

Aprender desde lo alto: Cosmologías andinas y pedagogía radial en la experiencia de Pukllasunchis

Learning from above: Andean cosmologies and radio
pedagogy in the experience of Pukllasunchis

 **Jorge Legoas**¹

 **Maite Zeisser**²

 **Margarita Gutiérrez**³

Resumen

El artículo presenta el proceso de análisis de tres actores de diferentes campos de especialidad, sobre el aprendizaje escolar en un programa de la Asociación Pukllasunchis, organización de la sociedad civil que trabaja en el campo de la educación intercultural en Perú. Los resultados del análisis muestran el papel clave que el medio radial puede jugar en una práctica pedagógica escolar que no sólo es sensible con la especificidad cultural de comunidades altoandinas, sino que también actúa desde esa base, fortaleciéndola. El análisis del programa se conjuga finalmente con aproximaciones teóricas al fundamento ontológico de lo que solemos llamar "cultura", para señalar la necesidad de complementar la idea de

¹ Antropólogo, PhD. Investigador en cosmologías andinas (Queen's University, Canadá). Email: j.legoas@queensu.ca

² Antropóloga y politóloga, candidata a Magister en educación (Rhodes University, Sudáfrica). Facilitadora y consultora para la UNESCO en el trabajo intersectorial sobre cultura y educación. Email: zgmaite@gmail.com

³ Pedagoga, Bachiller en Educación. Asesora del Programa Radio con Niñas y Niños Andinos. Asociación Pukllasunchis (Perú). Email: mayagut@gmail.com

“interculturalidad” con una noción de “internaturalidad” que permita enfocar el aprendizaje desde la forma de relación de los actores andinos con su entorno. Terminamos con planteamientos para pensar políticas que aborden el aprendizaje en la práctica.

Palabras clave: Aprendizaje; pedagogía; ontologías indígenas; medio radial; patrimonio cultural inmaterial.

Abstract

This paper presents the process of analysis of three actors from different fields of expertise on school learning in a program of the Pukllasunchis Association, a civil society organization working on intercultural education in Peru. The results of the analysis show the key role the radio can play in a pedagogical practice that is not only sensitive to the cultural specificity of high Andean communities, but also acts from that base and strengthens it. The analysis of the program is finally combined with theoretical approaches to the ontological foundation of what we usually call “culture”, to point out the need to complement the idea of “interculturality” with a notion of “internaturality” that allows to focus learning from the way Andean actors relate to their environment. We conclude with considerations for thinking policies that address learning issues in practice.

Keywords: Learning; pedagogy; indigenous ontologies; radio; intangible heritage.

Résumé

Apprendre de là-haut: Cosmologies andines et pédagogie radiophonique dans l’expérience de Pukllasunchis

Cet article présente le processus d’analyse de trois acteurs de différents domaines d’expertise sur l’acte d’apprendre à l’école dans un programme de l’Asociación Pukllasunchis, une organisation de la société civile travaillant dans le domaine de l’éducation interculturelle au Pérou. Les résultats de l’analyse montrent le rôle clé que la radio peut jouer dans une pratique pédagogique scolaire qui est non seulement sensible à la spécificité culturelle des communautés andines, mais qui agit également à partir de cette base, en la renforçant. L’analyse du programme est

enfin combinée à des approches théoriques sur la base ontologique de ce que nous appelons habituellement « culture », afin de souligner la nécessité de compléter l'idée d'« interculturalité » par une notion d'« internaturalité » qui nous permet d'aborder l'acte d'apprentissage à partir de la manière dont les acteurs andins se rapportent à leur environnement. Nous concluons en proposant des outils de réflexion pour des politiques qui abordent la question l'apprentissage dans la pratique.

Mots clés: Apprendre ; pédagogie ; ontologies autochtones ; radiophonie ; patrimoine immatériel.

1. Introducción: Genealogía de este análisis

Respondiendo a la convocatoria lanzada para el presente dossier temático, las autoras acordamos analizar una experiencia educacional que ofrece múltiples elementos de reflexión útiles para los objetivos del volumen. El Programa Sisichakunaq Pukllaynin⁴, de la Asociación Pukllasunchis (Cusco, Perú), no sólo tiene a la transmisión de los saberes y el fortalecimiento de las epistemologías locales como ejes de su trabajo en educación en contextos indígenas e interculturales. Como lo veremos aquí, este programa ha entrañado además un desarrollo tentativo pero potente de enfoques heurísticos sobre el aprendizaje, fundados en perspectivas pedagógicas que, de manera empírica, han ido promoviendo la recuperación de los vínculos cultural, comunitario y territorial a través del medio radial. Tal como veremos con mayor detalle en la sección 3, el Programa Sisichakunaq Pukllaynin (en adelante, PSP) tiene como característica central la promoción de un aprendizaje arraigado en las culturas locales a través de estrategias de producción y difusión radial en las que participan principalmente los niños y niñas de escuelas primarias. El Programa trabaja en escuelas principalmente rurales de la región surandina peruana desde 2003. Estas zonas incluyen la compleja realidad de las comunidades de altura, donde el componente indígena ha enfrentado históricamente la negación de su valor humano y social, tanto en su encuentro con

⁴ Traduciendo del quechua: El Juego de las Hormiguitas.

la sociedad mayor como en la escuela tradicional colonial que siempre intervino en ellas como un vector de influencia aculturadora.

El análisis de esta experiencia se desarrolló con un carácter interdisciplinario.⁵ Esto hizo que desde el inicio del proceso que aquí mostramos se nos presentara el reto de plasmar –tanto en la reflexión como en el escrito– el aporte propio de cada uno de los campos representados. El primer autor de la lista se desempeña en el campo académico de las ciencias humanas y sociales (con experiencia previa en la práctica del desarrollo rural); la segunda autora trabaja desde 2017 en cooperación regional e internacional desde donde se desarrolla políticas públicas en educación y cultura (con experiencia previa en acompañamiento de proyectos educativos interculturales y actualmente completa su formación de postgrado en educación); y la tercera autora de la lista es educadora de profesión y trabaja desde 1989 en el desarrollo de pedagogías interculturales y la capacitación de docentes escolares. De esta composición segmentada se desprendieron dos consecuencias claves. En primer lugar, se hizo ineludible enfrentar la posicionalidad también diversa de los autores, a fin de sincerar (descolonizar, en alguna medida) el análisis. Al considerar las diferentes autoidentificaciones e intereses que guiaban la participación de cada autor y autora en la producción de este artículo, nos vimos confrontadas al reto de tener que concordar por lo menos tres vectores potencialmente divergentes: la difusión de la iniciativa estudiada, sus apuestas y sus logros⁶; contrastar críticamente el enfoque de Pukllasunchis sobre el medio ambiente y los desarrollos antropológicos recientes sobre cultura y ontologías indígenas; y sentar puntos de referencia claves para la construcción de estrategias políticas y pedagógicas para un aprendizaje fundado en los saberes locales –o patrimonio vivo– y viabilizado por el medio radial. Así, hubo que transitar cuidadosamente los límites entre la difusión y la promoción de la experiencia, entre la reflexión teórica y la pragmática, así como

⁵ Como lo indicamos en las notas a pie de página iniciales, de las tres autoras, dos somos pedagogas, dos antropólogos, y una politóloga.

⁶ Centrada en la innovación pedagógica fundada en la cultura local y en el protagonismo de niñas y niños, acompañados por la comunidad, los docentes, y organizaciones educativas como Pukllasunchis.

entre lo interpretativo y lo normativo. A este intento de equilibrio corresponden nuestros resultados.

La segunda consecuencia de esta autoría mixta es que nos ha permitido una experiencia de interacción positiva entre los tres campos involucrados: el mundo científico, el campo de las políticas públicas, y el de la práctica de la educación. En este sentido, el artículo quiere ser también testimonio de esta modesta búsqueda por impactar la producción de conocimiento desde el diálogo entre los tres campos. Con ello apuntamos en alguna medida a superar el hiato que afecta la relación entre estos tres campos particularmente en torno al tema de la educación. También es importante mencionar que este objetivo de interrelación positiva terminó marcando completamente la forma del diálogo entre los autores, así como el resto del proceso de análisis y la escritura. De esta forma, el proceso se ha desarrollado metodológicamente en el espíritu de la teorización arraigada⁷ (Corbin y Strauss, 1990), y agregando un elemento participativo⁸ y autorreflexivo a los principios de la entrevista empática (Fontana y Frey, 2015) y no directiva (Guber, 2011). Todo esto tomó la forma concreta de sucesivas conversaciones abiertas que dejaron discurrir la palabra dentro de límites amplios sobre el tema, y encontrando en ello un camino que abrazara las miradas *emic* y *etic*⁹ que, combinadas, proporcionaron los sentidos principales que aquí planteamos.

En la sección 2 visibilizamos el proceso que nos llevó a identificar el problema y la pregunta que orientan el análisis de la experiencia del PSP. Estos tienen que ver con las limitaciones de la práctica de la educación intercultural (más allá de sus legítimos objetivos) para propiciar aprendizajes arraigados en los saberes y prácticas locales. Para ello hemos necesitado también describir la forma en que graban un programa radial, mostrando en ello el tipo de relación que los actores locales establecen con su entorno; en particular, las montañas. Enseguida, la sección 3 se ocupa de presentar los detalles necesarios para entender la experiencia del PSP en

⁷ También llamada teorización anclada, o teoría fundamentada.

