

VIRGINIA ZAVALA

# DESCUENTROS CON LA ESCRITURA

ESCUELA Y COMUNIDAD EN LOS ANDES PERUANOS



RED PARA EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PERU





# (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos

Virginia Zavala



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

**IEP**  
*Instituto de Estudios Peruanos*

© Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú  
Avenida Universitaria s/n, cuadra 18  
San Miguel-Lima, Perú

(DES)ENCUENTROS CON LA ESCRITURA:  
ESCUELA Y COMUNIDAD EN LOS ANDES PERUANOS

Virginia Zavala

1ª edición: agosto 2002

Diseño de la carátula: Ícono Comunicadores

ISBN: 9972-603-92-X

Hecho el depósito legal: 1501132002 - 3058

Esta publicación ha sido posible gracias al generoso aporte de la Fundación Ford.

BUP-CENDI

Zavala, Virginia

(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. -- Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

/BILINGÜISMO/LINGÜÍSTICA/COMUNIDADES CAMPESINAS/EDUCACIÓN RURAL/JUEGOS/ASPECTOS SOCIALES/SIERRA/PERÚ/

8.87(85) (CDU)

Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Derechos reservados conforme a Ley.

“Aunque no estamos leyendo siempre estamos pensando”  
Don Máximo (Campesino de Umaca)

“Ya yo leía escuchando no más”  
Don Mariano (Campesino de Umaca)



# Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	11
<b>Introducción</b> .....	13
<b>I. “No sé cómo escribirlo correctamente”: educación y pedagogización de la literacidad</b> .....	23
1 “Letrando la comunidad” .....	25
2. Un modelo teórico para el estudio .....	31
3. El currículo oculto .....	39
4. Instrumentos teóricos para analizar la escuela como un dominio letrado .....	40
5. La paradoja del discurso letrado escolar .....	42
6. Las prácticas letradas en la escuela .....	44
7. Un ejemplo de evento letrado escolar .....	51
8. Observaciones finales .....	59
<b>II. Las prácticas letradas escolares en castellano y en quechua: el uso de adivinanzas y narraciones en el aula</b> .....	63
1. La educación bilingüe como un nuevo discurso .....	63
2. La educación intercultural en la escuela bilingüe .....	66
3. La función de las adivinanzas y las narraciones en el aula.....	69
3.1 Las adivinanzas .....	69
3.2 Las narraciones .....	80
4. A modo de discusión .....	92
5. Algunas sugerencias tentativas .....	93
<b>III. La literacidad como construcción histórica: orígenes de la literacidad contemporánea en la comunidad campesina</b> .....	97
1. La literacidad como un hecho de conquista .....	99
2. Literacidad y tierra libre .....	102

3.	La literacidad nos defenderá de los otros .....	111
3.1	El nivel individual .....	113
3.2	El nivel colectivo .....	115
4.	Memoria e imaginación en un relato local .....	119
5.	La escuela dentro de la comunidad campesina .....	121
6.	¿Quieren los padres una escuela bilingüe? .....	124
7.	Conclusión .....	126
<b>IV.</b>	<b>Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la vida comunal .....</b>	<b>131</b>
1.	Las literacidades vernáculas .....	133
2.	La literacidad en la comunidad .....	135
2.1	Formas orales de transmisión del conocimiento .....	136
2.1.1	Adivinanzas y relatos .....	136
2.1.2	La radio .....	140
2.2	La literacidad como palabra escrita .....	141
2.2.1	La literacidad y los dirigentes políticos de la comunidad .....	141
2.2.2	Entornos letrados en el hogar .....	142
2.2.3	Lo letrado como recurso mnemónico .....	145
2.2.4	Roles letrados y distribución de tareas .....	148
2.2.5	Los campesinos no quieren escribir en quechua .....	152
3.	Indiferencia hacia la palabra escrita .....	154
4.	Discusión: el fracaso de la literacidad en la comunidad rural .....	159
5.	Elementos de resistencia en un relato local .....	162
<b>V.</b>	<b>La iglesia evangélica y el dominio de la literacidad quechua .....</b>	<b>167</b>
1.	La iglesia evangélica en Umaca .....	168
2.	Las prácticas letradas religiosas .....	172
2.1	Los versículos bíblicos y la memoria oral .....	173
2.2	¿Qué significa leer la Biblia? .....	177
2.3	Citar la Biblia .....	178
2.4	La escritura en cuadernos: ¿una práctica letrada local? .....	179

3. El quechua y el castellano en el dominio religioso .....	182
4. Superposiciones entre los dominios letrados de la iglesia, la escuela y el hogar .....	186
5. Palabras finales .....	189
<b>Conclusiones</b> .....	191
<b>Bibliografía</b> .....	205
<b>Anexos</b> .....	223



## *Agradecimientos*

Quiero comenzar afirmando que este trabajo está dedicado a los profesores de la comunidad de Umaca con la esperanza de que todos nosotros podamos continuar reafirmando nuestra opción pedagógica y también podamos contribuir a entender, más y mejor, las complejas dinámicas que las comunidades campesinas entrelazan con relación a la escritura. Por ello, demás está decir que no podría haber realizado esta investigación sin el apoyo de Victorino, Dolly, Alex, Ana, Henry, Feli y Yolanda, quienes me acogieron en la escuela con muchísimo cariño y nunca dudaron en colaborar con mi trabajo.

Al mismo tiempo, muchas familias umaquinas me invitaron generosamente a sus casas, me brindaron una profunda amistad y me enseñaron importantes cosas que estoy segura nunca voy a olvidar. Recuerdo mucho mis conversaciones con doña Marga, doña Nati o doña Berta. Agradezco también a mis compadres y comadres y, en especial, a Ruticha quien con sus ocho años fue mi guía y mi compañera durante más de siete largos meses. Su amistad me motivó en los momentos más difíciles de todo mi trabajo etnográfico.

Por otro lado, también quisiera agradecer a la Fundación belga Antoon Spinoy y, en especial, a Katrien Dejongh pues cuando regresaba a la ciudad de Andahuaylas siempre encontré en su casa un espacio de generosísima amistad. Asimismo, los maestros del equipo técnico del proyecto que la fundación dirigía estuvieron siempre pendientes de mis inquietudes y preguntas y no puedo dejar de mencionar a Antonio, Moisés, Ricardo y Belisario. Gavina Córdova fue la persona más cercana, mi mejor amiga, y a ella está también dedicado este libro.

Debo señalar que este libro es una versión en castellano de mi tesis doctoral en sociolingüística realizada en Georgetown University durante el período 1995-2001. Quiero agradecer a Ralph Fasold, Deborah Schiffrin y, sobre todo, a Ron Scollon por su permanente confianza en mi trabajo y por el entusiasmo que siempre supo transmitirme a lo largo de todo el trayecto. En el Perú, Martín Oyata tradujo la primera versión de la tesis y a él le debo además innumerables discusiones sobre el contenido de cada uno de mis capítulos.

Cuando volví al Perú comencé a enseñar en la Pontificia Universidad Católica y ahí pude seguir reflexionando sobre el tema y retroalimentando

todo lo que había escrito. Agradezco a Jorge Pérez, a Fidel Tubino y a muchos de mis alumnos por la receptividad y la apertura hacia un tema tan polémico como interdisciplinario. Durante algunos meses del 2000, la GTZ (Cooperación Técnica Alemana) me ofreció publicar un breve manual para maestros donde pude ordenar muchas de las ideas que aparecen en este libro y así forzarme a intentar elaborar una propuesta programática. Quiero decir que aquel pequeño trabajo constituyó para mí todo un reto porque me permitió intentar construir un puente entre el discurso académico y un nivel más político de aplicación pedagógica. Durante este proceso, Ricardo Cuenca y Sandra Carrillo fueron un apoyo constante.

También quiero expresar mi gratitud a la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú por haber acogido mi manuscrito con mucho entusiasmo. Gonzalo Portocarrero fue un agudísimo -y sorprendente- lector de estas páginas y gracias a sus comentarios he podido repensar más mi trabajo. Precisamente, el título surgió de una larga conversación que tuvimos hace unos meses y que recuerdo con mucho cariño. Frank Salomon, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames también leyeron todo el manuscrito y me hicieron acotaciones importantes que me ayudaron a reflexionar sobre diferentes puntos. Milagros Lucero fue una importante interlocutora y me apoyó en la etapa final de la publicación con asuntos de edición.

Finalmente, quiero darles gracias a mis padres porque siempre han sido un apoyo constante a lo largo de toda mi carrera. Mi mamá inclusive me visitó cuando estuve en Umaca y rápidamente se ganó la confianza de los niños debido a su contagiante energía y a sus buenas estrategias de adaptación. Finalmente, mi más profundo agradecimiento va dirigido a Víctor Vich cuya ayuda y apoyo en la producción de este libro han sido realmente invaluable. No solo le agradezco por haber leído sus numerosas versiones sino también por haber compartido su vida conmigo y por haberme impulsado, durante toda mi carrera, a un trabajo interdisciplinario que juntos hemos estado construyendo desde hace varios años.

## *Introducción*

En los últimos años, el Gobierno peruano ha invertido amplios recursos financieros en campañas de alfabetización y no ha obtenido resultados muy alentadores. Sucede que proveer únicamente de entrenamiento técnico para verificar si los individuos aprenden a codificar y descodificar símbolos gráficos no parece ser suficiente. Además habría que preocuparse por la manera como la población beneficiaria “percibe” la palabra escrita, la utiliza para fines locales, la asocia con diversos tipos de significados, y se apropia de ella para relacionarse con su propio contexto sociocultural. Si la alfabetización fuese solamente un asunto técnico, no estaríamos ante una problemática que todavía no logra esclarecer sus profundas contradicciones.

Como se sabe, los diversos cambios sociales ocurridos durante el siglo XX en las zonas rurales del Perú tuvieron como consecuencia la introducción oficial de la escritura, que se llevó a cabo a través del sistema escolar de educación primaria y los distintos programas de alfabetización para adultos. En efecto, la escuela produjo diversas transformaciones sociales en las comunidades rurales y reestructuró los estilos de vida al reforzar el conocido “mito del progreso” basado en la educación y en el poder de lo letrado. Los individuos letrados (sobre todo hombres) han ganado prestigio con su habilidad para tramitar con asuntos burocráticos y estatales, y los padres de familia ya han aceptado la ausencia de sus hijos en las chacras y la necesidad de que asistan a la escuela.

Por otro lado, desde comienzos de la década de 1970, la iglesia evangélica ha ingresado a algunas zonas rurales y, por medio de prácticas y regulaciones específicas de su ámbito institucional, ha logrado impartir un discurso letrado que a veces no coincide con aquel propio del ámbito escolar. La utilización del quechua escrito a través de la lectura de la Biblia ha tenido un impacto sustancial en la manera como los campesinos de zonas andinas perciben y se relacionan con la lectura y la escritura en su lengua materna. Sin lugar a dudas, ahora podemos señalar que la escuela y la iglesia constituyen dos dominios oficiales de lo letrado; dos dominios que se encuentran inmersos dentro de diferentes conceptualizaciones de la escritura y que logran efectos diversos en el contexto campesino.

Fue este contexto el que motivó mis preguntas iniciales para este estudio: ¿Qué significados y valores los campesinos han asociado a la escritura y de qué manera estas creencias influyen en sus prácticas cotidianas? ¿Qué

función cumple actualmente la escritura en un espacio social -las comunidades rurales- donde tradicionalmente esta solo ha cumplido una función asociada al poder y a la dominación social? ¿De qué manera instituciones como la escuela y la iglesia evangélica difieren en sus visiones y prácticas de lo letrado, y cómo se integran estas dentro de la vida cultural de las comunidades? ¿Cuál es el impacto sociocultural que ha tenido la escritura en la vida de las comunidades campesinas hasta el día de hoy? Por ello, desde una perspectiva etnográfica y sociolingüística, este libro estudia la presencia y los efectos de la escritura en la vida de una comunidad campesina del departamento de Apurímac, y analiza la manera como dos instituciones, el sistema de educación bilingüe oficial y la Iglesia Evangélica Peruana, promueven el uso de la escritura en español y en quechua, desarrollando dos dominios diferentes de lo letrado y logrando insertarse dentro de la vida comunal de los pobladores.

En el idioma castellano, es difícil hablar sobre la escritura sin tener que asociar este concepto con términos derivados de la palabra “alfabeto” (alfabetizar, alfabetizado, alfabetización, analfabeto). Por otro lado, es probable también que esta asociación se vincule con una visión de la lectura y de la escritura como un conjunto de habilidades adquiridas en un contexto escolar, donde lo central parece ser el conocimiento de sus diferentes símbolos. A partir de esta visión de la escritura como si fuera simplemente una habilidad técnica, se consolida una perspectiva cognitiva que no solo construye e imagina una oposición rígida entre los analfabetos y los alfabetizados sino que además describe a los alfabetizados como portadores de una capacidad mental “superior”. Esto, a su vez, consigue reproducir un discurso muy cuestionable donde la ausencia o existencia de la escritura se encuentran asociadas a dos diferentes maneras de ser y de pensar.

La escritura es un fenómeno complejo y multifacético que no solo puede ser concebido desde un ángulo psicolingüístico relativo al aprendizaje gradual de habilidades específicas, sino que, sobre todo, merece ser analizado desde un punto de vista interdisciplinario. No es extraño, entonces, que una variedad de disciplinas (como la antropología, la sociolingüística, la psicología social y los estudios culturales) hayan empezado a interesarse por el fenómeno de la escritura y hayan enmarcado el objeto de estudio dentro de una perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales. En lugar de ser visto como un fenómeno reducido a los procesos de alfabetización en ámbitos escolares, la escritura está propician-

do múltiples y diversos temas de investigación, algunos de los cuales son el estudio de las culturas orales, la problemática de sociedades con diversos sistemas de escritura, el desarrollo histórico de la escritura en distintas sociedades, el uso y la función de la escritura en diferentes espacios socioculturales, la educación bilingüe y el desarrollo de lo letrado en dos lenguas, la escritura preescolar y el aprendizaje de la escritura en los hogares y en otros ámbitos no escolares (Barton 1994).

El interés por un nuevo campo de estudio que enfatice radicalmente el aspecto social del fenómeno nos obliga a delimitar los términos y a ofrecer algunas definiciones que -hasta el momento- parecen no estar claras. ¿Qué término tendremos que elegir para hablar de la escritura como práctica social? Por ello, en lugar de “alfabetización” o “lectoescritura”, propongo el término “literacidad”, pues con él se hace referencia a un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo<sup>1</sup>. Si bien literacidad presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte. No se trata, entonces, de una tecnología a priori, sino de un dispositivo siempre inmerso en procesos sociales y discursivos. La tecnología en sí misma, vale decir, concebida fuera de los usos de la gente, no ayuda a entender la problemática contemporánea y corre el riesgo de terminar en la reducción esencialista que ha sido muy criticada por la filosofía en las últimas décadas.

