quechua	333
•	Bruce Mannheim, Susan A. Gelman El aprendizaje de los conceptos genéricos entre niños quechuahablantes monolingües	353
•	<b>Palmira La Riva González</b> Watuchi. Enigmas y saberes infantiles en los Andes del sur del Perú	369
•	Patricia Ames Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades	389
•	Carolina Remorini Estudio etnográfico de la crianza y de la participación de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaquíes septentrionales (noroeste Argentino)	411
•	Fanny Chagnollaud Socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho (Perú)	435
•	<b>Jeanine Anderson</b> Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina	453
•	<b>Jeanne Saint-Sardos</b> De niños a maestros: la iniciación de los artistas de las danzas rituales ayacuchanas	473
•	Antonella Scarnecchia, Robin Cavagnoud Los chicos lustra calzados de La Paz: el uso de pasamontañas como forma de máscara y símbolo de identidad	491
•	<b>Antonella Invernizzi</b> Niños y adolescentes trabajadores en las calles de Lima: vida cotidiana y estrategias familiares de supervivencia	505
•	Marcela Salgado Desigualdades urbanas en Peñalolén (Chile). La mirada de los niños	525
•	Eventos	545