⁸ La tercera autora pertenece a la institución que es objeto de este artículo y ha sido una activa participante del análisis en la misma medida que los demás autores, además de proveer informaciones claves desde su participación cotidiana en los procesos que analizamos.

⁹ Léase: desde adentro y desde afuera de los procesos y actores que se estudia.

las regiones de Cusco y Puno. Las secciones 4 a 6 constituyen el núcleo del análisis a partir de tres elementos de la práctica del PSP que se presentan consecutivamente. En primer lugar, el uso de la radio y la participación protagónica de las niñas y niños en la producción radial como situación educativa (sección 4); en segundo lugar, los efectos que la forma de participación infantil y la difusión radial ejercen sobre el fortalecimiento identitario y el aprendizaje (sección 5); y por último, el rol esencial que juega la relación entre distintos tipos de seres (humanos y no-humanos) en el acto de aprender (sección 6). Estos elementos presentes en la práctica del PSP son descritos densamente (Geertz 2003) y fundamentalmente analizados desde tal descripción. Extiende dicha reflexión de base, el análisis va siendo completado enseguida por un análisis suplementario que confronta los datos a conceptos teóricos que se va presentando gradual y oportunamente. Las nociones de relacionalidad (Bird-David, 1999; retomada también por Bozalek, 2023) y multinaturalismo (Viveiros de Castro, 1998, 2010), centrales en la redefinición de la idea de cultura, son invocadas y presentadas aquí para desembocar en una idea de lo "internatural" como oposición y a la vez complemento necesario de la práctica de la educación "intercultural". Finalmente, la parte conclusiva (sección 7) prolonga estas reflexiones arraigadas y teóricas a la vez para desembocar en propuestas de política sobre el tema.

2. Una escena movilizadora, un problema, y una pregunta

Ante una experiencia como la del PSP, que presenta múltiples elementos pertinentes para la reflexión sobre el tema de saberes y educación indígenas, una pretensión inicial fue la de cubrir los diferentes tipos de actividad para dar cuenta de la experiencia y su lógica de conjunto. Pero pronto fueron sopesadas las dimensiones de tal empresa y vimos más bien necesario concentrarnos principalmente en uno sólo de los instrumentos de acción; uno que nos permitiera poner de relieve un elemento conceptual central del aporte del PSP a la educación en el medio indígena, así como destacar aspectos clave de su estrategia pedagógica. Hicimos esta elección teniendo en mente un problema crucial que ha acarreado la aplicación del enfoque de la educación intercultural bilingüe en las escuelas.

2.1 Educación intercultural bilingüe en América Latina

Cuando hablamos de saberes y pueblos indígenas en Latinoamérica, debemos indiscutiblemente abordar el panorama de la educación intercultural bilingüe, basado en un modelo interculturalista que buscaba entretejer e interconectar las diferencias culturales, viendo la diversidad no sólo como un derecho, sino también como un recurso para desafiar, repensar y transformar el Estado-nación liberal. En Latinoamérica, esta posición se generó gradualmente tras otros tres modelos que, por lo menos desde la década de 1960, se entrelazaron con las visiones políticas y del desarrollo internacional en torno al papel de la diversidad en la sociedad. Podemos resumir este proceso previo en tres modelos. El modelo asimilacionista, que pretendía que los “otros” se fundieran en una cultura homogénea dominante; el modelo integracionista o de democracia tolerante, que reconocía y toleraba las diferencias sin dejar de pretender que los “otros” sean asimilados; y el modelo multiculturalista, que reconocía el derecho a la diversidad y la celebraba, pero mantenía compartimentada la diferencia (López, 2009; ver también Castillo y Guido, 2015).

Las transiciones entre los modelos educativos para el reconocimiento de la diversidad se dieron en paralelo con movimientos activistas que enfrentaron las visiones políticas dominantes. Pero la idea de educación intercultural en las Américas se originó no sólo en un contexto asociado “a un sentido contrahegemónico (Dietz, 2012) [sino también de manera] funcional a los discursos globales gubernamentales y de organismos internacionales” (Castillo y Guido, 2015, p.20). Por ello, al implementar el enfoque intercultural, los actores orientaron sus estrategias hacia el reconocimiento de derechos culturales en el sistema educativo y en el estado en general. Un resultado –tal vez tan inesperado como perjudicial– de este sesgo reivindicativo fue el énfasis que se puso sobre las cuestiones actitudinales e identitarias, factor que llegó a dominar la práctica pedagógica en la escuela rural indígena. Pero a ello se sumó un elemento más: de las reivindicaciones por la diferencia cultural se pasó a una adaptación de contenidos curriculares basada en la inclusión de “temas” locales, paso que se dio por vía de una comprensión de las

culturas como listados de representaciones simbólicas propias de cada grupo. Con el tiempo, la experiencia fue revelando que no bastaba con cambiar los contenidos e impactar las actitudes para lograr reales efectos de aprendizaje.

Por otro lado, López (2001) destaca adecuadamente que la EIB puso el énfasis en la creación de un currículo que llamamos "nominal" porque se contentó con incluir menciones sobre los valores y los saberes locales sin preocuparse por la forma práctica en que estos pueden jugar un rol concreto en el proceso educativo. Pero la visión de López da también a la definición amplia de EIB un matiz más importante que la orienta a la relación hacia fuera de los grupos indígenas (con la sociedad mayor)¹⁰. Cuando en su estrategia se considera aún la mirada hacia dentro de tales grupos, es a través de la idea de idea de "necesidad" de las poblaciones indígenas (López, 2001), sometiendo la definición a un lenguaje del desarrollo cuyos principios no se dice quién define. Del mismo modo, la idea de "cultura" que en general subyace a las distintas aproximaciones de EIB se da por sentada, no es cuestionada, y se la sobreentiende como "visión" o conjunto de representaciones subjetivas de realidades cuya condición objetiva tampoco se dice quién determina.

Así, con el fin de buscar elementos para superar los problemas identificados en la EIB, nos propusimos una exploración con mayor detalle una situación de aprendizaje en las acciones educativas promovidas por el PSP: se trata de las sesiones de grabación de las producciones radiales. Éstas están concentradas en la participación protagónica de niñas y niños de las comunidades altoandinas y –junto a la emisión propiamente dicha de tales producciones– son momentos clave que constituyen el eje estratégico pedagógico y comunicacional del programa.

Como entre los planes iniciales habíamos considerado analizar la forma en que se abordan en la escuela los saberes sobre lo que Occidente llama "naturaleza", elegimos mantener esa línea y analizar instrumentos pedagógicos del PSP relacionados con alguno o algunos de los elementos del ambiente. De entre las variadas opciones que a ello se ofrecían, decidimos concentrarnos en un video

¹⁰ Porque la tradicional mirada hacia dentro se contentó con un énfasis casi exclusivo en el uso de la lengua vernácula.

promocional del PSP que daba cuenta de las “actuaciones” que los niños realizaron en la sesión de grabación del programa radial sobre el transporte de la cosecha de papa, por lo cual se hizo clave para entender la situación de aprendizaje que allí se genera. De manera complementaria, evocaremos informaciones adicionales que nos permiten completar la comprensión del video. Éstas provienen de los propios docentes de las escuelas, del personal del PSP que está presente en las actividades de campo, y de citas puntuales de un material formativo en forma de libro que se relaciona directamente con el tema, ya que contiene conceptos clave que maneja el PSP relacionados con las montañas, pues también éstas aparecen de manera importante en dicho video. El resto del presente texto está organizado alrededor de estos materiales.

2.2 Humanos y no-humanos en escena

La referida escena de video permite apreciar lo siguiente. Un niño de segundo año de educación primaria (aproximadamente, siete años de edad), vestido con chullo y poncho representativos de su comunidad, es mostrado al borde de un riachuelo, como “estando” con él o en su presencia. Enseguida enuncia unas palabras mientras sostiene con las dos manos un pequeño grupo de hojas de coca (*kuka k'intu*¹¹):

«iHanaqpacha, kaypacha, ukhupacha... Apu Qulqicruz, apu Sundor, apu Wamanga, apu Hatun Qiwña, sumaqllataya kunan p'unchayqa santu romaykuta astarusaqku, ama imata ruwallaspa!»

«Cielo, Tierra y su interior... Apu Qulqi Cruz, apu Sondor, apu Wamanga, apu Hatun Qiwña, ayúdenos hoy día a trasladar nuestra papa sagrada sin ningún contratiempo».

Mientras el niño pronuncia estas palabras, orienta sucesivamente su *kuka k'intu* en las diferentes direcciones alrededor. Hacia el horizonte de su gesto se

¹¹ Se llama *K'intu*, o *Kuka k'intu*, a la combinación de hojas de coca con fines ceremoniales (Cusihamán, 2001). Es un ramillete de tres o más hojas de coca para ofrecerlo a la tierra, montañas o diferentes lugares, ya sea enterrándolo o soplándolo mientras se lo agita antes de proceder a su masticación.

encuentran las principales montañas del lugar como parte y contexto de lo que allí acontece. Después del gesto realizado invocando y honrando el ser de estas montañas, se desplaza a un lado hacia el grupo donde lo esperan sus compañeros y compañeras de aula, y pone en el centro las hojas de coca para continuar el acto. Están todos sentados en el pasto, vestidos con su ropa de festejo. Preparan una ofrenda a la tierra para pedir a ésta que les vaya bien en el traslado de la papa, la cual se lleva desde las parcelas agrícolas hasta los almacenes en la casa familiar al final de la temporada de cosecha. La actividad es llamada *papa astay* y es el tema del programa radial que están grabando.