Además de concebirse de un modo descontextualizado, el vocablo “alfabetización” está vinculado a términos negativos -como el de “analfabetismo” o el de “analfabeto”- que no solo se asocian con la falta de escritura sino, por extensión, con la carencia de instrucción escolar oficial. No es raro, por ejemplo, que para el diccionario de la Real Academia Española el término “analfabetismo” se defina como la falta de instrucción elemental en un país (1992). Esta identificación entre alfabetización y aprendizaje de la escritura solo en programas escolares limita el análisis de un fenómeno complejo que, en lugar de restringirse al ambiente escolar, debe ser conce-

1. El término *alfabetización* limita su significado al aspecto mecánico y técnico de codificación y descodificación de símbolos gráficos. Así, alfabetización se define como “la acción y efecto de alfabetizar” (Casares 1981) y alfabetizar, como “enseñar el alfabeto a alguien” (Moliner 1997). El término *lectoescritura* no aparece en ninguno de los diccionarios que he consultado. Sin embargo, al igual que *alfabetización* es un término utilizado para hacer referencia a procesos de aprendizaje en el ámbito escolar.

bido como la práctica de lo letrado en cualquier contexto sociocultural. Como bien lo comprobaron Scribner y Cole (1981) en su estudio sobre la cultura de los Vai en Liberia, escolarización y literacidad no deberían tratarse como sinónimos. Aunque en países como el nuestro es difícil deslindar esos dos fenómenos, numerosos trabajos etnográficos han comprobado que tanto adultos como niños se alfabetizan en una variedad de sistemas de escritura y a través de experiencias de aprendizaje diversas.

Pero las desventajas del vocablo “alfabetización” (y de otros como “analfabeto” y “analfabetismo”) no solo se derivan de su tecnicismo o de la identificación que se establece con la instrucción formal. Términos relacionados como “analfabeto” y “analfabetismo” están, además, fuertemente cargados de una ideología oficial que los asocia con la falta de “progreso” en el nivel social y, peor aun, con la falta de “sabiduría” en el nivel cognitivo. Hasta los diccionarios que se erigen a sí mismos como los “altos” modelos del saber reproducen casi colonialmente este conjunto de ideas. Así, por ejemplo, se suele definir “analfabetismo” no solo como una excesiva proporción de analfabetos (Casares 1981) o como la circunstancia de existir analfabetos (Real Academia de la Lengua Española 1992), sino también como “incultura” y “atraso” de un país (Casares 1981, Moliner 1997), como si la falta de escritura implicara necesariamente una deficiencia para crear un discurso simbólico en el nivel social. Por otro lado, “analfabeto” no solo se refiere al que no sabe leer ni escribir sino, “por extensión y ponderación”, a alguien “ignorante” y “sin cultura” (Moliner 1997, Real Academia de la Lengua Española 1992); alguien -agrego yo- que podría ser comparado con un inválido o con un muerto en vida<sup>2</sup>. Aunque no es este el momento para analizar la definición de “cultura” que dichas autoridades manejan, sí es imperante aclarar que esta es el resultado de estrategias de poder y de complejas relaciones ideológicas que no hacen sino excluir a un amplio sector y beneficiar a una minoría<sup>3</sup>.

Por todo ello, he situado mi trabajo dentro de los denominados **Nuevos estudios de literacidad**<sup>4</sup> (NEL) (Street 1984, Barton y Hamilton 1998, Heath 1983, Scollon y Scollon 1981, Scribner y Cole 1981), que

2. Estas son metáforas que se utilizan en varios ámbitos para designar a una persona analfabeta.

3. Para una crítica del concepto tradicional de cultura, véase Eagleton (2000) y para el caso peruano, Vich (2001b).

4. *New Literacy Studies*, NLS

postulan que no hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, y que los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos (Kapitzke 1995). Para los Nuevos estudios de literacidad, el tipo de literacidad que se enseña en las escuelas, o -mejor dicho- el conjunto de prácticas discursivas que se asocian con la palabra escrita en el dominio escolar, representa solo un tipo de literacidad que -por razones de luchas de poder dentro de la sociedad- ha terminado por convertirse en la forma hegemónica y más valorada. Los seguidores de esta corriente afirman que la producción y culto de la escritura ensayística no es una característica intrínseca a la literacidad sino, más bien, una práctica letrada derivada de la específica historia cultural de Occidente y de un orden social imperante que logró consolidarla. Mi estudio tratará de deconstruir esta visión hegemónica que, luego de asociar -implícitamente- “la literacidad” con una literacidad dominante de tipo escolar (o sea, con una literacidad de tipo ensayo) construye un discurso sobre la misma como si fuera una habilidad cognitiva a la vez neutral y universal.

Todo lo expuesto anteriormente crea la necesidad de un término diferente que se refiera al fenómeno escritural desde una nueva perspectiva. Mientras que estudiosos en el Brasil han logrado consolidar el neologismo *letramento* para llenar un vacío semántico, en los países de habla hispana todavía no se ha llegado a ningún consenso. Términos como “escribabilidad”, “escrituralidad”, “literalidad” o “cultura escrita” no han llegado a generalizarse en el campo de la sociolingüística, la educación, la antropología o los estudios culturales. Con el fin de contribuir a una estabilización del vocablo y a un uso que no pierda fuerza con una alternancia constante de formas, aquí utilizaré el sustantivo “literacidad” en conjunto con una frase sustantivada como “lo letrado” y con el adjetivo “letrado/a” (para conceptos como “evento letrado” o “práctica letrada”). Limitaré el término “alfabetización” solo para el contexto técnico referido a “campañas de alfabetización”<sup>5</sup>.

Ahora bien, es preciso aclarar que el término *literacy* del inglés tampoco ha estado exento de discrepancias. Algunos investigadores han argumentado que la concepción de la escritura como un discurso visible y de la

5. Aunque “literacidad” quizá tenga la desventaja de ser un anglicismo, también tiene la ventaja de establecer un paralelo transparente e inequívoco con el término *literacy* del inglés y con los significados que este envuelve. Los términos *literalidad*, *escrituralidad* y *escribabilidad* podrían conducir a malinterpretaciones desde diversos ángulos. Además, “literacidad” ha empezado a ser usado crecientemente en la producción en castellano (Arnold y Yapita 2000, Ames 2002).

literacidad como la habilidad de leer y escribir en un sistema alfabético es estrecha, y que una definición más amplia de la escritura sería más coherente. Así por ejemplo, una perspectiva que concibiera la escritura como cualquier sistema que logra comunicar ideas específicas de un modo convencional por medio de marcas permanentes y visibles podría incluir sistemas americanos de registro no solo como el maya y el azteca sino también como los quipus incas<sup>6</sup> (Hill Boone 1994). Como se sabe, estos sistemas que también registran ámbitos del conocimiento han sido difíciles de enmarcar en historias oficiales de la escritura porque todavía no son suficientemente entendidos y, como resultado, quedan marginados de los sistemas de escritura hegemónicos derivados del alfabeto griego.

Aun dentro de los Nuevos estudios de literacidad, los investigadores han trabajado con diferentes concepciones del fenómeno. Barton (1994), por un lado, restringe el concepto de “literacidad” a lo relacionado con la lectura y la escritura, mientras que Gee (1996), por otro, prefiere adoptar un concepto más amplio donde la “literacidad” equivale a cualquier sistema simbólico enraizado en la práctica social. Heath (1982) concibe la “literacidad” como las variadas formas existentes de interactuar con el lenguaje alrededor de la escritura (*ways with words*), mientras que Scollon y Scollon (1981) la vinculan con los patrones discursivos del lenguaje oral o escrito asociados a cualquier código desde donde se registran conceptos. Entonces, como puede apreciarse, hay intentos de no limitar el concepto de “literacidad” a la escritura alfabética para de esta manera poder abarcar otros sistemas semióticos. No obstante, estos intentos no están exentos de problemas, ya que delimitar lo que es la “literacidad” dentro de la compleja variedad de sistemas semióticos existentes puede ser una tarea imposible.

Como mi interés se ha centrado en estudiar la presencia de la escritura alfabética en las comunidades andinas, usaré el término “literacidad”

6. Frank Salomon (2001) ha encontrado que los quipus constituían modelos operacionales que registraban datos por referencia directa y no un sistema regularizado que tenía como objetivo registrar el discurso acerca de los datos. Aunque sus usos estuvieron limitados al dominio de los asuntos públicos, su legibilidad no estaba limitada a los datos cuantitativos. Sus cordones “contenían modelos de espacio, listas de objetos, identificación de personas y acciones, y registros de decisiones no numéricas” (121). Considerando que la mimesis del habla no fue la función original de la escritura sino un fenómeno secundario y que el uso temprano de esta estuvo más bien relacionado con comunicar cosas que no tenían equivalentes orales, Salomon argumenta que habría que repensar las clasificaciones que se han hecho en torno a lo que se ha denominado la “escritura real”.

para referirme a una práctica social contextualizada que se lleva a cabo alrededor de este tipo de escritura. Esto no significa, sin embargo, que dejaré de considerar los usos de formas orales que funcionan como sistemas simbólicos dentro de prácticas sociales determinadas, como lo son las adivinanzas o las narraciones tradicionales en las comunidades campesinas. Soy consciente de que esta decisión (la de restringir literacidad a escritura alfabética) corre el riesgo de sobrevalorar la escritura con relación a otras formas semióticas que también funcionan como vías para transmitir conocimiento. Específicamente, esta decisión puede conducir a la reproducción de rígidas dicotomías ampliamente extendidas (oral/escrito, iletrado/letrado, preletrado/letrado, literacidad restringida/literacidad plena, etc.) que a su vez tienden a relacionarse con oposiciones entre un fenómeno que es negativo, inferior y menos desarrollado (lo oral, por ejemplo) y otro que es positivo, superior y más desarrollado (la escritura alfabética). Se trata de una oposición que trato de deconstruir a través de mi análisis crítico y de un uso de términos que espero justificar desde una opción metodológica.

El término “literacidad” ofrece, entonces, una nueva perspectiva a los estudios sobre la lectura y la escritura, ya que para entender cómo funcionan estos dos elementos no basta con observarlos en sí mismos. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales específicas donde se desarrollan estas diversas formas de lectura y de escritura. Una vez localizadas las prácticas sociales específicas, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje, 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee 2001). Estos factores contribuyen a la pluralidad de la literacidad; a la diversidad de prácticas, significados e identidades que pueden estar asociadas a ella.

Este libro es producto de un trabajo etnográfico de siete meses en Umaca, una comunidad campesina de setenta familias localizada a veintitrés kilómetros de la ciudad de Andahuaylas. Durante mi estadía en la zona, fui observadora participante tanto en ambientes escolares como comunales. Por las mañanas, presenciaba las clases de la escuela y conversaba con maestros y niños. En varias ocasiones, cuando los maestros se ausentaban, actué también como profesora en los diferentes grados con los que cuenta la escuela. Por las tardes, visitaba los hogares de la comunidad, donde podía entrevistar a los padres de familia y observar sus prácticas cotidianas en torno a la escritura. Finalmente, por las noches, todos los lunes y miér-

coles asistía a la liturgia evangélica o “culto”, donde tuve la oportunidad de interactuar con los pobladores (tanto adultos como niños) en otro tipo de contexto. A lo largo de los siete meses participé también en otros eventos comunales como bautizos, cortes de pelo, *wasi wasis*, celebraciones evangélicas, *kermesses* y faenas comunales.

Concebí mi trabajo de campo como una etnografía “multisituada” (Marcus 1998) que intentó examinar diversos ángulos relacionados con la literacidad en una comunidad rural. Para esto, realicé el estudio en diferentes espacios (Lima, Andahuaylas, Umaca) y en múltiples ámbitos de la comunidad campesina (escuela, iglesia, hogar y comunidad) y, para aproximarme al tema desde una perspectiva histórica, recogí historias de vida de algunos pobladores y recolecté documentos escritos. Debido a la naturaleza inestable de las identidades sociales, a las nuevas concepciones sobre la multiplicidad de la verdad y a la imposibilidad de obtener un saber totalmente “objetivo” (Clifford 1986, Rosaldo 1989), intenté además posicionarme desde múltiples perspectivas y no simplemente como una pasiva observadora. Aunque inicialmente me presenté a la comunidad como alguien que estaba preocupada por los métodos de enseñanza bilingüe, terminé asumiendo posiciones tan diversas como la de maestra, tutora, experta, aprendiz, consejera, amiga, o comadre. Soy consciente, sin embargo, de que aun situándome en diferentes posiciones, mis intereses particulares, mi estatus de foránea, mis posturas políticas y mis propios condicionamientos culturales han influido en mis ángulos de visión y, por eso, las ideas y las conclusiones que aquí ofrezco solo representan una perspectiva entre muchas otras posibles; una perspectiva que tendrá que ser complementada con futuros estudios realizados desde otros posicionamientos.

Entonces, los datos recogidos para este trabajo se derivan de diversas fuentes: notas de campo sobre la base de observaciones en la escuela, los hogares, la comunidad y la iglesia; continuas conversaciones informales con dirigentes del programa de educación bilingüe, maestros, padres y niños; grabaciones de interacciones en el aula, narración de cuentos y adivinanzas, liturgias evangélicas y entrevistas con los diferentes actores; documentos escritos del programa de educación bilingüe y de los miembros de la comunidad campesina; trabajos escolares de los niños (dibujos y composiciones en quechua y castellano); y alrededor de cien adivinanzas recogidas en la escuela y en ambientes comunales.

Además de echar mano de diversos tipos de datos, procuré recolectarlos de cuatro formas distintas. En primer lugar, traté de averiguar las generalizaciones que podían hacer los pobladores en relación con ellos mismos y

con sus prácticas sociales. En segundo lugar, realicé mis propias observaciones para luego contrastarlas con los puntos de vista de los pobladores y para deslindar aquellos saberes que no se habían logrado explicitar con el método anterior. En tercer lugar, realicé algunos estudios de caso y recolecté testimonios orales para complementar mis hallazgos con información más detallada sobre las experiencias individuales de los miembros. Y en cuarto lugar, traté de discutir algunos puntos de mi análisis con maestros y padres con el fin de poder verificar si mis interpretaciones iban por buen camino. Con estos cuatro métodos traté de llegar al conjunto de creencias subyacentes que revelarían el sentido común existente sobre el fenómeno de la literacidad en Umaca (Johnstone 2000, Scollon 1998).

A lo largo de los cinco capítulos de este libro analizaré el fenómeno de la literacidad en tres dominios: la escuela bilingüe (capítulos I y II), el hogar campesino/ el espacio comunal (capítulos III y IV), y la iglesia evangélica (capítulo V). En el primer capítulo, presentaré el marco teórico de los **Nuevos estudios de literacidad** (NEL) y analizaré las prácticas letradas que definen el espacio escolar como un dominio que privilegia un lenguaje descontextualizado concebido como un fin en sí mismo.