Un facilitador del PSP está con el grupo de niñas y niños, sosteniendo el micrófono que los sigue mientras hablan, se organizan y preparan la ofrenda. El micrófono, a un costado, sigue las voces de quienes intervienen y camina con cada participante en el momento de su acción. La escena sucede fuera del aula: en el patio del colegio que más bien parece una prolongación del propio campo alrededor, y se separa mal de éste por apenas un muro.

Las posibilidades de tematización a partir de esta escena eran múltiples. Varias fueron las opciones que orbitaron durante algún tiempo la decisión del tema específico de análisis. Protagonismo de la infancia, fortalecimiento de la identidad cultural, ciudadanía, apropiación del medio radial, concepciones de la naturaleza, enfoque territorial, rol de las epistemologías locales, estrategia pedagógica, etc. Sin embargo, de manera aún más desafiante, lo que la escena nos sugería eran también los factores en juego en el momento mismo en que se elabora el instrumento radial, más allá de los contenidos, con el potencial implícito de que ello nos dijera algo sobre la forma en que se aprende. Así, conforme fueron avanzando las numerosas horas que abarcaron nuestras conversaciones tripartitas (aproximadamente seis encuentros de entre tres y cinco horas cada uno¹²), se fue haciendo evidente que el foco emergente se estaba situando en el interés por conocer la forma en que ocurrían los efectos de aprendizaje. Decidimos, así, concentrarnos no en cómo se

¹² En un espacio de intercambio virtual, las tres autoras nos reunimos primero para definir los términos del ejercicio de análisis y luego para implementar el análisis concretamente a los materiales del programa y desarrollar la reflexión sobre el tema elegido.

aprende en general en los Andes, sino en cómo emerge y puede ser entendido el acto mismo de aprender en esa experiencia educativa específica que es el PSP.

Al responder esto, nos interesaba destacar dos elementos que son parte de la respuesta: los vínculos que tales modos de aprender mantienen con las lógicas propias del existir y del actuar de las comunidades involucradas; y observar de qué se nutre en última instancia lo cognitivo, cuando abraza también lo actitudinal pero no se deja abarcar o desplazar por ello¹³. Adicionalmente, la reflexión derivaría en las implicaciones de estas formas locales para la construcción de las políticas y pedagogías para la enseñanza en contextos indígenas andinos.

Pero antes de ir a los análisis que dan respuesta a estas preguntas, tenemos que conocer en mayor detalle la experiencia del PSP.

3. El Programa Sisichakunaq Pukllaynin

El "Programa Institucional - Radio con Niñas y Niños Andinos Sisichakunaq Pukllaynin: Una Herramienta para el Protagonismo de los Pueblos Originarios" (PSP) es una estrategia de trabajo lanzada en 2003 como parte de la propuesta educativa de la Asociación Pukllasunchis. Compuesto de manera multidisciplinaria por educadoras, comunicadoras y antropólogos, este programa ha impulsado durante más de 20 años procesos de formación docente para construir una educación que se gesta desde las formas de vida de la niñez andina. Así, el programa busca aportar a la transformación de la dinámica escolar y a la activación de un currículo que, contribuyendo con el ejercicio de los derechos de los pueblos, favorezca una educación acorde con la realidad de las comunidades campesino-indígenas surandinas. Para ello, el programa trabaja desde dos frentes:

¹³ Lejos de querer perpetuar los propios argumentos de los modelos dominantes, lo que queremos enfatizar aquí es la necesidad de entender lo racional, lo emocional y lo sensorial como partes intrínseca y holísticamente integradas en el proceso cognitivo. El proceso conlleva complejas habilidades que los planes educativos verticales y tradicionales dividen en compartimentos estancos y separados, donde lo cognitivo es equiparado con la operación racional como función priorizada. En este sentido, en campo se puede ver que la forma en que el currículo de la escuela peruana (asentado en gran medida en enfoques cercanos al del desarrollo cognitivo de Piaget) es implementado acentúa con frecuencia la mencionada división. El estudio detallado de las políticas curriculares dominantes son, sin embargo, un tema que no podremos desarrollar en este texto.

Desde la educación formal, se busca contextualizar y ampliar el currículo escolar al integrar el patrimonio inmaterial vivo¹⁴ (en particular los saberes locales sobre la biodiversidad) a los actuales procesos sociales y culturales de la comunidad campesino-indígena y de la región surandina peruana. Desde la incidencia política, se busca influir en la ciudadanía regional y los actores políticos abogando por los derechos culturales, y promoviendo en niños, jóvenes y adultos el reconocimiento de la expresión surandina quechua desde su valor como patrimonio inmaterial vivo regional. (Asociación Pukllasunchis, 2023)

La propuesta educativa del PSP adquiere su fuerza en el encuentro con los pueblos quechuas del sur andino y con docentes comprometidos con la diversidad cultural y la igualdad. En la escuela, a través de sesiones de formación docente, los profesores exploran procesos de aprendizaje por medio de la producción de programas radiales que elaboran los niños y niñas quechua. Estos programas se fundan en (y a la vez fortalecen) la cosmovisión y la expresión cultural, así como el protagonismo de las niñas y niños, a través de la búsqueda de una apropiación del medio radial. Estas situaciones de aprendizaje que son las grabaciones de los programas se llevan a cabo como parte del horario escolar habitual y como forma propia del PSP de traducir e implementar el currículo nacional para educación intercultural bilingüe.

Los programas radiales en la escuela son grabados esencialmente por los infantes. Fuera de la escuela, hay una participación activa de padres y madres de familia, lideresas comunales, y del mismo equipo del PSP que es clave para la estrategia comunicacional del programa. La experiencia promueve así visibilizar las diversas voces de los pobladores y abre puentes de conocimiento mutuo y acercamiento entre ellos. Y la radio es clave no sólo en esto. Siendo éste un medio

¹⁴ La noción de "patrimonio inmaterial vivo" que maneja el PSP tiene su base en la definición difundida por UNESCO (s.f.), la cual "refiere a las prácticas, expresiones, saberes o técnicas transmitidas por las comunidades de generación en generación. Este patrimonio proporciona a las comunidades un sentimiento de identidad y de continuidad: favorece la creatividad y el bienestar social, contribuye a la gestión del entorno natural y social y genera ingresos económicos. Numerosos saberes tradicionales o autóctonos están integrados, o se pueden integrar, en las políticas sanitarias, la educación o la gestión de los recursos naturales".

de comunicación masiva —que tiene prestigio social y es accesible al gran público regional¹⁵— da soporte social a una educación que se integra a la vida cotidiana de los niños y niñas. Así, los programas de audio son difundidos y empleados a través de 18 radioemisoras comunales y municipales, y una radio comercial de cobertura regional. Los programas son emitidos durante horarios escolares que permiten a los profesores integrarlos durante sus clases; pero también muy temprano en la mañana y al final de tarde, para que la población en general los escuche. Cabe agregar que las radioemisoras comunales y municipales piden programas al PSP para transmitirlos gratis, lo cual se debe a la gran adhesión que estos programas han logrado en la audiencia local. El PSP sólo paga la radio regional principal para asegurar el alcance de la transmisión. Además de las radios, los programas son difundidos en Facebook, un medio de creciente uso en las poblaciones rurales de la región (aunque menos accesible que la radio) y a través de memorias USB distribuidas entre las 230 escuelas acompañadas en diferente medida por el PSP.

El PSP busca y es consciente de un impacto de los programas sobre el aprendizaje de tres tipos de actores: [1] niñas y niños escolares; [2] madres y padres de familia, organizaciones de base, y comunidad en general; y [3] docentes y autoridades educacionales. Cada uno de estos actores puede subdividirse a su vez entre aquéllos que han participado en la producción de los audios (éste es más reducido), y los que se benefician de éstos a través de su posterior distribución o emisión radial (grupo significativamente mayor). La gradiente espacial en la que estos actores se distribuyen va entonces desde la escala comunal y de pequeños caseríos de altura, hasta la propia capital regional, pasando por los diferentes distritos y provincias de la región. De entre ellos, nos referiremos en este análisis

¹⁵ Su naturaleza es cercana a la cultura oral; está presente hasta en los lugares más apartados de la región; se puede usar con poco esfuerzo, tanto para recibir como para enviar mensajes; y es una forma ideal de difundir y consolidar el patrimonio inmaterial vivo desde las propias voces y sentires de pobladores de cultura oral quechua.

específico al subgrupo que ha participado directamente en la producción de los programas, y particularmente a los niños y niñas escolares, en el nivel comunal¹⁶.

4. De las ciencias de la comunicación a la pedagogía de la comunicación

¿Qué podemos, entonces, encontrar en la escena arriba descrita sobre lo que es aprender en el contexto educativo y cultural del PSP? Uno de los primeros puntos saltantes que surgió durante el análisis nos llevó a tratar de entender por qué el micrófono estaba al costado y no en el centro del grupo. Esto nos dijo algo sobre el rol que niñas y niños cumplen en la grabación de la escena y, en general, en la forma en que se construye un programa radial del PSP desde la cosmología de los mismos.

Diferentes técnicas, enfoques y procesos de producción (como la elaboración del storyboard, o la grabación de las escenas auditivas) son partes habituales de las estrategias para crear un programa radial según los parámetros de las ciencias de la comunicación. Desde el punto de vista comunicacional, generalmente debe tenerse mucho cuidado con la calidad del audio en el momento de la grabación de programas radiales. Al producir un programa radial en la escuela, se presupone que se debe brindar indicaciones claras sobre dónde colocar el micrófono, desde qué ángulo hacer el encuadre, cuándo y de qué manera saludar, o dónde y en qué disposición ubicar los niños con el fin de garantizar la calidad de la grabación. En los primeros años, esta estrategia técnicamente concebida fue la que aplicó el programa. Así, el micrófono era ubicado al centro de los niños y niñas y en torno a éste se organizaba el conjunto de las actividades a ser grabadas. Sin embargo, al focalizar la experiencia educativa en la dimensión técnica y al indicar todo lo que debía hacerse o no, la estrategia se hizo muy directiva, a pesar de que la intención de garantizar la calidad de la grabación era pertinente.

El proceso de prueba y error por el que pasó el PSP llevó a que, rápidamente, el equipo advirtiera que este tecnicismo intimidaba a los niños y niñas, limitando su

¹⁶ Sucesivos estudios deben aún ser desarrollados para tener un conocimiento detallado de los impactos en todos los otros niveles de alcance del PSP.

expresión espontánea. La estrategia fue entonces cambiando y el micrófono pasó de ser estático y central, a "caminante"; es decir, empezó a seguir espacialmente los desplazamientos de la acción puesta en escena por las niñas y niños. Sarah Corona Berkin capta bien el sentido de esta nueva orientación que le fue dada a la estrategia de grabación. Al igual que en su experiencia con el pueblo Huichol en México (Corona Berkin, 2006), para que las poblaciones quechuas surandinas se apropien del medio radial, se requería no solo del contenido cultural sino de un enfoque de estructura y organización de la producción de los programas radiales *desde* las lógicas propias a la cultura de los participantes.

¿Qué implicancias pedagógicas tuvo esta transición estratégica del PSP? Básicamente, el hecho de salir de los marcos directivos de las *ciencias* de la comunicación permitió al PSP un real ejercicio *pedagógico* fundado en la acción de comunicación. Se obtuvo así que las adaptaciones y nuevas estrategias para la producción de los programas radiales, en el fondo, empezaron a desestructurar las lógicas de producción desde un enfoque pedagógico centrado en los niños y niñas escolares y los rasgos culturales que los identifican. Esto nos lleva a reflexionar sobre el sentido mismo del protagonismo infantil en el contexto educativo que nos ocupa. Por una parte, este protagonismo ha implicado que el PSP tome al "niño o niña como actor social [...] que reflexiona sobre su vida y el mundo; [que] organiza, aprende, interpreta y propone" (Gutiérrez, 2020). Sin embargo, este sentido no se logra únicamente con que niños y niñas participen y sus voces sean escuchadas. La realización de una concepción tal del rol de la niñez requiere de procesos pedagógicos alineados con las formas de organizarse en el espacio y de expresarse que niños y niñas ponen en acción en las escenas que reproducirá el programa radial. Así, un real protagonismo sólo llega a ser posible "cuando la vida de los niños ingresa al aula; cuando sus saberes, sentires y necesidades son motivo de aprendizaje; cuando ellos participan desde sus propias [...] lógicas culturales" (Gutiérrez, 2023). En otros términos, el protagonismo no se da porque se trabaje *con* sino *desde* las niñas y niños. Sólo un protagonismo tal podrá ser testimonio de

una real apropiación pedagógica del medio radial desde un enfoque arraigado en los saberes y prácticas locales¹⁷.

5. Autoafirmación y aprendizaje imbricados

La grabación de los programas radiales ocurre en la escuela, reuniendo en eventos o talleres de trabajo a niños y niñas de caseríos ubicados en diferentes lugares de la comunidad, a veces incluso muy lejanos entre sí. Reunidos dentro del horario escolar (para hacer hincapié de que no se trata de una actividad extra-curricular), y ocupando variablemente diferentes espacios de la escuela, los escolares mismos piensan, discuten y deciden los temas posibles, sus contenidos, y las escenas que expondrán los temas acordados para su respectiva grabación de audio. Dentro de este proceso, la preparación de los programas es un momento en el que niños y niñas confrontan saberes convergentes o divergentes acerca de dos cosas: la forma en que conciben los elementos de su entorno que serán presentados en el programa radial (agua, montañas, tierra, alguna planta, un animal, etc.); y la forma en que tratan o se relacionan con estos elementos. Así, con la búsqueda de narraciones consensuadas que comprendan sus potencialmente variadas concepciones, lo que la preparación de los programas radiales permite es la activación de una interacción expositiva a través de la cual niños y niñas aprenden unos de otros, consolidando, complementando, y cuestionando el saber tanto propio como el ajeno.

El aprendizaje más visible que resulta de estas situaciones de preparación y grabación de los programas no es otro que la autoafirmación de la identidad personal y grupal, la cual es, claramente, producto de la relación que niñas y niños establecen con su propio conocimiento. Es decir, la afirmación identitaria emerge

¹⁷ Para el caso que nos ocupa, es el propio profesor de la Escuela de Quishuarani (Lares, Calca), Hipólito Quispe Quispe, quien proporcionó los detalles sobre la forma en que los y las estudiantes decidieron el tema y construyeron el programa radial, así como la forma en que los niños reaccionaban a lo que iba sucediendo en la grabación. Se tiene acceso a ésta y a otras informaciones detalladas sobre lo que en esas sesiones sucedía porque los agentes del PSP acompañan las grabaciones que son desarrolladas por los docentes con las niñas y niños. Su periférico rol en la escena tiene que ver con la facilitación del material de grabación y la ayuda con la ubicación de los mismos (micrófonos, grabadora, etc).

no sólo de la enunciación de un saber, sino sobre todo del vínculo emotivo con lo enunciado (el *apu*, por mencionar nuestro ejemplo); es decir, de la valoración de lo propio que ocurre en cada niña y niño. Pero este proceso de valoración no se detiene allí. Más importante aún es que con la valoración de lo propio se opera un reforzamiento del yo en el acto mismo de enunciar. La transformación de las capacidades comunicativas orales de los y las niñas son la más inmediata causa de este reforzamiento experimentado por niños y niñas cuando comparten y contrastan sus saberes. Prueba de ello son las solicitudes frecuentes que hacen padres y madres de familia al PSP, pidiendo que sus hijos y los miembros de sus comunidades participen de la grabación de los programas. El nivel de expresión y oralidad que exhiben los niños que participan es un indicador de aprendizaje para los padres de familia. La importancia de este dato es aún mayor si consideramos que los programas son producidos en su lengua materna, el quechua, históricamente desprestigiada ante el español. Para ilustrar este notable cambio, a continuación, reconstruimos parte de una de las conversaciones en las que los autores analizamos el punto.

Chicos que están generalmente callados en el aula, son otros en ese momento [de organizar y realizar la grabación]: su expresión, su naturalidad, su claridad, los ejemplos que aportan, el ritmo [de conversación], el uso de la lengua materna, la resolución de problemas, las acotaciones [sobre] algo que se dijo, [...] la aceptación de errores en lo que cada uno dijo [...], y el respetar también lo que cada uno es, porque [empiezan a] respetar al que es tímido y no puede hablar. Saben que [a éstos] también les toca y [...] que este programa [radial] no sale con sólo tres voces, sino que tienen que [aparecer] todos, [incluidos] aquéllos que nunca hablan [en clase]. En el caso de las niñas, por ejemplo, es bien resaltante [ya que usualmente lideran hombres]. Incluso a un nivel propositivo, porque [generalmente las mujeres] son las que saben y, en la familia, mantienen vivos saberes que de otro modo se olvida[ría]. Lo mismo pasa con los hijos de familias migrantes de retorno a la comunidad (a quienes generalmente se considera como que han perdido esos conocimientos): en estas situaciones de aprendizaje se los ve reincorporando tales conocimientos a su saber. [Gutiérrez]

Toda esta transformación y reforzamiento representan un empoderamiento concreto de los niños y niñas de escuelas en las que se han producido programas radiales¹⁸. Sin embargo, los efectos no se detienen en ellos; también alcanzan a la comunidad a la que pertenece cada una de esas escuelas, e incluso a distritos y comunidades donde el PSP no está presente directamente –lo cual sugiere una multiplicación de los beneficios del programa a nivel regional. En esos otros lugares, el acceso a los programas producidos se da, sobre todo, a través de la escucha radial, pero también a través de dispositivos USB que –junto a otros materiales educativos– están disponibles en audiotecas que se ha implementado para las escuelas participantes. Allí se evidencia –y esto es algo que el PSP no esperaba al inicio de la experiencia– que el nivel de escucha ha llegado a ser muy alto en gran parte de la región (Cusco y Puno); prueba de ello es que numerosas emisoras de radio locales se acercan al PSP solicitando los audios para emitirlos gratuitamente¹⁹ (pues les ayudan a atraer una mayor audiencia) y saben que los programas “Sisichakunaq Pukllaynin” tienen gran pegada, incluso entre adultos y fuera del medio escolar. No es raro ver familias reunidas en torno a los desayunos y meriendas cotidianas, y hasta a comerciantes y clientes en los mercados y plazas, siguiendo las emisiones radiales. Por este motivo éstas son programadas para momentos del día que convienen a diferentes grupos de oyentes –en las mañanas temprano en unos casos, hacia el final de la tarde en otros (además de las transmisiones en los horarios escolares, para que los docentes hagan uso de los programas en sus clases). Concluimos que el reconocimiento público de los programas radiales del PSP no sólo es generalizado sino además creciente.