Luego de ocuparme de rasgos generales de la literacidad escolar, en el segundo capítulo pasaré a estudiar un aspecto que se encuentra más relacionado con la educación bilingüe intercultural. Con el fin de abordar la diferenciación que la escuela establece entre la **literacidad en castellano** y la **literacidad en quechua**, analizaré la manera en que esta utiliza discursos orales locales como adivinanzas y relatos, y propondré que estas formas tradicionales de transmisión de conocimiento son marginadas por una **literacidad de tipo escolar** que se construye como el centro de las capacidades cognitivas más valoradas.

Desde una perspectiva histórica, el tercer capítulo investiga las creencias de los campesinos en torno a la literacidad y la escolarización para argumentar que, debido a procesos sociohistóricos del Perú como conjunto y de Umaca específicamente, los campesinos perciben la literacidad en el marco de una ideología de poder y amenaza. En el cuarto capítulo, proveo un recuento etnográfico de la función que cumple la literacidad en la vida cotidiana de los campesinos y sostengo que, si bien esta tiene un poder simbólico en la comunidad y los campesinos desean adquirirla para defenderse de un mundo externo concebido como hostil e injusto, ella carece de un poder práctico intrínseco a la vida comunal y, por ende, de un valor propio o vernáculo para los pobladores. Por último, el quinto capítulo está dedicado a la iglesia evangélica. En él, argumento que este ámbito consti-

tuye un dominio letrado independiente que –en forma similar al de la escuela– promueve usos rígidos de la lectura y la escritura, esta vez como reflejo de estrictas reglas de conducta exigidas por una institución religiosa que es en última instancia un agente de control social.

Aunque los capítulos se pueden leer de manera independiente, los cinco en su totalidad conforman el argumento central de este libro: el tipo de prácticas letradas provenientes de dos instituciones oficiales como la escuela bilingüe y la iglesia evangélica perpetúan un discurso de lo letrado como instrumento de subordinación e imposición, ya formado históricamente en la zona, y así tienen poco que ofrecer a la vida cotidiana de los *umaquinos*. Aunque la literacidad evangélica logra ser apropiada por los pobladores en mayor medida que la escolar, ambas literacidades se enfrentan a más desencuentros que a encuentros con las formas de vida y los intereses de los campesinos. A lo largo de las siguientes páginas no solo intentaré deconstruir críticamente mitos dominantes sobre el tema, sino que también sugeriré posibles vías para comenzar a pensar en cambios y alternativas.

Como sabemos que las zonas rurales presentan una diversidad de situaciones debido a diferentes incidencias de factores sociohistóricos, mi estudio no aspira a representar la realidad de “los Andes” en relación con los discursos y las prácticas imperantes en torno a la literacidad<sup>7</sup>. Sin embargo, aunque está claro que Umaca constituye una variante dentro de la realidad campesina, se trata de una variante metafórica que puede representar a un sector andino caracterizado –entre otros aspectos– por una realidad de bilingüismo, por una historia de latifundismo gamonal y por una presencia del Estado sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Además, aunque mis conclusiones se basan en un contexto rural específico, la problemática abordada es de amplio alcance. Al investigar la manera en que diferentes literacidades están inmersas en ideologías y prácticas culturales específicas, el trabajo se sitúa dentro de un marco de lucha y cambio social, donde conceptos como los de hegemonía, colonialismo, apropiación estratégica y resistencia cultural son, sin duda, fuentes clave para la interpretación que he construido y para la propuesta que ahora me interesa difundir y compartir con ustedes.

7. Por ejemplo, el etnohistoriador Frank Salomon está trabajando un tema similar en Tupicocha (Huarochiri) y parece que la realidad de la zona está influyendo en hallazgos diferentes de los míos. (comunicación personal).

## I.

### ***“No sé cómo escribirlo correctamente”: educación y pedagogización de la literacidad***

*Arroz con leche, me quiero casar  
con una señorita de Umaca,  
que sepa escribir, que sepa leer,  
que sepa abrir la puerta para jugar*  
Canción escolar

En Umaca muchas letras y signos gráficos se encuentran pintados sobre rocas y muros. Sin embargo, contrariamente a lo que se esperaría, estos signos no corresponden con lo usualmente identificado como discurso público. A primera vista es claro que no pertenecen a ninguna de las categorías normalmente conocidas de símbolo público: anuncios publicitarios, avisos gubernamentales o *graffiti* de protesta social. Antes bien, son parte de un proyecto escolar denominado “Letrado de nuestra comunidad” organizado por docentes de la zona con fines de alfabetización. En esta pequeña localidad rural, donde el único signo público corresponde al almacén-restaurante-bar del pueblo, los maestros consiguieron que los niños colocasen vistosos y coloridos mensajes sobre la importancia de leer y escribir, en castellano y en quechua, en los espacios públicos visibles del vecindario. Con estos signos, casi todo el rostro público del pueblo se transformó en un discurso educativo que exhortaba a estudiantes y adultos a volverse letrados.

Este ejemplo ilustra el papel de la educación escolarizada y la literacidad en el mundo contemporáneo. Educación y literacidad son temas centrales alrededor del mundo no solo para los educadores, sino también para muchos otros sectores de la sociedad. Por lo común, estos temas son discutidos en el ámbito de la política nacional y el gobierno, la investigación académica, la participación indígena, la cooperación internacional y hasta el sector empresarial (Hornberger 1992). Alarmados por la tasa de analfabetismo en sus países, muchos gobiernos conducen actualmente grandes cam-

pañes de alfabetización gracias a la ayuda financiera que las agencias internacionales brindan. En América Latina, específicamente, la Declaración Mundial de Educación para Todos, las Naciones Unidas y la Oficina Regional de Educación de Unesco han auspiciado diversos seminarios y talleres latinoamericanos sobre educación para poblaciones indígenas (Hornberger 1992). Subyace a estos esfuerzos la creencia de que la literacidad universal traerá crecimiento económico y bienestar al Tercer Mundo, dada la suposición de que, con la escritura, las personas desarrollarán habilidades cognitivas que facilitarán su acceso a los códigos sociales y conductas propias de las sociedades industrializadas modernas (Wagner 1993).

El Gobierno peruano, alarmado por las estadísticas relativas a las tasas de alfabetismo, también viene implementando campañas de alfabetización por todo el país, especialmente para la población indígena. En el Perú, 16,5% de los más de 19 millones de personas por encima de los cinco años de edad habla quechua como lengua materna, y en los departamentos del Sur Andino como Apurímac (donde se localiza Umaca), el número de quechuahablantes llega a más del 70%. El censo de 1993 muestra que hay 1.784.281 analfabetos en toda la nación, equivalentes al 12,8% de la población total. Sin embargo, los porcentajes son mayores en las regiones de habla quechua. En Apurímac, por ejemplo, 36,9% de la población es analfabeta (INEI 1994). Durante las últimas dos décadas, el Estado ha considerado este asunto como un “problema” central que necesita atención urgente, toda vez que se aspira a ser un país “moderno” y “más desarrollado”.

La educación y la literacidad son además campos cruciales de investigación para la lingüística, dado que el lenguaje es un componente esencial de la lectura y la escritura. Algunos enfoques centrados en procesos cognitivos de lectura y escritura, y en estados internos de los sujetos humanos, han desarrollado modelos psicolingüísticos de adquisición del lenguaje, teorías sobre fases de desarrollo, teorías de esquema, y modelos humanistas de respuesta y expresión personal (Luke 1996). La sociolingüística, campo donde yo me sitúo, se ha visto sin embargo más inmersa en el estudio de lo letrado desde una perspectiva social y discursiva. Los intereses centrales, en este ámbito, descansan en los aspectos sociales del uso del lenguaje en un evento letrado: el modo en que la gente interactúa con lo letrado; el tipo de patrón discursivo que se suscita dentro de esta interacción; las ideologías que influyen en los usos particulares de la lectura y escritura, y el modo en que instituciones como la escuela imponen determinadas formas dominantes de aproximación a la palabra escrita. Mi estudio se apoya

en esta línea de investigación que concibe a la literacidad en el marco del conflicto social, el poder y la ideología política.

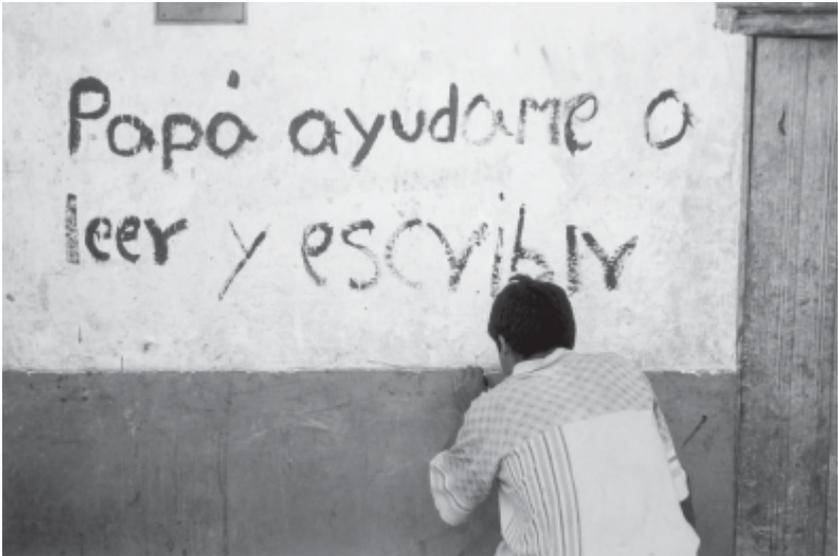
Investigaciones de este tipo constituyen una parte de lo que se ha dado en llamar **Nuevos estudios de literacidad** (NEL), actitud teórica e interdisciplinaria que concibe a lo letrado como un sistema simbólico arraigado en la práctica social. Bajo el postulado de que lo letrado conforma un conjunto de prácticas discursivas o modos culturales de utilizar la palabra escrita, este enfoque busca analizar diversos dominios letrados al igual que las prácticas, también diversas, ligadas a ellos. En este sentido, las preguntas más importantes pasan a ser: ¿cómo interactúan las personas con lo letrado en los diversos ámbitos de la vida cotidiana? ¿Cómo interactúan las prácticas orales y escritas en los eventos que están mediados por lo letrado? ¿Cómo influyen las creencias y valores culturales sobre estos diferentes modos de aproximarse a la escritura? ¿Cómo aparecen las literacidades dominantes y cómo reproducen su autoridad sobre las formas locales de concebir la palabra escrita? Al cuestionar ciertos modelos cognitivos de lectura y escritura, los NEL ofrecen nuevas maneras de explorar la literacidad, maneras que están siendo discutidas no solo por sociolingüistas, sino también por investigadores provenientes de la antropología, los estudios culturales, y algunas ramas de la educación.

### **1. “Letrando la comunidad”**

Me permitiré retomar la práctica de “letrar la comunidad”, antes mencionada, a fin de poder explicar la literacidad como un fenómeno social inserto en creencias socioculturales y relaciones de poder. Durante horas de clase, el maestro de quinto grado explicó a sus alumnos la importancia de contar con un ambiente “letrado” en la comunidad y les pidió que escribiesen frases relacionadas con la importancia de leer y escribir. Aunque se supone que los niños podían expresar lo que quisieran, el maestro propuso moldes preestablecidos de frases hechas que quizá había rescatado de otras campañas de alfabetización organizadas por UNICEF. Así, el maestro hizo que sus estudiantes escribiesen frases como: “Tenemos que estudiar para triunfar”, “Papá, ayúdame a leer y escribir”, “Mamá, dame tiempo para hacer mi tarea”, “Papá, ayúdame a progresar; no dejes que siga ciego”, “Papá, no me des tu vaca, dame mi cabeza”, o “Hermano, quiero saber; tengo que ir a la escuela”. Luego, tras corregir las faltas de ortografía en cada oración, el maestro organizó un paseo por la comunidad con todos



*"Papá no me hagas trabajar, méteme a la escuela"*



sus alumnos y cada niño pintó su enunciado en un espacio público. Las autoridades de la escuela, los padres y los niños aprobaron el evento, pues creyeron firmemente en el provecho de estos signos para la vida de la comunidad. Como los campesinos de Umaca no poseen libros ni viven en el entorno letrado que caracteriza a las zonas urbanas, los maestros creyeron que estos signos públicos servirían para exponer a las personas a la escritura de una manera constante, y los alentarían a practicar sus habilidades letradas.

A lo largo de dos meses, los docentes de la escuela primaria local me informaron acerca del proyecto “El letrado de nuestra comunidad”, que querían emprender junto a sus alumnos. Tuve ocasión de observar el proceso íntegro mientras este tenía lugar: el planeamiento y la organización; el acto de pintar los signos en lugares estratégicos de la comunidad, y las reacciones de los padres y niños ante el proyecto. Tiempo después, mientras apreciaba estos signos, vinieron a mi mente algunas preguntas básicas. ¿Qué creencias motivaron este acto de pintar signos en una comunidad rural donde la palabra escrita casi no desempeña ninguna función en la vida cotidiana? ¿Por qué este fenómeno de “letrar la comunidad”, a través del cual las personas reproducían fuertes creencias sobre la literacidad y la asistencia a la escuela, se daba en esta aislada localidad rural de los Andes peruanos? ¿Por qué las personas involucradas consideraban a dicho evento importante y “natural”?

Aunque después analizaré estos temas con más detalle, quisiera comenzar por la siguiente idea: lo que estos signos indudablemente indican es que los conceptos de literacidad e iliteracidad están cargados de significado emocional y político. Los niños ansían volverse letrados; se ven a sí mismos en posición de desventaja en relación con la palabra escrita; se dirigen a sus padres por medio de vocativos, como “mamá” o “papá”, para posicionarlos como responsables por cualquiera de sus logros letrados; identifican la literacidad con el éxito individual y social, y contrastan la adquisición de la literacidad y la posesión de una “mente” con el ser campesino y, por extensión, con la inferioridad intelectual<sup>1</sup>. Los significados emocionales y políticos ligados a la literacidad muestran cuánto más hay de por medio que el mero aprendizaje de la codificación y descodificación de signos. La literacidad se relaciona con valores individuales y sociales que van más allá de la simple habilidad mecánica de leer y escribir. En tal medida, no es una entidad neutral.

1. He analizado este proyecto del letrado de la comunidad con más detalle en otro lugar (Zavala 2001b)

A pesar de ello, el discurso de la literacidad que los signos pintados representan constituye un discurso dominante que pretende alzarse como la única verdad. En efecto, los signos escritos por los alumnos en los espacios públicos de Umaca revelan una concepción predominante de la literacidad que es nítidamente ideológica, ante todo porque extrae diversas consecuencias individuales y sociales del hecho de ser letrado o iletrado. Se trata de un mito bastante extendido que percibe a la literacidad y a la escolarización como bienes en sí mismos que tienen el poder de producir grandes transformaciones en el individuo, relacionadas estas con la adquisición de la visión, la felicidad, la decencia, el progreso y la inteligencia. La literacidad y la iliteracidad terminan por concebirse como conceptos “neutrales” equivalentes a procesos de codificación y descodificación que no dependen de la práctica social. Sin embargo, como será explicado a lo largo de este trabajo, la codificación y descodificación de símbolos gráficos están siempre inmersas en prácticas letradas específicas o formas culturales de utilizar la palabra escrita.