Nos importa destacar estos efectos fuera de las escuelas que apoya directamente el PSP (aunque el aprendizaje a través de la escucha no es el foco del presente artículo y debe aún ser explorado en detalle), porque ellos generan a su vez otro efecto que es de retorno hacia las comunidades y escuelas que producen

¹⁸ Hasta la fecha el PSP se ha acercado con esta modalidad de trabajo a aproximadamente 500 docentes y alrededor de 14 mil escolares de la región.

¹⁹ Recordemos que el PSP paga por la transmisión solamente a las emisoras de radio AM, que son de alcance regional.

los programas. Es decir, como los programas del PSP son posteriormente difundidos en las radios locales y regionales, el proceso mismo de preparación y grabación genera en las niñas y niños que los producen una expectativa de reconocimiento que redundará en la autovaloración de su saber y de sus prácticas. La apreciación que éstas vienen experimentando ante los ojos del público y de la sociedad mayor genera, entonces, un efecto de retorno –las niñas y niños “saben lo que el micrófono permite hacia afuera” [Gutiérrez]. “Eso nos ayuda [...] mucho; nos hace sentir muy felices y orgullosos” –indican comuneros de Pampacorral, en Cusco; y “las comunidades que no graban audios comentan mucho sobre lo que hacen las otras comunidades” [Gutiérrez]. Otra prueba de ello son las mencionadas solicitudes que hacen padres y madres de familia al PSP, pidiendo que sus hijos y comunidades participen en la grabación de los programas. Existe entonces un aprendizaje que se da al escuchar en la radio lo que otros son y hacen, y ese hecho retorna un efecto positivo hacia las mismas escuelas que produjeron los programas radiales, reforzando su propio aprendizaje. Y el elemento que se encuentra al origen de esta compleja secuencia de efectos es la “simple” enunciación del saber propio, así que tenemos que volver la mirada, en la siguiente sección, hacia aquello que es concretamente enunciado y puesto en escena por los niños y niñas en los eventos de grabación de los programas radiales.

6. Aprendizaje y epistemología relacional

El siguiente es otro punto clave de la táctica pedagógica del PSP: el rol que cumplen las concepciones locales (cosmologías) de lo que se ha dado a llamar “naturaleza” en la orientación del proceso de aprendizaje. Desde este ángulo completamos un último argumento que apunta a responder nuestra pregunta central sobre la forma en que se aprende en el PSP. Con este fin, mostraremos cómo la escena del *k'intu* sugiere una noción de “cultura” que va más allá del simple repertorio de representaciones mentales simbólicas, y nos habla de una relación estrecha entre el aprendizaje infantil y la relacionalidad que congrega a los diversos seres de su mundo (por ejemplo, las montañas, o *apu*).

Llegados a este punto, tenemos que sumar dos cuestiones más a nuestras descripciones iniciales de la ofrenda del *k'intu* y los primeros análisis sobre este acto. Estas cuestiones tienen que ver con la necesidad de desanudar los dos sentidos de "representación" que inevitablemente convergen y se enredan en este análisis: el referido a la práctica (es decir, la representación como actuación o *performance*) y el referido a las concepciones (es decir, la representación como componente mental de significación simbólica).

En primer lugar, durante nuestro diálogo tripartito, surgió la pregunta sobre si, en un espacio como las sesiones de grabación, la "representación" o puesta en escena de su propio mundo se daba como si los niños estuvieran realizando una simple actuación, en el sentido del sociodrama educativo o de la pieza teatral. Volvamos entonces a la sesión de grabación que nos muestra el video antes descrito. Recordemos que éste mostraba a niños y niñas vestidas con la ropa que realmente usan sus padres (también ellos mismos, muchas veces) muy por lo menos en ocasiones especiales de la comunidad o la familia; como cuando se realiza la confección y entrega de una ofrenda a las montañas en carnavales o el 1ro de agosto (día central de celebración a la tierra). Tal como lo indicamos, este gesto ritualizado es precisamente el acto que reproduce el video dentro del contexto mayor del *papa astay* o transporte de la cosecha papa. Pero no es sólo la vestimenta, sino el conjunto de elementos presentes en la escena –incluidas las hojas de coca– los que se suelen usar en los actos de ofrenda de ese tipo cuando se realizan en la familia y la comunidad. Ahora bien, dado que la grabación de esa escena va a ser únicamente auditiva, tanto la vestimenta como el resto de los materiales empleados son elementos que no podrá percibirse cuando se emita el programa por la radio. ¿Por qué, entonces, eran necesarios durante la grabación?

Estos elementos fueron llevados a iniciativa de los y las propias estudiantes, porque necesitaban vestir la indumentaria y manipular los materiales fundamentalmente para vivir la escena. En el video las voces y los cuerpos aparecen resueltos y confiados, ya sea a la hora de elevar el *k'intu*, en el llamado a las montañas por sus nombres, o en la carga y atado de los sacos de papas al lomo de las llamas que hicieron llevar hasta la escuela para la grabación. Ese conjunto de

eventos es muy revelador, porque indica que para hacer el *papa astay* no sólo grabaron el momento en que el tubérculo es cargado y llevado hacia los almacenes, sino que siguieron toda una secuencia de actividad más completa desde el amanecer de ese día tan especial. Dado que los animales pueden desbarrancarse en el trayecto de las parcelas al centro poblado, un día de esos empieza siempre con algo de tensión y cuidado, de modo que ofrecer el *k'intu* a las montañas implicadas en esa ruta es el primer gesto necesario. Al hacer un programa radial que parte de sus vidas y realidades, los niños y niñas siguieron cada uno de los pasos necesarios para realizar el *papa astay* y se sumergieron por completo en ese día. Claramente, esto no era actuar o imitar una situación; era vivirla nuevamente.

En general, el involucramiento de los niños en lo real que procura cada uno de esos pasos es de un grado tal, que incluso –como observó el PSP durante sus actividades de monitoreo– “les era difícil *imaginar* secuenciadas dos escenas que ocurren en espacios físicos diferentes” (Gutiérrez, 2019, pp. 5-6, énfasis nuestro). Tenían que *vivir* las escenas, no *imaginarlas*; repasando para ello cada uno de los espacios y acciones que les corresponden. Así, cada uno de los lugares y materiales involucrados eran vitales para no únicamente “representar” la escena, sino vivirla aportando a ella el efecto más real posible. En ese sentido, los efectos que se deben producir y los detalles que se deben cuidar son vitales, al punto que necesitan tipos de objetos, de lugares, o incluso de sonidos muy específicos; si no, estarían viviendo una situación que no corresponde. Por ejemplo, en Caluyo (Puno), “un niño de tercer grado, responsable de hacer el efecto del viento le dijo a otro [mientras éste último ensayaba sonidos]: *oye, estamos en marzo, estás haciendo mal el viento... ése es viento de agosto*” (Gutiérrez, 2020, p. 93).

Es esta prolijidad la que ayuda a entender la existencia de un involucramiento no simbólico, sino real. Más aún, al *efectuar* así el gesto de interacción con las montañas a través del *k'intu* de coca –pensando de nuevo en la escena de la ofrenda– los infantes emplazan los conocimientos y prácticas de su vida cuyo sentido desean comunicar. Éste es un sentido más profundo del expresar. Este momento de iteración del *acto* es a la vez una *enunciación*, la enunciación de su propia vida. Por ello, es el propio acto (y no un discurso ni descripciones de los

conceptos involucrados) el que concreta y declara por sí mismo el contenido que el programa busca comunicar. Por un efecto que resuena con el de la performatividad (Austin 1970, Butler 1997, Tambiah 1990) pero invertido²⁰, el acto de ofrenda hecho actual se convierte en una enunciación de sí mismo. Al vivirlo nuevamente, el ofrecimiento de la coca (que constituye la interacción efectiva con las montañas) se vuelve contenido concreto de lo que los niños quieren comunicar sobre sí mismos a través de la emisión radial. Espontáneamente, ellos resultan orientando desde su propia acción y expresividad (y no desde las indicaciones de un docente que diga qué hacer y cómo) la producción de un programa radial, provocando en última instancia todo un proceso pedagógico culturalmente arraigado desde la práctica misma de las niñas y niños.

En segundo lugar, el sentido de “representación” como ideas o unidades mentales con las que simbolizan a los elementos de su entorno, no nos ayuda a entender lo experimentado por los niños y niñas en la grabación de esas escenas que, como vimos, son más vividas que actuadas. Para empezar, es necesario precisar que cuando el niño se dirige a los *apu*, o montañas, llamándolos por sus respectivos nombres, lo hace tratándolos de una manera que tiene a la vez algo de confiada, vivaz, y familiar –en lugar de notoriamente respetuosa, o con el tipo de actitud que denota reverencia hacia un dios o divinidad²¹. Su hablar y sus movimientos aparecen ahora cómodos y directos (a diferencia de la timidez que manifiestan en clase cuando abordan realidades que apenas les atañe) porque lo que sucede durante la escena misma es que entran concretamente en relación con los elementos que la escena reúne. Cuando el niño eleva el *k’antu* como acto de ofrecimiento, al mismo tiempo nombra los *apu* o seres montaña²², orienta el *k’antu* en su dirección, y les pide algo concreto en ponderación de la coca que les ofrece:

²⁰ ¿Un efecto acaso “instituyente”, “significante”, “figurativo”? Tendremos que seguir pensando en esto. Pero en definitiva se trataría de un paradójicamente invertido “*How to do words with things*” en este caso.

²¹ Ése es el mismo carácter que exhiben sus padres cuando dirigen las sesiones de ofrenda en casa. Como vimos en la sección anterior.

²² Nótese que no describimos al *apu* como “deidad” ni como “espíritu” de la montaña, como muchas veces se lo sigue entendiendo (ver por ejemplo del Valle 2009, Greenway 1998 o, más recientemente, Mader et al. 2023, Sarmiento 2015), lo cual denota una conceptualización fundamentalmente simbólica, abstracta y, hasta cierto punto, occidentalizada.

"...astarusaqku, ama imata ruwallaspa"—que consumemos el traslado sin que nada [malo] esté sucediendo nomás (traducción textual nuestra). Pero su gesto de ofrenda no es un símbolo de las "reales" relaciones de intercambio que serían las que ocurren entre los humanos. El niño no hace de ese gesto un símil con el mundo social para con ello "representar" lo que le parecen ser esas montañas. Más bien, establece concretamente una conexión con ellas planteándoles de manera llana y directa el mismo tipo de relación, empezando de inmediato a vivir un intercambio concreto con ellas.

Asimismo, si dirigimos nuestra atención no sólo hacia los gestos y las actitudes, sino además hacia el texto mismo que media la interacción, se entiende también que la posibilidad de *vivir* las escenas de manera tan cierta y auténtica reposa en la forma especial como se establece la conexión con las entidades de su entorno. La conexión acontece porque, para el hombre de la zona altoandina, es posible el acceso al ser social o a la condición de persona que detentan los elementos de su entorno con los que va a conectar. Esto sucede estableciendo la relación con el "*animu*" de cualquiera de estos elementos, que es el recurso retórico y ontológico que imprime precisamente la mencionada condición de actor social y de persona, el cual "simetriza" (Latour, 1991) humanos y no-humanos²³. Convocan, así, al *animu* de la montaña, es decir, a la montaña misma como ser o *apu* (que es también un jefe); incluyen en el diálogo al *animu* de la papa (o *Santu Ruma*²⁴) que debe ser cuidada; y esto desde el *animu* de ellos mismos que subraya su ser en interrelación cosmológica como *runa*. Bastando con los nombres propios de estos elementos del entorno y con la retórica ritualizada que emplean para entrar en diálogo con ellos²⁵, el hombre altoandino hace efectivamente presentes a los seres

²³ No nos extendernos aquí sobre lo que el término quechua *animu/animu* implica, pero destacamos que detrás de los matices que diferencian sólo ligeramente a los autores que han tocado el tema (ver por ejemplo Allen, 2019; de la Cadena, 2015; La Riva, 2004; Legoas, 2015; Ricard Lanata, 2007; Salas, 2017; entre otros), podemos encontrar un sentido que los hace converger en las ideas de actor, persona (humana o no-humana) y ser social. Cabe precisar que, ciertamente, el término tiene origen en el castellano "ánima" y "ánimo", pero se aleja considerablemente de los sentidos habituales de alma o espíritu que les son asociados.

²⁴ Ver Legoas, 2015, p. 323-324.

²⁵ Nos referimos por ejemplo a los ya mencionados *apu* (para montaña), *runa* (para humano indígena), o *santu ruma* (para papa), y a otros más como *tirra* (para paraje o lugar), *castaño* (para caballos), *churu* (para toros), *chita* (para oveja), *paqucha* (para alpaca) etc. Los comuneros que no

o personas que dichos elementos son y se asocia a ellos; en lugar de plantear relatos o concepciones subjetivas que antepongan un discurso simbólico que los represente. No hay entonces representacionismo, sino relación.

Por lo demás, lo que facilita esta conexión es que los elementos así convocados sean seres que forman parte de las actividades y sentidos con los cuales transcurren sus vidas cotidianas; de ahí que ellos les sean en extremo familiares. El gesto de la ofrenda y los nombres que citan ponen al niño en presencia actual del *apu*, y llevan a sus seres o condiciones de persona a una concreta interacción. A través de ello, los restituye como actores sociales en base de paridad. Toda esta complejidad nos muestra de manera sorprendente hasta qué punto las niñas y niños, al convocar a los *apu* como participantes plenos del *papa astay* en tanto personas no-humanas con capacidad de interacción, se encontraban profundamente impregnados y conscientes de la realidad cultural en la que ocurren cotidianamente sus vidas en sus familias y en el entorno de la comunidad.

Se trata entonces de una ontología del "estoy en relación, luego existo" (Bird-David, 1999, p. S78) que viene a cambiar el *a priori* cartesiano que sujeta a la mente el origen del ser. Esta comprensión de sí desde el vínculo o puesta en existencia del ser a través de las relaciones que establece (Bozalek, 2023) activa a su vez una epistemología ajustada a ella, que podemos ver como ya no representacional, sino más bien relacional. De ahí la idea de relacionalidad como característica constitutiva de su ser: desde esa perspectiva, los sentidos del mundo se entienden a través de la formación de relaciones con las otras personas, incluidas las no-humanas²⁶. Así, cada sentido "no se impone a los elementos; no está dado de antemano en la conciencia, sino que se descubre en el curso de la acción; es tanto físico como psíquico, y a la vez ni lo uno ni lo otro" (Bird-David, 1999, p. S74, traducción

llaman a esos seres por su nombre especial en el día del año en que se los celebra (por ejemplo, en carnavales a las ovejas de las debe llamar únicamente como *chita*), se somete al pago de una multa para la comunidad.

²⁶ Estos sistemas relacionales forman parte de cómo realizan y explican su ser desde su contexto cultural. Al decir "mi territorio soy yo", Luz María Zúñiga, lideresa comunitaria y miembro del equipo PSP, da cuenta de la intrínseca relación entre su ella y su entorno.

nuestra). La relación hace a los distintos elementos (incluido el *runa*) relativos uno a otro, integrando por ello a todos como tipos de seres sociales.

Respondiendo al interés de análisis de esta sección, podemos decir en conclusión que las cosmologías locales participan del proceso de aprendizaje no como representaciones que van a permitir aprehender el entorno en función de las características de lo social que los símbolos “reflejan”, sino más bien permitiendo la interacción concreta del niño con esos elementos. *Apu* no refleja la idea de jerarquía y poder que ocurre entre las clases sociales regionales para imprimirla en la naturaleza haciendo inteligibles sus características y procesos. *Apu* no es tampoco un símbolo religioso que impone la representación de una suerte de espíritu o esencia etérea habitando el cuerpo de la material montaña, sino que más bien “presenta” concretamente a esa montaña y posibilita la relación con ella. *Apu*, entonces, no representa a la montaña en base a aleatorios símbolos que dicen algo de ella; *apu* no hace referencia a algo, por el contrario, actualiza y trae a escena ese algo (que es la montaña misma); en lugar de representarlo, lo presenta para poder estar e interactuar con él y, a través de esa relación, promulgar el sentido o contenido que la relación atribuye a cada actor. Como diría Catherine Allen, *apu* y los demás actores de la escena no son representaciones de nada; son presentaciones de sí mismos.

“Si tengo algo teórico que decir es simplemente que [...] se requiere reajustar los términos de nuestro discurso lejos del análisis simbólico habitual, pensando en términos de presentación en lugar de representación, de predicación en lugar de simbolismo [...] Aunque un *inqaychu*²⁷ está en relación con muchas otras entidades, no representa a nada más que a sí mismo. Es un pequeño animal de piedra, con poderosas conexiones con otros animales, con las montañas, y con los humanos”. (Allen, 2016, p. 332)²⁸

²⁷ Pequeñas ovejas u otros animales de cría tallados en piedra, a los cuales las familias prodigan con cuidados, alimentan, conservan en sus casas, y celebran en diferentes ocasiones del año.

²⁸ Traducción propia.

Así, si la representación simbólica se torna presentación concreta y con ello la epistemología que implica se transmuta en la propia ontología relacional, *apu* y los demás actores de la escena analizada permiten cada uno el acceso directo a su ser desde la propia interacción. Aprender de ellos, conocerlos, es entonces cuestión de establecer constantemente conexiones con dichas entidades o actores desde la escuela, tan frecuentemente como la situación educativa lo demande. Eso es lo que procura el proyecto desde la grabación de los programas radiales *Sisichakunaq Pukllaynin*. Y precisamente esa necesidad de contacto con los actores receptores del acto de ofrenda es –por lo menos en parte– lo que explica por qué la escena se desarrolla fuera del aula, aunque para establecer esta forma de relacionamiento no necesariamente se requiere siempre tener la montaña frente a sí²⁹. Independientemente de que estén realizando los programas dentro o fuera del aula, o que se pueda ver o no en el momento a los seres a los que hacen referencia, el relacionamiento con estos seres es constante. Se los reconoce y alcanza con cada uno de los gestos que, aunque serán invisibles a los radioyentes, fortalecen la afirmación y enunciación de los propios marcos culturales de los infantes.

Estos marcos culturales relacionales nos hablan entonces de distintos tipos de seres (humanos y no-humanos) en una concreta interacción social que da forma a la vida cotidiana de los *runa* altoandinos y a los seres de su entorno. Estos actores sociales sugieren entonces diferentes “naturalezas” o “mundos” que son movidos a encontrarse o confluir en la interacción –objeto de nuestra sección conclusiva a continuación, la cual conjuga algunas de las ideas anteriores más bien en clave de propuesta, o por lo menos de recursos para el esbozo de una.