Queda claro que la escolarización y la literacidad pueden ser importantes vías de democratización, equidad, ciudadanía y bienestar social (Hopenhayn y Ottone 2000) y que las zonas rurales deben tener acceso a ellas para poder negociar mejor con el sistema dominante. Sin embargo, no se trata de universalizar y descontextualizar sus consecuencias, de exagerar sus efectos o de establecer una rígida dicotomía entre el letrado y el iletrado, dicotomía que termina por marginar a los iletrados como “inválidos” o “muertos en vida”. Lo que este discurso dominante de la literacidad y de la escolarización está logrando es trasladar una situación directamente relacionada con la producción y la distribución de la riqueza en el Perú al tema de la literacidad, entendida esta como la habilidad cognitiva y mecánica de leer y escribir. En lugar de criticar al sistema y a ellos mismos por el modo en que se conduce al país y se dispone de los recursos del capital, el Estado y los sectores de poder se lavan las manos y responsabilizan a los campesinos de su pobreza y de su supuesta “incultura”. Este discurso, ya internalizado por la sociedad peruana, deriva en afirmaciones comunes, tales como “El principal problema del Perú radica en la falta de educación”. Por consiguiente, la pobreza es culpa del campesino que no ha asistido a la escuela ni se ha vuelto letrado.

A la vez generalizada y dominante, esta definición de literacidad e iliteracidad se reproduce en los signos pintados por los niños en Umaca. Tal concepción tiene diversos componentes. Ser letrado significa, en términos generales, saber cómo codificar y descodificar signos. A este conocimiento

se lo considera un bien esencial que, en todos los casos, proporciona un estándar de vida mejor. Es percibido como un medio, no solo para conseguir pensamiento racional y abstracto, sino también para adquirir tecnología e industrialización. A la iliteracidad, en cambio, se la ve como causa de prácticamente todos los males sociales, incluidos la pobreza, el subdesarrollo y hasta la enfermedad (Bhola 1984). Se la considera nociva para la sociedad. Signos tales como “Papá, quiero ir a la escuela” o “Mamá, no me detengas; tengo que ir a la escuela” son inducidos por estas creencias.

En ese sentido, la literacidad es percibida como una entidad con intensos efectos personales sobre el individuo; como una habilidad mecánica que reestructura totalmente a la persona. Se la concibe, en suma, como el aparato que transforma al individuo en términos de la vista (sentidos), decencia (moralidad) e inteligencia (cognición) -elementos que discutiré con más detalle en los capítulos siguientes. Por consiguiente, los iletrados son considerados personas ciegas que deben aprender a leer y escribir para escapar del mundo de la noche. (“Papá, ayúdame a progresar, no dejes que siga ciego”). Según mis entrevistas de campo, se piensa asimismo que los iletrados son personas rudas carentes de control sobre el modo en que usan su lenguaje y fácilmente irritables por asuntos pequeños y sin importancia. Se cree, por último, que los iletrados son incapaces de producir pensamiento abstracto, racional, crítico y lógico. El conocimiento en términos absolutos es identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela. (“Hermano, quiero saber; tengo que ir a la escuela”). Puesto que se la ve únicamente como la habilidad mecánica de codificar y decodificar signos, se piensa que la literacidad reside en la propia cabeza y que asegura todas estas transformaciones mágicamente. Así, este conocimiento constituiría la clave para conseguir poder y aliviar el sufrimiento social.

Por ello, estos signos revelan la premisa de que la literacidad es una fuente crucial de poder y de éxito. Dice uno de los signos: “Amigos, tenemos que estudiar para triunfar”, y ello supone que la adquisición de habilidades mecánicas básicas conducirá a una toma de poder personal y a una vida mejor. Como mencioné anteriormente, diversas instituciones internacionales -que construyen “pobreza”, “subdesarrollo” y “atraso” desde sus propias categorías universalistas- difunden y apoyan la creencia de que la literacidad universal traerá “modernidad” y “progreso” al Tercer Mundo. Del argumento de que la literacidad es causa principal del crecimiento económico, se desprende la creencia ingenua de que el Perú será un país mejor cuando todos los campesinos sean letrados. Este discurso contribuye a que

los campesinos confían en que el “progreso” depende de ellos, pues con la educación serán capaces de conseguir cualquier cosa. Aunque esta imagen puede ser importante en algunos casos, esta visión se ha convertido en un mito por medio del cual el Estado asegura el consentimiento de la población y se exime de toda responsabilidad.

Como puede verse, los signos públicos pintados sobre los muros y rocas de Umaca también identifican “la” literacidad únicamente con la escolaridad formal, como si no existiese otra forma de literacidad. Así, se cree que el tipo de literacidad que habrá de brindar capacidades cognitivas y progreso social es el procedente de la institución escolar. Es importante aprender a leer y escribir como lo hace el profesor. Leer equivale a leer en voz alta y con buena pronunciación; escribir, a copiar un texto y tener buena ortografía. Según explicaré luego, en la escuela peruana la literacidad se entiende como una actividad descontextualizada, que promueve el desarraigo de sus usuarios en tanto se la concibe como un fin en sí misma (Street y Street 1991). Debido a la equivalencia que se establece entre literacidad y escuela en el discurso hegemónico, no cuesta ver por qué la literacidad siempre es medida a partir de los años de asistencia a la escuela y de pruebas escolares estandarizadas.

En síntesis, hasta aquí deseo sugerir que lo que se representa en estos signos públicos de la campaña de alfabetización de Umaca, es ideológico y no solo una cuestión “neutral” relativa al aprendizaje de la lecto-escritura. Más aun, puede afirmarse que el concepto de literacidad retratado en estos signos forma parte de un discurso hegemónico que las autoridades educativas, los docentes, los padres y los niños reproducen inconscientemente. Este discurso ve en la literacidad una solución para los males individuales y sociales y, en tanto tal, un aparato que –como un fin en sí mismo– dota de transformaciones mentales esenciales y éxito social a quienes tienen la fortuna de adquirirlo, mas no necesariamente de usarlo. Por consiguiente, a pesar de que los niños en Umaca escribían los signos por sí mismos, e incluso firmaban al pie de ellos, en realidad no hablaban completamente por ellos mismos sino sobre todo por una creencia generalizada, apoyada por el Estado y por instituciones sociales poderosas.

En tanto aparato hegemónico del estado capitalista (Althusser 1971), la escuela subordina los individuos a un discurso dominante y a la vez se encarga también de producir nuevos individuos; mantiene una concepción de literacidad donde esta es equivalente a la literacidad escolar, y frustra a los alumnos que no aprueban exámenes letrados acordes con los criterios específicos de esta literacidad escolar dominante. Dicha creencia, a saber,

de que la literacidad es solo una -y específicamente aquella que se imparte en las escuelas- se ha generalizado y afianzado al punto de que difícilmente alguien se atreve a cuestionarla. Este capítulo se encargará de explicitar algunas de estas creencias que se reproducen en la institución escolar.

## **2. *Un modelo teórico para el estudio***

La concepción hegemónica de lo letrado como habilidad que transforma al individuo y a su sociedad ha sido sustentada por diversos estudios académicos sobre la oralidad y la escritura. Ong (1982) y Goody (1962, 1977, 1987) son figuras clave entre los teóricos de lo que se ha denominado la “gran división”. Ambos se sirven de una perspectiva “evolucionista” a fin de postular diferencias de mentalidad entre las culturas orales y escritas, y analizar el efecto de la escritura sobre los “modos de pensamiento” (Goody 1977). Para dichos autores, las diferencias entre las concepciones del mundo “occidentales” y todas las demás pueden reducirse al contraste entre una literacidad profundamente internalizada y estados orales de conciencia aún persistentes. Sostienen así que el uso de sistemas de escritura influye en las estructuras cognitivas (Goody 1977), y concluyen que la categorización abstracta, los procesos de razonamiento lógico-formales, las definiciones, las descripciones comprensivas y los autoanálisis articulados se sitúan “más allá de la capacidad de la mente oral” (Ong 1981: 54), ya que una mente sin escritura operaría mediante patrones mnemónicos y formulistas modelados para una pronta repetición. Así, conforme a este modelo, la mente letrada no podría pensar como lo hace sin escritura, pues lo que hace posible a este “nuevo” modo de razonamiento es el mundo permanente del espacio que se opone al mundo efímero de los sonidos (Ong 1981: 82).

Dentro de estos mismos paradigmas, algunos investigadores han discutido, ya en un nivel social, el impacto de la literacidad y de la imprenta. Havelock (1986), por ejemplo, ha intentado dar cuenta de la ilustración ateniense de la segunda mitad del siglo V a. de C. en tanto resultado de la invención del alfabeto griego. Sostiene, así, que cuando la lectura y la escritura entraron en colisión con el canto, la declamación y la mnemotecnia, el intelecto alcanzó un nuevo nivel de conciencia: la *psychè*. Poco tiempo después, ya transformada la antigua Grecia en una sociedad letrada, el lenguaje de almacenamiento oral fue reemplazado por el de almacenamiento escrito, y la musa de la poesía fue sustituida por el pensamiento

filosófico. Esto significó que el hábito de memorizar la experiencia mediante palabras rítmicas y estructuras narrativas (exigido por la fragilidad de la memoria) dio lugar a la creación de “objetos de pensamiento” y definiciones abstractamente conceptualizadas propias de un lenguaje categorial y estático. Y, dado que el concepto de individualidad nació una vez que el lenguaje se hizo visualmente distinto de la persona que lo enunciaba -con lo cual se posibilitó el “análisis”-, el orden social de Grecia cambió para siempre.

También se ha relacionado a la imprenta con una drástica transformación social. Eisenstein (1983), por ejemplo, describe las consecuencias de la imprenta en la Europa occidental que siguió al Medioevo. La autora ilustra sus efectos sobre la Reforma protestante, la revolución científica, el Renacimiento y el desarrollo de la conciencia histórica y nacional. La amplia difusión de libros impresos habría permitido no solo un florecimiento intelectual sino también un nuevo sentido del individualismo, pues la lectura se erigió como actividad solitaria que precisa un aislamiento social momentáneo. La sociedad occidental se transformó, y se profundizó la división entre las culturas orales y letradas.

Finalmente, la literacidad también ha sido relacionada con el ascenso del Estado-nación y de la conciencia nacional. Mientras Eisenstein (1983) aborda este tema solo hasta cierto punto, Anderson (1991) establece un nexo directo entre la imprenta y la nación en su conocido libro *Comunidades imaginadas*. Tras analizar diversas comunidades alrededor del mundo, el autor afirma que el capitalismo impreso precipitó la idea de nación como una comunidad política imaginada, pues generó un nuevo concepto de simultaneidad, caracterizado por la certidumbre en la concurrencia de las constantes y anónimas actividades de los demás miembros de la nación. En su opinión, la idea de que los lectores conciudadanos están conectados por medios impresos en un tiempo vacío homogéneo sirvió de embrión para una fraternidad nacionalmente imaginada.

Como puede apreciarse, este concepto de literacidad presenta al sujeto como un receptor vacío de la tecnología. Los investigadores que postulan semejantes efectos sociales y psicológicos de lo letrado parten de un enfoque histórico y sostienen concepciones occidentales de la literacidad escolarizada, tendientes hacia un enfoque reduccionista. Así, ni Eisenstein ni Anderson consideran el desarrollo de la imprenta en China o los efectos de su introducción en regiones tales como el Medio Oriente o América Latina, donde la imprenta podría no haber surtido efectos similares. Si bien los mencionados autores se hallan adscritos a disciplinas distintas, y sostie-

nen enfoques también distintos, de una manera u otra, ven a la literacidad y a la imprenta como transformadores fundamentales y universales de la mente humana y del orden social, y a la iliteracidad y a la ausencia de imprenta como ejes del “subdesarrollo”.

Lo que estas perspectivas tienen en común es una visión dicotómica entre “la oralidad” y “la escritura” dentro de un marco evolucionista. Para este punto, es fundamental aclarar que el libro de Goody “La domesticación del pensamiento salvaje” (1977) constituye una respuesta al clásico estudio de Levi Strauss, donde este analiza la mente humana en diferentes culturas para buscar diferenciaciones y similitudes. Para Goody, este libro representa todos los dilemas del siglo XIX ya que plantea una mente “salvaje” y otra “domesticada” como características de la era neolítica y el período moderno respectivamente. Con el fin de abandonar dicotomías etnocéntricas y binarias analizadas con categorías de nosotros/ellos, Goody plantea un criterio más específico para la diferencia: la literacidad o “la tecnología del intelecto”. Sin embargo, como veremos enseguida, la perspectiva de Goody también reproduce una gran división pero esta vez desde una nueva terminología (Gee 1986).

En efecto, existe un enfoque distinto de la literacidad, introducido desde hace un par de décadas. Street (1993) establece una diferencia entre un modelo “autónomo”, que ve en la literacidad una habilidad descontextualizada ausente de matices (denominado también la “gran división”), y un modelo “ideológico”, que concibe a la literacidad como un sistema simbólico arraigado en la práctica social y, por lo tanto, inevitablemente conectado con una diversidad de valores sociales. Esta concepción de lo letrado ha sido presentada y estudiada dentro de un marco denominado “Nuevos estudios de literacidad” (NEL) (Street 1984, Barton y Hamilton 1998, Heath 1983, Scollon y Scollon 1981, Scribner y Cole 1981, Gee 1996). En contraste con las teorías de la “gran división”, que distinguen entre literacidad y oralidad y, más específicamente, entre una “mente oral” y una “mente letrada” (Ong 1981, Goody 1977), los NEL conciben a la palabra escrita como discursiva y como arraigada en lo cultural. Dicotomías simples como letrado *versus* iletrado son juzgadas como incapaces de abarcar la totalidad de prácticas culturales de las personas, que pueden englobar desde la “lectura” de una señal de tránsito hasta la interpretación de un novelista clásico (Wagner 1993). Sus adherentes, por ello, estiman importante hablar de literacidad en términos de comportamiento, de usos concretos y de prácticas inscritas en el conflicto social, y no de categorías abstractas.