²⁹ Es conocido que cuando los *hampiq runa* (o curanderos, por simplificar la traducción) y los *kuka qhawaq* (o adivinos, simplificando nuevamente) de la Capital del Cusco son visitados por clientes que llegan desde lugares lejanos y necesitan contactar a los *apu* de su localidad con el fin de obtener respuesta o ayuda para alguna pregunta o problema, el especialista logra llamarlos y traerlos hasta la sesión de consulta, usando para ello medios materiales, vocales y sonoros que no son del todo claros pero, logran reproducir la voz de los *apu* en cuestión. Algunos de esos métodos tienen registro de haber sido practicados históricamente desde tiempos pre-hispánicos y no pueden explicarse por la simple atribución de estratagemas de dudosa veracidad que pondrían en práctica indignos representantes del oficio engañando a sus clientes con efectos a todas luces ficticios.

7. Conclusión: Pensar un enfoque pedagógico internatural

Por lo menos desde Viveiros de Castro (1998, 2010) en adelante³⁰, la antropología sudamericana se hizo sensible a una metafísica indígena que relaciona especies y mundos diferenciados por sus materialidades específicas ("naturalezas") y reunidos por su semejante construcción de relaciones sociales ("cultura"). El descubrimiento de este perspectivismo indígena amerindio vino a invertir el moderno enfoque multicultural que siempre había sostenido que variadas culturas tienen visiones diferentes y subjetivas de una única naturaleza fija y objetiva. Esta inversión nos abre las puertas hoy a una mejor comprensión del enfoque de niñas y niños que reproducen en la escuela sus condiciones de vida cotidianas, no como puesta en escena de "representaciones" antojadizas o aleatorias de "la naturaleza", sino como experiencia de la confluencia de distintos tipos de seres, o naturalezas híbridas, alrededor de cada una de sus actividades: la papa como persona *Santu Ruma*, el *apu* como un jefe, la tierra y la coca cada una como una *mama*, y el *runa* como una contraparte más en ese evento de comunicación entre seres que es la ofrenda del *k'intu*. Cada uno con su mundo y la materialidad específica (o "naturaleza") que lo constituye se relaciona con el otro bajo el paraguas de una misma red (o "cultura") que los reúne. Así, de una sola y común "naturaleza" y las varias "culturas" que la interpretan de manera distinta (sentido multicultural) se pasa a la idea de variadas "naturalezas" y una sola "cultura" que todos los seres comparten (sentido multinatural). Lo que encontramos entonces operando en el PSP, más allá de toda idea de interculturalidad³¹, es un sentido de la inter-naturalidad, el cual implica adaptar la educación altoandina al reconocimiento de esas relaciones entre distintos tipos de seres humanos y no-humanos que se vinculan a través de las diferentes actividades en la comunidad. La "internaturalidad" que así derivamos de la

³⁰ Si no acaso desde el propio Hallowell (1964).

³¹ Lo cual, sin embargo, no descarta que en las aulas de EIB se tenga también que aprender la lengua franca del país que los acoge, o que los niños tengan que conocer las ideas que buscan dominarlos colonialmente, o que puedan apropiarse de recursos modernos inclinándolos o transformándolos a su favor.

condición multinatural de las ontologías indígenas es la operación que –ya lo vimos en la escena del *k'intu*– hace de todos estos tipos de seres (llamas, coca, hombres andinos, montañas, etc.), actores³² en interacción y pares sociales en relación, convocándolos desde su común condición de *personae*³³ en cotidiana interacción híbrida social (para resignificar la expresión interaccionista de Goffman (1974, p. 572) desde lo humano y lo no-humano refundidos). Una vez más: esto es lo que hace el PSP. Esta focalización en la ontología local (y su integración en la práctica educativa a través de la radio) es condición necesaria para la interculturalidad y refuerza el fundamento desde el cual cualquier establecimiento de vínculo externo (con la sociedad dominante) posterior o concomitante es posible en condiciones distintas a la dominación colonial que permea las relaciones actuales.

Lo anterior nos sirve de marco para ordenar todo lo dicho a manera de reflexiones finales que, partiendo de unas primeras reflexiones conclusivas, gradualmente se irán transformando en afirmaciones y preguntas que, tomando un tono de crítica o de propuesta, apuntan a pensar alternativas de política que mejoren el enfoque intercultural. Procederemos por puntualizaciones sintéticas de las ideas, para que los lectores y lectoras puedan retomarlas a manera de caja de herramientas para armar algún tipo de instrumento de reflexión pertinente a la realidad específica que los ocupa. Antes de empezar la lista, cabe sólo precisar que los elementos que incluye no son automáticamente extrapolables a cualquier contexto educativo, y habrá que tener en cuenta que la parte de la experiencia del PSP que hemos analizado fue mayormente desarrollada en zonas altoandinas con una significativa presencia de la lengua quechua y un alto grado de preservación de sus saberes ancestrales. La relación final es como sigue:

³² Así, los bosques piensan (Kohn, 2013), la coca sabe (Allen, 2008), y las montañas mandan (Ricard Lanata, 2007); de la misma forma que los hombres y mujeres quechua, las llamas, y los demás seres de ese entorno actúan a un mismo nivel de paridad pragmática cotidiana.

³³ Más que “personas” (término demasiado permeado por la idea de lo humano), “*personae*”, en el sentido de personajes o actores (humanos o no) con agencia en el contexto de un marco intersubjetivo que comparten.

∴ En la experiencia del PSP, los niños y niñas aprenden desde un vínculo concreto establecido con el objeto de conocimiento –más que por su representación simbólica o conceptual– y por el involucramiento que tienen con él en su vida cotidiana y en la escuela.

∴ Este vínculo es establecido a través de una puesta en presencia ante el objeto de conocimiento, para cuya realización los escolares emplean estrategias o prácticas que su propia cultura provee. La ofrenda, así, deja de ser un simple ritual simbólico para operar como un mecanismo de presentación real (más que de representación) que permite comunicación y por ende contacto entre los seres, mundos, o naturalezas que encarnan el *apu*, el *runa*, la *kuka*, etc. y convergen en una misma acción.

∴ El mencionado “objeto” de conocimiento es accedido por niñas y niños como otro ser en interacción recíproca con ellos. La epistemología y los saberes que se deducen de esa relación concreta son coherentes con este fundamento relacional. Así pues, a la montaña se la conoce desde su forma de persona y actor social en relación intrínseca y permanente con los y las escolares, sus familias y la comunidad.

∴ De lo anterior se sigue que aprender no sólo sea saber, sino también afirmar una relación. Cuando los niños graban un programa, están comunicando la relación que establecen; no relatándola, sino con el hecho mismo de mostrar que la establecen. Hacerlo es afirmarlo, y afirmarlo es en sí mismo aprender. Es desde la relación que los niños y niñas se identifican e identifican; es decir, conocen.

∴ El aprender así experimentado está constituido por procesos que son cognitivos tanto como socio-emocionales a la vez.

∴ Como lo evidencia la demanda que tienen los programas radiales, las prácticas y los saberes locales de las comunidades de altura (expresados en sus propios términos) vienen siendo admitidos nuevamente en el universo de valoración de la sociedad regional, contribuyéndose así a compensar el efecto colonial que pesa sobre la identidad de dichas comunidades. Así, el aprender también ocurre al crearse lo nuevo: el reposicionamiento social que les propicia la radio incide en el

fortalecimiento de las capacidades de base adquiridas desde su propia socialización cultural.

∴ El proceso cognitivo opera en concordancia con la ontología relacional de las comunidades de altura. Establecer contacto con el *apu* local es, más que generar emociones o expresar una actitud, conocer la montaña. Por un lado, sucede que al unir el pensamiento a las sensaciones y sentimientos se conforma una unidad holística integrada difícil de separar (Gutiérrez, 2020). Por el otro, constatamos que los estudiantes dan cuenta de la escena del *k'intu* o relatan su contenido por el propio acto de vivirla, por el hecho de "ser" en ella y "estar" en presencia del *apu* y los demás seres que participan de la situación. La autoafirmación que sucede a través de los programas del PSP no es entonces algo sólo actitudinal o socio-emocional; su base es también cognitiva. El principio andino del *munay-yachay-llank'ay* (ama/estima, luego conoce/aprende, luego haz/trabaja) explica bastante bien cómo ambos efectos están reunidos en una misma forma local de la praxis.

∴ Por consiguiente, el rol de la herramienta radial se revela clave. A diferencia de experiencias de radio anteriores que han puesto el acento en desarrollar una retórica para enfrentar discursos poder (Darder, 2011), o en la forma cómo la tecnología sónico afecta el aprendizaje (Lewis, 2017), el proceso de producción radial en el PSP ha permitido un énfasis en el desarrollo de lo propio: un despliegue de las habilidades comunicativas y la renovación del contacto con el objeto de conocimiento (en este caso, la montaña y la actividad de transporte de la papa), y la posterior emisión a través de las ondas de radio permite completar un efecto de reforzamiento de la identidad propia a través de la valoración del radioyente. De alguna manera, encontramos que la difusión radial y la cosmología andina en acción evidencian una resonancia que sugiere una semejante geometría epistemológica: ambas ponen a los niños y niñas de la escuela en presencia real de los demás seres (humanos y no-humanos) de su entorno y de la región, produciendo así el acto de aprender.