Como han afirmado Gee (2000), Maybin (2000) y otros autores, los NEL participan de un amplio movimiento dentro de las ciencias sociales que pasa de los modelos psicológicos y cognitivos a los aspectos sociales del uso del lenguaje, y operan sobre la base de nociones postestructuralistas de construcción discursiva del conocimiento (Foucault 1979). En esta línea, Barton y Hamilton (2000) han desarrollado una teoría de la literacidad inserta dentro de un marco político y cultural. Para ellos, las prácticas letradas reflejan los valores culturales e ideologías inherentes a la sociedad civil y, al mismo tiempo, las refuerzan y modelan. En tanto componente de una cultura y una sociedad, la literacidad se extiende e influye sobre un conjunto de valores y creencias socialmente construidos, e inseparablemente ligados a instituciones sociales diversas, tales como el Estado, la escuela, el mercado de trabajo, la iglesia y la familia. Al interior de este marco, la literacidad escolarizada solo es una entre muchas prácticas sociales que han ganado legitimidad por razones ideológicas encarnadas en relaciones de poder. A partir de esto ya no se concibe lo letrado como un conjunto de habilidades descontextualizadas de procesamiento de información, que actuarían como transformadoras fundamentales de la mente humana, sino más bien como un conjunto de prácticas y eventos modelados por ideologías, históricamente situadas e inscritas en propósitos sociales más amplios.

Que la literacidad sea “benéfica” o “nociva” -una vez reconocida su pertenencia a procesos socioculturales-, ya no es el resultado de la literacidad misma sino más bien de las prácticas e ideologías ligadas a ella. Dicho de otra manera: si han de ocurrir ciertas transformaciones dentro de la literacidad, ellas ocurrirán en el interior de prácticas sociales específicas en donde aquella es usada. A fin de destacar la pluralidad de prácticas letradas, los NEL prefieren el término “literacidades” en vez de “Literacidad” (con “L” mayúscula). Así, sus contribuidores proponen una perspectiva émica, que concibe a cada literacidad en asociación con diversos significados y habilidades sociales en contextos también diversos (Wagner 1993)<sup>2</sup>.

2. Wagner (1993) establece una diferencia entre una definición ética (*etic definition*) y una definición émica de literacidad: “Los conceptos émicos son aquellos que solo pueden comprenderse dentro de un sistema cultural o sociedad en particular, y que solo pueden medirse con arreglo a criterios relevantes para ese sistema”, mientras que “los conceptos éticos (*etic concepts*) son los deducidos o inferidos desde una posición fuera de cualquier sistema particular, y tienen como objetivo primario el análisis de más de una sociedad específica” (4).

Para efectos de esta investigación, me ha sido indispensable partir de teorías lingüísticas que incorporan a los fenómenos sociales. La predominancia de la concepción escolarizada de lo letrado en Umaca, y el desequilibrio de poder respecto a otras formas de almacenar conocimiento necesitan de un **análisis crítico del discurso** mucho más abarcador que el exclusivamente lingüístico. Descrito en la primera sección de este capítulo, el evento de “letrar la comunidad” en Umaca muestra cuán relacionada está la micro práctica de escribir signos en la esfera pública con discursos y creencias sociales en los cuales las relaciones de poder desempeñan un papel muy importante en el establecimiento de roles y jerarquías. Como señalé anteriormente, los signos reflejan una generalizada concepción escolarizada de lo letrado que privilegia a las personas que operan dentro de ese discurso y discrimina a aquellas que no son parte de él.

En términos generales, el marco crítico que voy a utilizar plantea que el lenguaje y la sociedad son instancias recíprocamente constitutivas, pues no solo -en buena parte- son discursivas las relaciones de poder (en tanto el lenguaje es un espacio de visualización de ellas mismas), sino que también el lenguaje da forma a la sociedad y a la cultura (Fairclough y Wodak 1997, Van Dijk 1997b). La presente investigación se sirve del **análisis crítico del discurso** propuesto por Fairclough (1992), que parte por situar al lenguaje en su contexto de producción. Se postula, desde ahí, que todo texto se encuentra ligado a los procesos de producción e interpretación que él mismo crea, y que tales procesos son, a su vez, parte de un contexto social más amplio que es discursivo y social. En ese sentido, aquí entenderé a “lo letrado” no solo como un “texto”, sino además como el conjunto de interacciones y contextos que desde ahí se construyen (Bloome y Talwalkar 1997). En otras palabras: me ha interesado abordar la práctica de la literacidad desde enfoques simultáneamente inductivos y deductivos a fin de comprender el modo en que las prácticas letradas se basan siempre en contextos socioculturales muy amplios que comprenden relaciones de poder e ideologías sociales.

Con estas premisas, distinguiré entre **uso lingüístico** y **discurso**<sup>3</sup>. Por “uso lingüístico” se hace referencia a extensiones de lenguaje hablado o

3. Esta distinción es equivalente a la que hace Gee (1996, 1999) entre “discurso” (con “d” minúscula) y “Discurso” (con “D” mayúscula). A contraposición de los términos que él propone, yo utilizaré “uso lingüístico” y “discurso” para designar los mismos conceptos. Considero que su distinción implica la desventaja de limitarse a una distinción gráfica (y no oral, por ejemplo) y, sobre todo, al peligro posmoderno de terminar textualizando toda la realidad social.

escrito que comparten rasgos formales y funcionales (Schiffrin 1994), y por “discurso”, a modos diferentes de estructurar áreas de conocimiento y diferentes prácticas sociales. A partir de la importante influencia de Michel Foucault, Gee (1996) ha definido el “discurso” como una manera de representar la realidad (creer, sentir, interactuar y valorar) que revela hábitos socialmente compartidos de pensamiento y creencia (1991: 3). En este caso, bien podríamos decir que los enunciados usados en la campaña alfabetizadora de Umaca (“El letrado de la comunidad”) se inscriben dentro de un discurso de literacidad mucho más amplio que recurre a prácticas letradas escolarizadas (modos oficiales de usar la palabra escrita) siempre en el marco de un sistema dominante (y bastante occidental) de creencias sobre la escritura y el conocimiento.

Las complejas interacciones entre **uso lingüístico** y **discurso** operan de dos maneras. Por un lado, la existencia del acto de escribir signos letrados responde a un discurso y a su vez es modelada por él. Por otro lado, estas acciones de escritura también alimentan y fortalecen el sistema social de creencias que es continuamente reproducido por prácticas particulares (Fairclough 1992). De este modo, todo examen de uso lingüístico supone, casi obligatoriamente, la investigación de instancias discursivas más amplias y, a la vez, toda reflexión sobre el funcionamiento de los discursos en la vida social debe implicar, también, un análisis concreto de los usos lingüísticos en los que estos discursos se constituyen y manifiestan.

Al respecto, Gee (1996) ha distinguido entre discursos “primarios” y “secundarios”. Mientras que los **discursos primarios** son inmediatos y corresponden a la socialización familiar, los **discursos secundarios** (como es el caso del “discurso letrado”) aculturán a las personas dentro de instituciones que siempre trascienden al núcleo supuestamente privado de la familia. Son estos discursos, aquellos secundarios, los que se activan en el sujeto cuando las personas acceden a instituciones (como el colegio, la iglesia, el Estado o el mercado) que regulan la distribución de bienes sociales y el poder jerárquico en la sociedad (Gee 1996). En ese sentido, intervenir en una clase escolar, escribir cartas, hacer inventarios de almacén, llenar formularios, girar cheques, y rastrear versículos de la Biblia, pueden ser algunos ejemplos de **usos del lenguaje** al interior de estos discursos secundarios.

Al mismo tiempo, Gee ha distinguido también entre discursos “dominantes” y “subordinados”. En tanto asociados al poder social y a la hegemonía política, los discursos dominantes constituyen las privilegiadas vías de acceso a los bienes sociales, mientras que los discursos subordinados

estarían refiriendo a aquellas formas “residuales” o “emergentes” (en la terminología de Williams) que por distintas razones son sistemáticamente excluidas del poder social. En tal sentido, los signos escritos en la esfera pública de Umaca representan un discurso letrado dominante que apela a una práctica letrada dominante, asociada con la institución de la escuela y con un modelo occidental de constitución del sujeto.

Como podrá suponerse, el concepto de “ideología” es radicalmente intrínseco al análisis del discurso. No obstante, la relación depende del modo como sea definida la ideología. Aunque aquí no voy a entrar en las complejas discusiones de este tipo, sí me interesa subrayar que yo la entiendo como “cualquier tipo de intersección entre sistemas de creencias y poder político” (Eagleton 1991: 4) y por lo tanto toda formación ideológica se encuentra presente en las bases de la cognición, las prácticas sociales y hábitos (Bordieu 1997) culturales más difundidos. Al mismo tiempo, es necesario afirmar que tanto como “creencias” las ideologías son sobre todo “prácticas” que posibilitan y promueven a dichas creencias en el marco social de luchas de intereses y poder.

En ese sentido, otro concepto fundamental para mi estudio será el de **hegemonía** en el sentido gramsciano (1970) y en su reformulación, casi deconstructivista, propuesta por Laclau y Mouffe (1987). El punto central consiste en subrayar la importancia de la cultura en el mantenimiento de las estructuras de poder y en no conceptualizarla como un simple elemento de la “superestructura”. El poder dominante, pensaba Gramsci, no se mantiene a través de la “coerción directa” sino además por la “legitimación consensual”, vale decir, por un conjunto de estrategias ideológicas que motivan la participación de la sociedad al interior de determinadas normas culturales y por el consumo y reproducción de las mismas de manera acrítica. Fuera de un reduccionismo económico, los neomarxistas contemporáneos, inspirados en Gramsci, argumentan que instituciones “ideológicas” como los sistemas educativos y los medios de comunicación, por ejemplo, son instancias esenciales para legitimar la hegemonía del grupo dominante a través de la internalización de diferentes tipos de discursos en los sujetos dominados. En ese sentido, el discurso letrado es hegemónico no solo porque ha ganado amplio apoyo y aceptación sino también porque ha pasado a ser percibido como “sentido común” (es decir, se ha “naturalizado” extremadamente) y, por ende, no se encuentra socialmente cuestionado.

Ofreceré un ejemplo: la concepción de la literacidad como solución a una especie de “ceguera social” constituye un mito hegemónico que el

Estado constantemente reproduce en términos explícitos, asistido por una variedad de medios políticos. Un día, cuando vivía en Umaca, me topé con afiches elaborados por el Ministerio de Educación y UNICEF, donde se ilustra clara -y yo diría violentamente- este tipo de discurso. Ahí, los iletrados eran presentados como personas ciegas que caminaban por la noche hacia un precipicio mientras que en el otro extremo, los “nuevos” letrados figuraban como personas que habían descubierto el sol y una vida llena de felicidad. Por si fuera poco, también pude observar que el libro de texto, proporcionado nada menos que por el Programa de Alfabetización Adulta, incluía en su introducción lo siguiente: “Nos alegra que una peruana o un peruano salgan de la oscuridad a la luz del saber” (Programa Nacional de Alfabetización 1998). Este tipo de frases e imágenes no solo revelan una falta de respeto por sujetos culturalmente diferentes que ciertamente no viven en la “oscuridad” del conocimiento por no saber leer sino, además, un ejemplo típico de cómo una creencia hegemónica (aquella que considera que la “oralidad” es ignorancia) ha penetrado en diferentes sectores de la sociedad y no cesa de propagarse en el nivel político.

La literacidad puede ocupar un espacio hegemónico o uno contrahegemónico y, por ende, puede reproducir el poder pero a la vez funcionar como aparato de resistencia (Keller-Cohen 1994b: 15). Como se verá a lo largo de este estudio, las personas son sujetos que siempre tienen un grado de agencia, y no meros objetos que pasivamente reciben una “literacidad” importada y foránea. Así pues, las personas suelen utilizar una literacidad adquirida y transformar su uso y significado dentro de opciones contrahegemónicas (ya sean conscientes o inconscientes), a fin de crear para sí definiciones alternativas (Keller-Cohen 1994b: 16). Por eso, en muchas ocasiones, sobre todo en contextos sociales de profundas herencias coloniales como el de la sociedad peruana, los discursos son renegociados y pueden alterarse con el tiempo.

Sobre la base de este enfoque teórico y de mi estudio etnográfico en una comunidad rural del Perú, este capítulo se concentra específicamente en el discurso letrado escolar y en el modo como el uso del lenguaje local refleja prácticas letradas hegemónicas y estructuras sociales más profundas. Como veremos, las prácticas letradas escolares que analizaré en Umaca están íntimamente ligadas a sistemas de creencias institucionales mucho más extensos.

### **3. *El currículo oculto***

Me interesa aquí sostener que el modo en que la lectura y la escritura se enseña en la escuela responde a un discurso que participa del así llamado “currículo oculto”. Dicho concepto ha sido definido de maneras diversas en las últimas dos décadas. Sin embargo, en términos generales, las diferentes perspectivas desde las cuales se ha abordado este fenómeno (tradicional, liberal y radical) han conceptualizado la categoría como aquellas normas, creencias y valores no explicitados sino implementados y transmitidos a través de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales, tanto en la escuela como en el aula (Giroux 1992). Las escuelas serían lugares sociales y políticos dotados de un currículo doble: uno formal y abierto, otro informal y oculto. De acuerdo con esta idea, la naturaleza de la pedagogía escolarizada puede ser hallada no solo en las metas explícitas propuestas, sino también en las creencias y valores tácitos de los discursos dominantes, que influyen en los significados y subjetividades, y cuya existencia total –o, en el mejor de los casos, parcial– es ignorada por docentes y alumnos (Torres 1998). Cuando se reconoce la posibilidad de un currículo oculto, los valores y creencias de “sentido común” que guían y estructuran las prácticas de aula dejan de ser universales a priori. Antes bien, pasan a ser construcciones sociales basadas en supuestos normativos (Giroux 1992).

Se ha criticado a los análisis del currículo oculto el que solo se centren en los aspectos de reproducción de un discurso hegemónico, mas no detallen un panorama posible de transformaciones (Giroux 1992). A modo de respuesta, planteamientos más recientes ofrecen algunos elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía crítica que documente prácticas contrahegemónicas. Es importante, así, incorporar posibles aspectos de resistencia y liberación al analizar lo que yace oculto en el currículo (Torres 1998).

La mayoría de estudios sobre el currículo oculto ha sido emprendida por destacados investigadores neomarxistas que han observado el modo en que la escuela reproduce la estructura de la sociedad capitalista (Apple 1982). Sin embargo, como Giroux (1992) señala, son escasos los estudios que analizan las formas de dominación distintas de la opresión específicamente perteneciente a la clase. Mi investigación se ocupará de una dimensión del currículo que no es inmediatamente obvia o perceptible y que representa un tópico más bien cultural: la imposición de una concepción occidental de la palabra escrita y la discriminación contra quienes no

tienen acceso a ella. Esta concepción de la palabra escrita participa de un discurso “científico” que justifica y legitima a los grupos dominantes en la sociedad.

Considero que el programa bilingüe que examino en este estudio ha dado por supuesta la enseñanza descontextualizada de la lectoescritura en las escuelas, sin cuestionarla ni modificarla. El término “currículo oculto” ayuda a mostrar el modo en que esta “literacidad impuesta”<sup>4</sup>, que los profesores usan con sus niños, viene siendo sutilmente introducida, ahora mediante un discurso sobre interculturalidad y bilingüismo progresista y explícito, hoy por hoy en boga<sup>5</sup>. Solo en el capítulo siguiente me ocuparé del término “educación intercultural”.