∴ Así, interacción entre tipos de seres, difusión radial, y expectativa de reconocimiento convergen en la producción de un efecto motivacional y auto-

valorativo fundado en la afirmación –o incluso el descubrimiento más incipiente– de la importancia que pueden llegar a tener sus propios saberes.

∴ Todo el conocimiento, prácticas y sistemas de relacionamiento valorados por el PSP provienen de situaciones cotidianas de la cultura local y forman parte del patrimonio inmaterial vivo de estos pueblos (UNESCO, s.f.). Y la estrategia pedagógica no surge de las teorías educativas sino de la interacción con los educandos. Este hecho permite dar paso a la espontaneidad de niños y niñas, quienes terminan por guiar el proceso de aprendizaje, asegurándose la *apropiación del medio radial*. Este medio se vuelve entonces una herramienta cuestionadora de la pedagogía convencional.

∴ El PSP busca enfrentar, en última instancia, el problema de aprendizaje (clásicamente denunciado por el enfoque intercultural) que es producido por la imposición de un único sistema epistemológico desde el currículo oficial y los docentes, que mina la estructura pedagógica de la educación rural. Para tratar de superarlo, el enfoque intercultural ha priorizado lo emocional, lo identitario y lo cultural; pero esa estrategia ha dejado intacta la forma colonial de lo cognitivo, para cuya transformación nunca alcanzará con meras listas de saberes que se debe proteger de la presencia de invasiva de listas de ideas exógenas. No: no basta con poner en el centro del libreto una cosmovisión local impoluta llamada a resolver todos los problemas. En el fondo se corre el riesgo de (y de hecho ocurre) que se sigue promoviendo una misma forma de pensar, sólo que con diferentes símbolos. Tampoco se trata sólo de la estrategia del “ir afuera y vivirlo”; eso se ha hecho por años, sin claros resultados [Gutiérrez]. Es necesario identificar en qué momentos de las acciones de la escuela rural se está operando la imposición de las estructuras de pensamiento detrás incluso del uso de los contenidos culturales más propios, buscando así que la escuela se abra realmente a las formas de conocer (y de lo conocido) que son diferentes.

∴ Entonces, ¿enfoque intercultural o internatural? En complemento del encuadre teórico al inicio de esta sección, podemos deducir que el reconocimiento de la epistemología internatural en un modelo de educación adaptado a las comunidades altoandinas, no elimina la pertinencia de que las niñas y niños también

actúen con y frente a otros contextos y grupos humanos (i.e. "interculturalidad"). La epistemología relacional a la base los lleva de manera regular a establecer vínculos tanto con no-humanos, como con otros humanos de su entorno local o regional. Los niños y niñas de la experiencia analizada comunican lo que aprenden al vivirlo, y al comunicarlo afianzan la incorporación de ese saber a un discurso activo sobre sí mismos, constituyendo así una capacidad de vínculo intercultural empoderada. Para facilitar los procesos de desarrollo de sus capacidades debemos empezar por afirmar sus marcos de referencia internaturales y, desde esa fortaleza, desplegar procesos de apropiación de la nueva cultura (Gutiérrez 2020). Por consiguiente, en las comunidades de altura donde actúa en PSP, la interculturalidad necesita de la internaturalidad como parte de ese proceso mayor que es la primera; para que juntas *logren superar la condición de desigualdad en la que existen actualmente los diferentes ethos civilizatorios de nuestro país* (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Vergara; en MINEDU, 2019).

∴ Por último, en cuanto a nosotras las autoras y el autor, aprendimos fundamentalmente tres cosas a partir de esta conversación desde campos distintos. A trabajar con un pie en la autorreflexividad y el otro en la interpretación basada en el análisis axial (Emerson et al., 2003), para llegar a un esfuerzo que sea a la vez de investigación, de pedagogía, y de política educativa. En segundo lugar, a entender y argumentar la experiencia desde los parámetros propios y los del otro, con la riqueza de miradas académicas y profesionales diferentes. Y, en tercer lugar, a proponer un proceso reflexivo de mutua inteligibilidad entre actores diferentemente posicionados, buscando confluencias entre los objetivos y exigencias de sus campos respectivos. Este artículo se revela así un ejercicio de exploración para nuevas vías de producción de conocimiento y hace eco a la preocupación por contribuir al diálogo entre actores, superando los marcos convencionales que limitan la investigación educativa (Lotz-Sisitka, 2002).

Referencias bibliográficas

- Allen, C. (2008). *La coca sabe: coca e identidad cultural en una comunidad andina*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Allen, C. (2016). Stones who love me: Dimensionality, enclosure, and petrification in Andean culture. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 61 (174), 327-346.
- Allen, C. (2019). Righting imbalance: Striving for well-being in the Andes. *Science, Religion and Culture*, 6 (1), 6-14.
- Asociación Pukllasunchis, (2023). *Enfoque Territorial en la Escuela Pública. La experiencia de la Asociación Pukllasunchis a través de su programa institucional Radio con Niñas y Niños Andinos*. Asociación Pukllasunchis.
- Austin, J. (1970). *Quand dire c'est faire: How to do things with words*. Éditions du Seuil.
- Bird-David, N. (1999). 'Animism' revisited: Personhood, environment, and relational epistemology. *Current Anthropology*, 40 (S1), S67-S91.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Castillo, E. y S. Guido (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43.
- Corbin, J. y A. Strauss (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Corona Berkin, S. (2006). La fotografía indígena en los rituales de la interacción social. *Comunicación y Sociedad*, 6, 91-104.
- Cusihuamán, A. (2001). *Diccionario quechua Cuzco-Collao, 2a ed.* Centro Bartolomé de las Casas.
- Darder, A. (2011). Radio and the art of resistance: A public pedagogy of the airwaves. *Policy Futures in Education*, 9 (6), 696-705.
- de la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- del Valle, E.E. (2009). Gregorio Condori Mamani and the reconceptualization of Andean memory in Cuzco, Peru. *Studies in American Indian Literatures*, 21 (4), 1-19.

- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Emerson, R.M., R.I. Fretz y L.L. Shaw (2001). Processing Fieldnotes: Coding and Memoing. En A. Bryman (Ed.), *Ethnography* (Vol. IV). SAGE.
- Fontana, A. y J. Frey (2015). La entrevista: De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-155). Gedisa.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Guber, R. (2011). La entrevista etnográfica, o el arte de la 'no directividad'. En: *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Greenway, C. (1998). Objectified selves: An analysis of medicines in Andean sacrificial healing. *Medical Anthropology Quarterly*, 12 (2), 147-167.
- Gutiérrez, M. (2019). *Radio con niños y niñas andinos: Una herramienta para el protagonismo de los pueblos originarios. Reflexiones pedagógicas*. (Manuscrito). Asociación Pukllasunchis.
- Gutiérrez, M. (2020). Radio con niñas y niños andinos: Aprendiendo de la autenticidad y lo diverso. *Tarea*, 100, 9-95.
- Gutiérrez, M. (2023). *Perfil del programa institucional*. (Manuscrito). Asociación Pukllasunchis.
- Hallowell, I. (1964). Ojibwa ontology, behavior, and world view. En S. Diamond (Ed.), *Primitive Views of the World* (pp. 49-82). Columbia University Press.
- Kohn, E. (2013). *How forests think: Toward an anthropology beyond the human*. University of California Press.
- La Riva, P. (2004). Las representaciones del animu en los Andes del Sur peruano. *Revista Andina*, (41), 63-88.

- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.
- Legoas, J. (2015). *Ontographie du rapport à la terre à Chillimocco: Rationalité et rituel dans l'agriculture d'un village andin au Pérou*. Tesis de Doctorado, Université Laval, Canadá.
- Lewis, T.E. (2017). Walter Benjamin's radio pedagogy. *Thesis Eleven*, 142 (1), 18-33.
- López, L.E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana* (Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe). UNESCO. Disponible en <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>
- López, L.E. (2009). La interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur y pistas para una investigación comprometida. En L.E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). FUNPROEIB Andes y Plural.
- Mader, C., M. Reindel, J. Isla, M. Behl, J. Meister y S. Hölzl. (2023). In the land of the apu: Cerro Llamocca as a sacred mountain and central place in the pre-Columbian Andes of southern Peru. *Journal of Archaeological Science: Reports*, 49 (104045), 1-13.
- Ministerio de Educación - MINEDU, Perú. (2019). *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación.
- Ricard Lanata, X. (2007). *Ladrones de sombra. El universo religioso de los pastores del Ausangate*. IFEA-CBC.
- Salas, G. (2017). Mining and the living materiality of mountains in Andean societies. *Journal of Material Culture*, 22 (2), 133-150.
- Sarmiento, F.O. (2015). The antlers of a trilemma: Rediscovering Andean sacred sites. En R. Rozzi et al. (Eds.), *Earth stewardship: Linking ecology and ethics in theory and practice* (pp. 49-64). Springer International.
- Tambiah, S. (1990). *Magic, science, religion, and the scope of rationality*. Cambridge University Press.

Legoas, J., Zeisser, M., Gutiérrez, M. Aprender desde lo alto: Cosmologías andinas y pedagogía radial en la experiencia de Pukllasunchis

UNESCO (s.f.). *Patrimonio cultural inmaterial*. Disponible en <https://www.unesco.org/es/intangible-cultural-heritage?hub=365>

Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales: Líneas de antropología postestructural*. Katz.

Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological deixis and Amerindian Perspectivism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4 (3), 469-488.

Fecha de recepción: 30 de abril de 2024

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)