#### **4. *Instrumentos teóricos para analizar la escuela como un dominio letrado***

A partir de la concepción social de literacidad anteriormente discutida, este capítulo intentará mostrar que la escuela no enseña una literacidad “neutral” sino una literacidad relacionada con valores culturales sobre –y demarcaciones en torno a– lo que constituye y no constituye literacidad. Como acertadamente ha señalado Moll (1994), “los maestros no solo controlan qué y cómo son capaces de escribir los niños, *sino lo que significa escribir*” (subrayado nuestro). A diferencia de la concepción de lo letrado solo como un conjunto de habilidades que reside en la mente de las personas, característica del sistema escolar, considero que la literacidad es sobre todo algo que la gente hace en interacción con otras personas. Esas acciones y prácticas pueden producir diversos tipos de habilidades que habrán de ser recurrentemente modeladas por nuevas prácticas.

Dado que se trata de una institución que sustenta un tipo particular de literacidad, la escuela ha sido descrita como un dominio de lo letrado. No podemos afirmar que la manera en que se aborda la literacidad en la es-

4. Roz Ivanic y Wendy Moss (1991) distinguen entre “literacidad impuesta” y “literacidad autogenerada”. Más adelante discutiré estos términos a la luz de algunos ejemplos.

5. Lucy Trapnell se refiere al currículo oculto en su artículo de 1996 sobre los currículos y la educación bilingüe en el Perú. Señala también cuán necesario es diseñar un currículo que vaya más allá de la simple sustitución de ciertos contenidos por otros (169).

cuela sea parte de prácticas azarosas y accidentales, puesto que existen configuraciones específicas de prácticas letradas y modos según los cuales la gente actúa con relación a la lectoescritura. En otras palabras, la escuela constituye un contexto estructurado y regulado dentro del cual la literacidad es usada y aprendida (Barton y Hamilton 1998). Más aun: ya que proceden de contextos culturales e ideológicos más amplios, la literacidad escolar y sus prácticas son parte de un sistema hondamente arraigado, difícil de transformar.

Al analizar la literacidad -sea en la escuela o en otros dominios- lo haré en términos de “eventos letrados”, “prácticas letradas” y textos propiamente dichos. Los eventos letrados han sido definidos como actividades particulares donde la lectoescritura desempeña un rol (Heath 1983), y las prácticas letradas como los modos culturales generales (modos aceptados de hacer las cosas) que rigen el uso de la lectoescritura y que las personas ponen de manifiesto en un evento letrado (Hamilton, Barton e Ivanic 1994b). Entonces, los eventos constituyen actividades observables que surgen de múltiples prácticas y están modeladas por ellas.

En un inicio, se concibió a las prácticas culturales como secuencias de actividades recurrentes y dotadas de una finalidad, que emplean tecnologías y sistemas de conocimiento particulares (Scribner y Cole 1981). Si bien reproducimos prácticas de distintos tipos (cepillarnos los dientes cada noche, por ejemplo), este estudio se ocupará de prácticas letradas, esto es, modos socialmente desarrollados y regulados de usar la codificación y descodificación de signos gráficos (una tecnología) junto a diversos tipos de conocimiento (sensorio-motor, lingüístico, cognitivo, etc.). Contestar a preguntas de información (¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, etc.), por ejemplo, tras leer un cuento infantil, constituye una práctica letrada que usa la tecnología de la palabra escrita y formas específicas de conocimiento, como la memoria de corto plazo<sup>6</sup>. Según esto, la práctica recurrente desarrollará formas de habilidad particulares. A diferencia de lo expuesto por Scribner y Cole en relación con el concepto de práctica (1981), estudios más recientes han acotado que la noción de práctica connota una entidad abstracta que no puede reducirse a actividades observables, ya que esta involucra valores,

6. Ya que estos son aspectos psicológicos, no puedo describir con exactitud el tipo de conocimiento que precisa un niño para desarrollar este tipo de práctica. Puedo mencionar, sin embargo, algunos rasgos cognitivos: memoria, síntesis, clasificación, exposición, analogía, mención del lenguaje correcto, etc.

actitudes, sentimientos y relaciones sociales, que muchas veces son parte de procesos internos e inconscientes del individuo (Barton y Hamilton 1998).

Por último, los textos son parte crucial de los eventos letrados porque constituyen mediadores y a la vez son el producto de ambos, eventos y prácticas. Como Barton y Hamilton (1998) han señalado, los tres elementos (eventos, prácticas y textos) proporcionan la base para una teoría social de la literacidad. Si, por ejemplo, pensamos en un evento letrado escolar tal como “leer el periódico en el aula”, hallaremos prácticas tales como copiar, leer en voz alta, hallar nombres de personajes famosos, diferenciar los nombres propios con letras mayúsculas, señalar los errores ortográficos y escribir resúmenes de ciertos artículos. Los productos escritos derivados de este evento son textos. Aunque observables dentro de un evento, las prácticas que he mencionado son de algún modo complejas porque se conforman de valores y creencias específicos que las legitiman como tales. Daré un ejemplo de evento letrado escolar en la séptima sección de este capítulo.

## **5. *La paradoja del discurso letrado escolar***

El discurso sobre la literacidad escolar define a esta como una habilidad mecánica particular que, al ser adquirida, automáticamente convierte al sujeto en un ser “letrado”. Esta definición de lo letrado como una habilidad influye en las técnicas de enseñanza escolar concernientes a la lectoescritura. Dicho de otra manera: la “literacidad” como un fin en sí misma, al igual que la práctica descontextualizada y centrada en la forma, se encuentran justificadas por la afirmación de que, al tratarse de una “habilidad” y no estar relacionada con otros factores socioculturales, la literacidad en la escuela ha de enseñarse así. Como ha señalado Torres con acierto (1998: 4), el mito de la objetividad imparcial del proceso de enseñanza escolar es el más importante en cuanto al propio desarrollo del sistema educativo.

Reder (1994) ofrece una buena conceptualización analítica de lo que son, en sus términos, “niveles distintos de literacidad”. Este autor propone un modelo de “involucramiento en prácticas”<sup>7</sup> de acuerdo con el cual “distintas estructuras de participación ofrecen, a los individuos, distintas oportunidades de involucramiento en actividades en las que el lenguaje escrito

7. Reder utiliza el término de “*practice-engagement model*”.

es construido y usado”. Reder identifica tres modos distintos de involucramiento: tecnológico, funcional y social. El modo tecnológico de involucramiento proporciona un conocimiento técnico de lo letrado; el modo funcional se centra en la manera como la tecnología es usada para propósitos sociales específicos, y el modo social se refleja en la naturaleza de la práctica y en sus implicancias para la vida de la comunidad. Su idea central es que la adquisición de ciertos tipos de conocimiento depende de (o es facilitada por) el involucramiento en prácticas particulares.

Ocurre, sin embargo, que en las escuelas el conocimiento tecnológico relativo a las prácticas letradas es enseñado antes que el conocimiento funcional, vale decir desprovisto de un contexto situacional en el cual pueda aplicarse esta tecnología. Numerosos estudios han mostrado que en la mayoría de hogares socialmente acomodados los niños desarrollan un conocimiento funcional y social de algunas prácticas letradas antes de empezar a codificar y descodificar signos gráficos (Heath 1983, Scollon y Scollon 1981). Saben que hay cuentos que se leen antes de acostarse y que no se debe interrumpir mientras mamá o papá leen, que serán celebrados si despliegan sus habilidades para identificar personajes u objetos que aparecen en los dibujos de los libros, que mamá escribe notas en un calendario para no olvidarse de lo que tiene que hacer, o que se reciben cartas de familiares que viven lejos y a quienes es necesario contestar por escrito. Pero algunos niños de minorías etnolingüísticas, como las del Perú, no pasan por un tipo de socialización letrada que los oriente hacia los patrones discursivos de la escuela<sup>8</sup>. Antes bien, al aprender una modalidad tecnológica descontextualizada en esta institución, usualmente se encuentran sin el sustento funcional necesario y esto los lleva a desarrollar actitudes negativas hacia lo letrado. Todo lo anterior, junto con significados que se originan en un contexto sociohistórico profundamente arraigado (véase el capítulo 3), deriva en una concepción de lo letrado como herramienta a la cual estas personas tienen difícil acceso.

Conviene observar, asimismo, que el modo tecnológico no puede ser enseñado en términos neutrales. En el ámbito escolar siempre es acompañado por construcciones específicas de lo letrado, y por discursos sobre este, que suponen una identidad humana particular y un tipo particular de ciudadano. Scollon y Scollon (1981) han sostenido que la manera en que

8. Volveré sobre este punto cuando analice el ámbito doméstico. El estudio de Heath (1993) constituye un buen ejemplo para comprender esta idea.

los niños adquieren la literacidad en la escuela se relaciona con lo que llaman “la conciencia moderna” y con sus ideas de orden, abstracción, pensamiento crítico, lógica, verdad y conocimiento. Según estos autores, la concepción del lenguaje escrito que de ahí se desprende se encuentra arraigada en el paradigma de la Ilustración. Fue en ese momento en que la naturaleza empezó a ser vista como una entidad plena en leyes e independiente de las actividades humanas, y se estimó al lenguaje como parte de aquella y como reflejo del ordenamiento del mundo natural. Es posible sostener, sin embargo, que la literacidad escolarizada se remonta al mito de la objetividad que ha dominado a la cultura occidental desde la Grecia clásica (Lakoff y Johnson 1980). Apoyada en la idea de que tenemos acceso a verdades absolutas y a un conocimiento universalmente válido, esta concepción ve un mundo hecho de objetos con propiedades independientes de quienes los vivencian. El lenguaje sería uno de estos objetos. Ser objetivo y, por lo tanto, escribir “objetivamente” significaría ser racional y tener conocimiento “real” (Lakoff y Johnson 1980).

La integración de las prácticas letradas escolares que detallaré a continuación sostiene tales creencias, que son concebidas y enseñadas como si fuesen “neutrales” y universalmente aplicables. Mas no son prácticas aisladas: pertenecen a un sistema ideológico muy sólido y estructurado.

## **6. *Las prácticas letradas en la escuela***

A modo de contextualización para el tratamiento ulterior de la complejidad lingüística que caracteriza a la educación bilingüe castellano-quechua en el Perú, aquí analizaré las prácticas que definen, como un todo, el ámbito escolar de la literacidad. En este sentido, intentaré realizar una distinción preliminar entre lo que el programa afirma sobre su pedagogía y lo que se practica en la escuela. A partir de los datos que recogí en Umaca y de las investigaciones que conciben a la escuela dentro del marco ya establecido, voy a discutir algunas de las prácticas que caracterizan a este ámbito de la literacidad. Si bien mi estudio se basa en una escuela específica de los Andes peruanos, considero válido inferir que lo ahí observado puede ser común a la mayoría de contextos escolares tradicionales de nuestro país. Más aun, se puede establecer que estas prácticas, más que ser parte de la educación peruana en general, lo son de la institución escolar como tal. Por eso, no es justo identificar a los maestros como los responsables de esta literacidad escolar, ya que este sistema va más allá de los indi-

viduos y se sitúa en un discurso de creencias casi ya impersonal y al parecer difícil de desestabilizar.

Sobre la escuela puede hacerse la afirmación general de que imparte una literacidad impuesta concebida como un fin en sí misma. Ivanic y Moss (1991) ofrecen una diferenciación valiosa entre literacidad **impuesta** y literacidad **autogenerada**. La escuela, al igual que otras instituciones, promueve una literacidad impuesta pues dicta el estilo y a la vez el alcance del contenido permitido. Por el contrario, la literacidad autogenerada es el resultado de nuestras necesidades, propósitos e intereses, y permite que sigamos nuestro propio estilo y contenido. La educación escolarizada claramente adopta una literacidad impuesta porque “los maestros dicen a sus alumnos lo que han de escribir, el tema, el modo para hacerlo y lo que cuenta como buena escritura” (Barton 1991). Asimismo puede decirse que, en la escuela, la literacidad se enseña como un fin en sí misma, visto que las clases de lectoescritura tienen, como propósito explícito, que uno aprenda a leer y escribir, mas no a comunicarse. Tal situación se vuelve tan artificial que los estudiantes únicamente leen y escriben para los maestros, y producen textos que solo habrán de ser leídos y evaluados por ellos.

En Umaca puede observarse este paradigma de literacidad impuesta en los rígidos límites que los maestros fijan para el control de la palabra escrita. Para los maestros, escribir equivale a tener buena caligrafía y a escribir “correctamente”, vale decir, sin errores de ortografía, mientras que la lectura se define por la buena pronunciación cuando se lee en voz alta, “modulando y articulando bien”, como ellos mismos dicen. Las actividades de lectura y escritura se orientan hacia la forma y no hacia el contenido. Una frase típica de maestro, “Vamos a pronunciar en voz alta; pueden hacerlo lento pero léanlo bien”, revela cómo, desde este enfoque, “buena lectura” equivale a buena pronunciación.

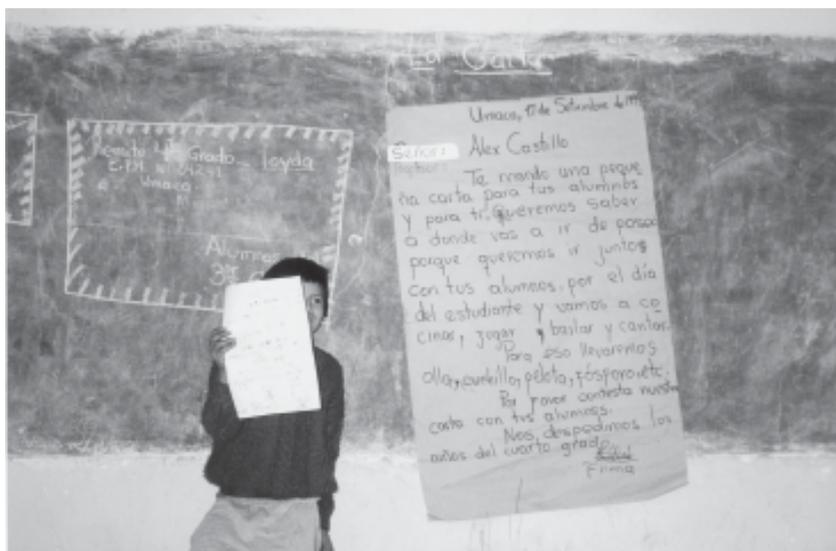
La imposición de una habilidad letrada específica por parte de los maestros puede apreciarse reparando en detalles en su comportamiento con los estudiantes. De forma permanente controlan y limitan la creatividad de los estudiantes: “El título va en rojo”, “Solo vamos a escribir sobre la época de siembra; no vamos a escribir sobre lo que está creciendo”, “Primero escribes y luego haces tu dibujo, ¿ya?”, “Una carta siempre se escribe en una hoja de papel”, “Para cada número van a usar un cuadrado pequeño, ¿ya?”, “Tienes que empezar escribiendo sobre el techo [al momento de pedir una composición escrita sobre la propia vivienda]”.

En ese sentido, además de concebirse como algo impuesto, la literacidad escolar suele ejercitarse como un fin en sí misma. Esto parece

lograrse a través del énfasis en el aspecto formal y en la necesidad de una conciencia metalingüística, es decir, una conciencia que reflexiona solamente sobre el aspecto formal del lenguaje. A mi parecer, el problema central radica en que la escuela percibe como objetivo que los niños sean capaces de tomar distancia de su lengua, que logren concebirla como un objeto o una cosa ‘fuera’ de ellos mismos y que a partir de ahí puedan analizarla según los criterios de “objetividad” y “racionalidad” que están implícitos en el sistema escolar. Esta conciencia sobre los aspectos formales, que siempre parecerá estar por encima de una relación espontánea y creativa con su lengua, implica la construcción de reglas y requerimientos que el maestro impone constantemente sobre el análisis de la “lengua objeto”. Se trata del “cómo” escribir, encargado de construir una gran distancia entre los niños y su lengua, y de producir la imagen de que esta sea vista como algo ajeno y externo que tiene que ser observado con cautela. Esta voz pedagógica constantemente les está reiterando a los usuarios que tienen que hacerlo de “la manera correcta” bajo condiciones y reglas específicas, cual si se tratara de receptores pasivos de la literacidad. Así, la forma termina por convertirse en la prioridad y el contenido pasa a ser un aspecto permanentemente gobernado por condicionamientos formales.

En Umaca los niños siempre pedían a sus maestros que les enseñaran a escribir cartas en castellano para sus familiares que ya habían migrado. Poco a poco me fui dando cuenta de que las cartas atraían mucho a los niños como medio de expresión escrita. Cuando asentían, los maestros presentaban un modelo de carta con tantos requisitos formales que los niños pronto los olvidaban y, sintiéndose intimidados, nunca trataban de escribir una carta por su cuenta. Para los maestros, todas las cartas debían contener demasiada información, tal como la fecha, el lugar y el destinatario, además de un vocativo, un saludo, un texto y una frase protocolar de despedida. Ya que la comunidad no tiene otro modelo para escribir cartas, el modelo enseñado en la escuela adquiere una connotación de poder y autoridad y acaba convirtiéndose en la única forma válida de hacerlo.

El concentrarse en la forma y la innecesaria necesidad de fijar tantas reglas se relaciona con el hecho de que la mayoría de veces la literacidad escolar se mide desde los errores y no desde los logros de los alumnos. En Umaca, el objetivo de todos los eventos letrados consistía en hacer correcciones de tipo formal en la lectura y escritura de los niños, a fin de que la próxima vez ellos “solitos” pudieran hacerlo “mejor”. En sexto grado, toda vez que los niños ponían a consideración alguna lectura o escritura, lo primero que el maestro preguntaba a los demás alumnos era: “¿En qué ha



*La lectura de la carta*

fallado? Quiero que me lo digan”. A pesar del trabajo en grupo, de los juegos y de la participación de los niños, los maestros enfatizaban en forma consistente lo que estaba errado en el ejercicio letrado de los niños, con frases tales como “Veremos qué grupo se equivoca más; todos ustedes tienen que ver quién se equivoca”. Como resultado, los niños sienten que solo deben escribir algo cuando están totalmente seguros de hacerlo sin ningún tipo de errores formales. Una vez le pregunté a uno de los niños si sabía escribir en castellano o en quechua y me dio la siguiente respuesta:

En quechua sé un poco no más. En castellano sé más. Pero en castellano sé también un poco no más. Cuando el maestro nos dicta algo, siempre fallamos. En quechua también fallamos. En quechua solo sé un poquito, no mucho; quiero decir que no sé la manera correcta. En castellano sé la manera correcta pero solo un poquito.

Creo que este comentario es altamente revelador. Al menos queda claro que, para este niño –así como para otros tantos–, escribir significa hacerlo “correctamente”. Dado que los alumnos no están seguros de poder hacerlo “sin errores”, temen intentarlo por sí solos fuera de la escuela y no

son capaces de correr riesgos y de dar rienda suelta a su creatividad. Las rígidas reglas del sistema escolar minan la visión que los niños tienen de sí mismos como escritores y hace que vean a la literacidad como una lucha por manejar un objetivo difícil, y no como una herramienta creativa para la vida, capaz de brindarles múltiples beneficios.

Otra característica de la literacidad escolar es que concibe a la lectura y la escritura como intrínsecamente superiores al discurso oral y, en consecuencia, como muy distantes (y diferentes) de él. Aunque *de facto* las estrategias discursivas orales y letradas están mutuamente imbricadas (Chafe 1982, Tannen 1982b), y no pueden entenderse como los polos radicalmente opuestos que ciertos investigadores han retratado (Goody y Watt 1962, Ong 1982), la escuela las representa como usos lingüísticos completamente separados, cual si hubiese una “gran división”. Para los valores y creencias escolares, la “verdadera” escritura es aquella que mantiene suficiente distancia de los estilos orales, ya que estos serían formas “inferiores” que podrían “contaminar” su esencia. Por eso, la escuela identifica la escritura con un uso del lenguaje formal y fuera de contexto, que tiene sus propias reglas y que debe ser fundamentalmente distinto del habla. Esta percepción de la escritura como superior promueve también la idea de que constituiría el medio más apropiado para transmitir cualquier tipo de conocimiento y que quienes adquieren la literacidad por medio de este proceso se volverán seres humanos “superiores”.

La presunta “superioridad” de la literacidad sobre la oralidad se manifiesta en la escuela de numerosas formas. El sistema escolar está inscrito en un mundo burocrático que coloca a la escritura sobre las formas orales. En Umaca, por ejemplo, la oficina del director estaba atestada de diversos tipos de documentos. Tras verlos de cerca, me sorprendió descubrir que muchos de ellos eran solamente pilas de memorandos que representaban comunicaciones cotidianas entre maestros literalmente separados por el patio. La palabra escrita es considerada la manera más seria y fidedigna de recibir un mensaje. Sin duda, desde la escuela este fetichismo respecto de la palabra escrita se ha vuelto un valor que se viene transmitiendo lenta y gradualmente a toda la comunidad.

En el ámbito del salón de clase, los maestros hacían que los estudiantes practicasen su escritura mediante dictados u ordenando que copien del pizarrón. Se trataba de una práctica tan difundida que los estudiantes mismos solicitaban este tipo de escritura. A veces los alumnos hacían una composición sobre una hoja de papel, luego la escribían en la pizarra y, finalmente, volvían a escribirla en sus cuadernos. Siempre las clases tenían que

generar productos escritos ya que, en caso contrario, el maestro sentía que no había aportado nada a los alumnos y que los padres no serían capaces de apreciar lo que sus hijos aprendían en la escuela. Los maestros creen que lo oralmente impartido no permanece en la mente de los niños y tal es la razón por la que siempre deben anotarse los conocimientos. Consideran que la escritura otorga permanencia a la información comunicada. En la siguiente interacción entre el profesor y los estudiantes, el profesor ilustra esta idea usando el juego del “teléfono malogrado”:

- Profesor: Oralmente la información no llega tal como es, ¿qué se debe hacer?  
 Alumno: Escuchar bien.  
 Profesor: Pero no ha llegado completa la información. ¿Qué se puede hacer para que esa información no se cambie? ¿Qué se puede hacer para que todos leamos y entendamos lo mismo? ¿Qué se puede hacer?  
 (No hay respuesta)  
 Profesor: Yo leo y ustedes lo mismo leen también. Para que llegue igual a todos es necesario que lo escribamos, ¿no cambia nada no es cierto?

Esta gran diferencia entre “hablar” y “escribir” refuerza la idea de que “no puedes escribir del modo en que hablas”. Tal es el motivo por el que la escritura tiene requisitos específicos, uno de los cuales se relaciona con ser explícito. Mientras que en el discurso hablado el oyente entiende el mensaje con ayuda del contexto situacional, en la literacidad de tipo escolar las claves contextuales para el significado del mensaje tienen que estar presentes en el texto mismo (Scollon y Scollon 1981). El maestro pone un gran énfasis en las relaciones gramaticales internas del texto, pues esto tiene prioridad sobre las relaciones entre el texto y los hablantes.

Por ejemplo, cuando un niño en Umaca escribió la oración “Mi polo es azul” y “El Cristal tiene camiseta”, el maestro pidió que las cambiase por “Mi polo es de *color* azul” y “El *equipo* Cristal tiene camiseta”. Ello produce una fuerte división entre la oralidad y la literacidad, porque, si bien el niño puede decir “Mi polo es azul”, al escribir la frase tiene que introducir la palabra “color”, aun cuando eso resulta obvio para él. El hecho de que “azul” sea un color, o “Cristal” un equipo de fútbol, no puede quedar implícito en la escritura escolar, ya que nada debe ser deducido del contexto extralingüístico. En una situación similar, el profesor hizo que los niños leyeran un texto y luego les pidió que respondieran a la pregunta “¿Qué perso-

najes hay en la historia?”. Antes de que comenzasen a escribir la respuesta, el profesor añadió: “Quiero que lo escriban en sus propias palabras, ¿ya? Ustedes tienen que poner: ‘en el texto están los siguientes personajes’, ¿ya? Ustedes no van a escribir de inmediato quiénes son los personajes, ¿ya? Porque quiero que traten de escribir bien”. Así, pues, escribir bien significa ser totalmente explícito.

La obligación de ser explícito, y de asumir independencia respecto del contexto inmediato, hace de la literacidad escolar una actividad demasiado descontextualizada. Al mismo tiempo, esta actividad descontextualizada promueve generalizaciones y categorizaciones “abstractas” que no quieren “contaminarse” con las experiencias personales de los niños. Por ejemplo, cuando la maestra de cuarto grado les tomó a los niños un examen en el cual ellos tenían que enlazar nombres con predicados, algunos niños enlazaron “el niño” con “cocina bien” y “la mujer” con “va al río”. Pero según la maestra, tenía que ser al revés, pues en su opinión los niños tenían que aprender a elegir la opción “correcta” que representaba la “mayoría” de los casos y, en esto, las experiencias personales de los niños no desempeñaban papel alguno. Dicho de otra manera, sus experiencias no eran dignas de ser consideradas. En otra situación, el profesor de quinto grado enseñó a sus alumnos a hacer recetas de cocina y a distinguir entre la sección de “ingredientes” y la de “preparación”. Para los estudiantes era válido mencionar pasos de cocina basados en sus propias experiencias personales, como “Poner un huevo en el balde que contiene una mezcla de harina” o “Soplar el fuego” o “Calentar la olla”. Con respecto al primer caso, el maestro argumentó que para hacer esta receta no necesariamente se requería un balde, y en cuanto a los demás, que dichos pasos no pueden formar parte de lo que se considera “la preparación”. Paradójicamente, mientras que por un lado los maestros buscan explicitud y textos libres de contexto, por otro lado siempre piden de sus estudiantes un reconocimiento de las generalizaciones en función de las cuales puede inferirse el contexto.

Esta división entre oralidad y literacidad también se encuentra implícita en el modo en que la escuela concibe las relaciones entre lectura y escritura. Estos dos aspectos de la literacidad son vistos en un equilibrio simétrico donde la lectura complementa a la escritura y viceversa. En la escuela primaria, la interacción entre estos dos modos tiene lugar de distintas maneras según el grado. Por ejemplo, en tercer grado el maestro empieza por motivar a sus estudiantes a través de la interacción oral, luego escribe un texto en la pizarra, los niños lo copian en sus cuadernos, y el ejercicio acaba cuando lo leen ante toda la clase. Los maestros fijan continuamente

el momento para leer y el momento para escribir: “Vamos a copiar pero no ahora. Van a escuchar, van a mirar. No he dicho a nadie que copie así que cierren sus cuadernos por favor”, afirma el profesor de segundo grado. En la medida en que se piensa que la lectura y la escritura son competencias diferentes, y que por ende han de ejercitarse en momentos diferentes, se asume que los niños no son capaces de aprender una sin aprender la otra. La maestra de cuarto grado siempre decía a los niños: “Después de leer vamos a copiar, ¿ya? Si no, no aprenderemos”, y el profesor de sexto grado enfatizaba siempre que “tienen que leer, es la base. Ustedes saben bien que la base para desarrollar su escritura es su lectura”.

Todas estas prácticas interdependientes producen y reproducen un discurso hegemónico de lo letrado y a su vez se fundan en él. Lo que quiero enfatizar es que estas características no son intrínsecas a la literacidad misma sino que, más bien, están ligadas a prácticas socioculturales que -como estoy intentando demostrar- se siguen de valores y creencias subyacentes. Por varias décadas, se ha venido afirmando que la literacidad en sí misma produce consecuencias cognitivas de “alto rango”, tales como capacidades para abstraer, razonar lógicamente, categorizar, crear definiciones conceptualizadas, entre otras (Goody 1962 y 1977, Ong 1981, Havelock 1986, Olson 1977, Greenfield 1972). Sin embargo, ahora sabemos, por un lado, que las características que se plantean como inherentes a la literalidad son solo convenciones propias de las prácticas letradas escolares y, por ende, de grupos dominantes de la sociedad. Y por otro, que los investigadores de la “gran división” han abstraído sus hallazgos de las condiciones sociales que las producen y han propuesto un estatus asocial para sus propias convenciones a través de asociaciones con valores de “neutralidad”, “objetividad” y “ciencia”. Además, como hemos podido apreciar en los ejemplos mostrados anteriormente, el énfasis en la explicitud, la descontextualización, el distanciamiento, la corrección y la formalidad se combinan para producir un discurso que afirma la superioridad fundamental de lo letrado sobre lo oral. No resulta extraño, entonces, que de esta premisa se concluya que los “letrados” occidentales sean fundamental y esencialmente mejores y más inteligentes que los “iletrados” andinos.

## **7. *Un ejemplo de evento letrado escolar***

En esta sección presentaré una interacción desarrollada dentro de un evento letrado en quinto grado, para ilustrar el discurso hegemónico de la

literacidad predominante. No deseo sugerir que toda mi interpretación se haya basado en un único ejemplo; se trata, más bien, de una de muchas interacciones de aula registradas durante mi trabajo de campo. Sin embargo, la encuentro particularmente valiosa en la medida en que muestra, conectadas, muchas prácticas discutidas en las páginas anteriores. En tal medida, puede ser una herramienta útil de visualización.

La escena es la siguiente: el profesor de quinto grado pidió a los niños que se organizaran en cuatro grupos, a fin de leer cuatro historias distintas sobre animales. Para lograrlo, les repartió unas cartulinas plastificadas donde aparecía el cuento con letras grandes y con dibujos coloridos. El maestro les dijo además que, mientras leyeran la historia, tenían que preparar preguntas específicas al respecto para que después fuesen respondidas por los otros grupos. El extracto presentado en el anexo 1 detalla la interacción entre el profesor y un grupo de cuatro niños.

Este evento letrado sitúa al maestro y a los alumnos en roles sociales definidos y dentro de una estructura específica de participación. Como es típico en el discurso de aula, el profesor se elige a sí mismo como primer participante porque es el único que sienta las bases del suelo conversacional<sup>9</sup> (McHoul 1978, Heath 1998, Cazden 1988). El maestro tiene el poder de cuestionar a los alumnos y tiene la última palabra en cuanto a lo que significa una respuesta “correcta”. En este caso, el maestro pone constantes reparos a las contribuciones de los alumnos. Más aun, a menudo repite sus palabras no como una forma de generar compromiso e involucramiento en la conversación (Tannen 1989), sino como una manera de confirmar que lo dicho previamente por los alumnos es “correcto”. Finalmente, es común que hable “por” sus alumnos cuando desea fijar la respuesta aceptable. Así, pues, no se sirve de esta estrategia interactiva como un medio para construir solidaridad a través de la cortesía positiva (Schiffrin 1993), sino como un mecanismo para controlar las respuestas. Según discutiré con más detalle luego, durante toda la interacción la actuación de los niños es severamente inhibida no solo por esta forma de interacción sino también por la manera en que se espera que ellos aborden la literacidad.

En este extracto, el profesor muestra su intención de enseñar a los niños la mejor manera de aproximarse a un texto para “leerlo”. Antes de hacer que salgan a leer al frente de la clase, el maestro sigue el texto poco a poco para asegurarse que los niños comprendan. Lo primero que salta a la vista es su asunción sobre la comprensión de la historia como dependiente

9. Este término es una traducción del inglés *conversational floor*.

de la estructura formal del texto. En otras palabras: el maestro no permite a los niños que lean sin que medie la autoridad de rasgos formales tales como los dos puntos, las oraciones y los párrafos; rasgos formales que de alguna manera constriñen la libertad de los niños para encontrar significado en sus propios modos creativos. Ello queda ilustrado al inicio del extracto<sup>10</sup>:

Profesor: van a leer oración por oración, ya?  
 mira, terminan una oración y luego se detienen, ya?  
 y tratan de comprender, está bien?  
 de qué cosa está hablando, está bien?  
 a ver, mira, leamos hasta acá.  
 hasta aquí es una oración, no cierto?  
 ya, aquí hay otra oración.  
 cuántas oraciones hay hasta este párrafo?

Todos: Tres.

Profesor: tres oraciones, no cierto?  
 entonces vamos a pensar en tres momentos, está bien?  
*en el fondo del bosque, la reina oveja gobernaba un reino  
 lleno de animales inofensivos.*  
 ya. hasta ahí.  
 de qué cosa está hablando? (Espera un rato)  
 ya, nuevamente leemos.  
 si no comprendemos leemos nuevamente.  
 está bien, ya?  
*en el fondo del bosque, la reina oveja gobernaba un reino  
 lleno de animales inofensivos.*

10. Es preciso aclarar que la puntuación aparecida en la transcripción señala la entonación y no el fraseo gramatical. Algunos de los símbolos se refieren a lo siguiente:

- , pausa sin entonación descendente
- . pausa con entonación descendente
- ... enunciado suspendido o voz disminuyendo
- ? entonación interrogativa
- ! tono de énfasis o sorpresa
- [ ] turnos simultáneos (en otro extracto también se utilizan los [ ] para la traducción del quechua)
- > < une el final del enunciado de A y el comienzo del de B cuando ocurren sin una pausa perceptible.
- ( ) explicaciones contextuales
- cursiva* texto leído (en otro extracto se utiliza para el texto en quechua)
- subrayado texto que se quiere resaltar para la discusión

Así, cuando el profesor dice: “van a leer oración por oración, ya? mira, terminan una oración y luego se detienen, ya? y tratan de comprender”, o cuando dice a los niños “tres oraciones, no cierto? entonces vamos a pensar en tres momentos, está bien?”, asume que cada oración representa una idea en sí misma y, por lo tanto, que la forma gobierna totalmente el significado. Asume además que, si comprenden cada oración por separado, los niños comprenderán el texto como un “todo”. Al enfatizar los rasgos formales, el profesor impone un modo específico de leer y proporciona reglas externas que han de ser pasivamente seguidas toda vez que algún mensaje está por ser extraído del texto.

También interesa comprobar que, si bien los maestros afirman la importancia de que los niños reaccionen a la escritura con sus propias palabras, en la práctica los niños tienen que seguir el texto y su redacción de manera muy estricta. Hay dos ejemplos de esto. Cuando el profesor pregunta a los niños si han entendido lo que han leído, y el primer niño trata de resumir con sus propias palabras respondiendo “que reinaba el rey puma y que lo querían atacarlo al rey oveja”, el profesor señala que esto no es lo que el texto dice (“seguros eso es lo que dice?”).

- Profesor: Claro, no cierto?  
ya, mira, pasamos a la otra oración.  
*el único problema que tenían era que al otro lado de la montaña existía un reino de fieras que siempre, dirigidas por el rey puma, solían atacarlos.*  
ahí termina la oración.  
no hemos comprendido, no cierto?  
leemos nuevamente.  
(Lee de nuevo)
- Niño 1: dice que el rey puma,  
en el otro lado de la montaña,  
que reinaba el rey puma  
y que lo querían atacarlo al rey oveja.
- Profesor: que el rey puma quería atacar al reino de las ovejas?
- Niño 1: sí, profe.
- Profesor: seguro eso es lo que dice? ah?  
mira, dice  
*el único problema que ellos tenían, no?*  
el único problema que tenían, o sea, quiénes?

Si bien puede inferirse del texto que el rey puma quería atacar otro reino, el profesor deseaba que el niño dijera que el reino de las bestias era dirigido por el rey puma, y que no fue el puma mismo quien atacó a la oveja directamente. Más adelante, el profesor da la respuesta con la frase clave que tenía en mente: “dirigidas por” (“ya que siempre dice que siempre dirigidas por el rey puma, no?”). Y lo hace justo después de conseguir que el niño responda lo que estaba esperando desde mucho antes: “dice que dirigía del otro lado montaña el rey puma”.

- Profesor: un reino,  
había un reino de fieras, no?  
Ya, que siempre, dice,  
que siempre dirigidas por el rey puma, no?  
dirigidas por el rey puma solían ata...
- Todos: carlos.
- Niño 1: dice que dirigía del otro lado montaña el rey puma.

Hacia el final de la conversación tiene lugar una interacción semejante:

- Profesor: y qué dice el puma?
- Todos: *manden traer a mi primo el zorro*
- Profesor: ya, quién dice esto?
- Niño 1: el rey puma,  
mandaré a traer mi primo el zorro
- Profesor: qué dice?  
dice “mandaré”, dice?
- Niño 1: mandé.
- Niño 2: mandé.
- Profesor: mira, ah, manden!  
acá quién está hablando?
- Niño 1: el rey puma.

Cuando el maestro pregunta a los niños “y qué dice el puma?”, el primer niño responde “mandaré traer mi primo el zorro”. Ya que el texto en realidad dice “manden traer a mi primo el zorro”, el profesor espera que el niño repita la frase usando la misma forma imperativa.

Estos dos ejemplos muestran que, además de la comprensión de la historia, el relato oral también está subordinado al texto escrito y a las condiciones impuestas por el maestro. Michaels (1986) descubrió que, durante

las horas de clase del “tiempo de compartir”, los profesores esperaban que los alumnos ofreciesen un relato oral que fuese léxica y gramaticalmente explícito, a fin de prepararlos para una estructura de discurso escrito aceptada en la escuela. En este caso, la subordinación de la forma oral a la forma escrita se da directamente, porque se exige que el niño repita fielmente lo que ha leído. El valor de la explicitud, siempre ligada a la escritura, en este caso es llevado a un extremo. Como ya he señalado, para los maestros de escuela ser “claro” y “preciso” significa ser explícito y evitar el uso de señales contextuales procedentes del texto mismo o del trasfondo extralingüístico compartido por los estudiantes.

Este tópico de la explicitud y de la dependencia hacia la versión escrita se relaciona también con la percepción de que es necesario un fiel recuento cronológico de la historia. Ello se demuestra cuando el maestro pregunta a los niños “qué es lo que pasa, a ver, hasta este párrafo?”.

- Profesor: para que ese grupo o cualquier grupo te responda.  
pero tú ya debes saber la respuesta.  
pero la respuesta lo guardas, ya?  
ahora pasas esto.  
esta oración viene hasta aquí, no cierto?  
hasta aquí han comprendido todo este párrafo?  
a ver, hasta este párrafo,  
qué es lo que pasa a ver hasta este párrafo?  
porque hasta un punto aparte es un párrafo, no cierto?  
así hemos conversado ya.
- Niño 1: en un bosque dice que gobernaba el reino carnero y>
- Profesor: < oveja.
- Niño 1: el rey oveja que lo>
- Profesor: < el rey oveja o reina oveja?
- Todos: reina oveja.
- Profesor: ya. o sea la reina oveja, no cierto?
- Niño 1: y reinaba a los animales mansos.
- Profesor: ya, qué más?  
es la primera oración.  
la segunda oración?
- Niño 1: la segunda, que la única problema que tenían...
- Profesor: eso no dice la segunda oración.  
de qué hablaba la segunda oración?



Cabe resaltar que cuando pide a los niños que hagan preguntas de tipo informativo sobre su texto (“por ejemplo, cuál era el problema que tenían las ovejas?”), el maestro promueve preguntas cuyas respuestas ya saben los niños (“para que ese grupo o cualquier grupo te responda, pero tú ya debes saber la respuesta, pero la respuesta lo guardas, ya?”). Ya se ha dicho que este tipo de práctica interrogatoria constituye el discurso de aula típico, pues los maestros son los únicos que por lo común interactúan de esta manera con sus alumnos<sup>11</sup> (Cazden 1988, Heath 1998). Además, son preguntas que solo tienen una “respuesta correcta” y que no permiten ninguna elaboración sobre ellas. La corrección de la respuesta depende, estrictamente, de la autoridad del texto y de sus relaciones lógicas internas, y no de la voz, experiencia, opinión o interpretación personal de los niños.

Los estudiantes de esta clase de quinto grado no estaban habituados a este modo de usar el lenguaje, y siempre tenían problemas al escribir las preguntas pues no entendían el sentido del ejercicio. El hecho de que solo dos de los cuatro niños hablaran durante la interacción con el profesor muestra que, además, la actividad los intimidaba. Una vez que acabaron de hacer sus preguntas, se les pidió a los niños que fuesen al frente de la clase a leer el texto y a preguntar a los demás grupos. El profesor dibujó un gráfico en la pizarra, en el cual anotaba los errores manifiestos en cada intervención.

Este ejemplo muestra que, pese al trabajo en grupo, el tipo de historia leída y la competencia interactiva hacia el final, solo estaban permitidas **ciertas maneras** de realizar la literacidad. Estas formas restringidas de aproximarse a la lectoescritura, tales como leer oraciones a la manera de unidades aisladas, repetir la redacción exacta del texto y volver a contar la historia según la cronología establecida en el texto, corresponden a valores específicos de la literacidad escolarizada, tales como “organización lógica”,

11. Heath (1983) encontró que en los hogares socialmente acomodados es común que los padres interactúen con sus hijos pequeños de la misma manera. Cuando comparó los pueblos de Trackton y Roadville e investigó el tipo de preguntas que se les hacía a los preescolares, notó que las más frecuentes en Roadville eran aquellas en las que el que realiza la pregunta ya cuenta con la información sobre la respuesta que va a recibir del niño. Un par de ejemplos son “¿Qué es eso?” (apuntando a un dibujo en un libro) o “¿Cómo te llamas?”. Este tipo de socialización lingüística constituye una influencia de la escuela y busca que los niños desplieguen sus habilidades ante los adultos con fines pedagógicos. En Trackton, en cambio, las preguntas más frecuentes eran las analógicas o aquellas donde se le pedía al niño una comparación de un objeto, un evento o un personaje con otro (¿A qué se parece eso?).

“preguntas y respuestas explícitas” y “abstracción”. Tanto en las partes de lectura como en las partes de escritura del evento, el lenguaje fue entendido como un objeto desligado de los estudiantes que a la vez estuvo representado como algo que forzaba a los niños a actuar de una manera específica en relación con la palabra escrita. Por todo esto, se puede afirmar que el evento letrado de lectura de un cuento en la escuela y el uso del lenguaje involucrado en él, estuvieron modelados por prácticas y creencias propias de una literacidad escolarizada. Una literacidad escolarizada de cuya existencia la mayoría de maestros probablemente no es consciente.

## **8. Observaciones finales**

En este primer capítulo he sostenido que la escuela impone prácticas letradas específicas basadas en valores dominantes relacionados con la palabra escrita. Street y Street (1991) han denominado “pedagogización” de la literacidad al mecanismo por el cual los **significados** y **usos** de lo letrado en la escuela controlan aspectos claves del lenguaje y el pensamiento, y marginan otras alternativas. De este modo, la literacidad únicamente se asocia con lo que profesores y estudiantes hacen en las escuelas, y con procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas letradas que he mostrado en este capítulo son distintivas de dicho fenómeno, y revelan cuán constreñidos están los alumnos en relación con la lectura y la escritura.

Aunque el cuestionamiento de este aspecto de la enseñanza no es solo válido para zonas rurales y bilingües sino también para escuelas monolingües y urbanas, considero que en zonas rurales, el aspecto de la literacidad escolar se vuelve un tema urgente y políticamente necesario. Para nadie es una novedad el hecho de que los niños de zonas urbanas rinden mejor que los niños de zonas rurales. No obstante, esto no puede explicarse arguyendo que hay diferencias de capacidades innatas entre unos y otros niños. De lo que se trata, por el contrario, es de notar las diferencias relacionadas con la socialización con el lenguaje en ámbitos culturales diversos.

En hogares urbanos de clase media (y aun más en aquellos de las clases dominantes y más acomodadas), los niños experimentan una socialización con el lenguaje que es acorde con aquella que promueve la escuela y que luego les permitirá “adquirir exitosa e inconscientemente las habilidades para producir prosa expositiva descontextualizada” (Ivanic y Moss 1991).

En términos de Street y Street (1991), son niños que forman parte de un ambiente cultural donde predomina la “pedagogización” de lo letrado. Por ejemplo, casi desde su nacimiento los niños usan juguetes de tipo escolar, escuchan cuentos antes de acostarse, manipulan bloques geométricos, se familiarizan con rígidas categorías escolares (como los “opuestos”), aprenden a resolver rompecabezas, y (desde los dos años más o menos) pueden reconocer algunas letras, números y colores. Además de esto, muchos de ellos son conscientes de una distribución del tiempo y del espacio típica del ambiente escolar: el tiempo para hacer rompecabezas es diferente del tiempo para leer cuentos, y la esquina de los carritos y camiones contrasta, por ejemplo, con la esquina de los libros. Por eso, aunque muchos niños urbanos no sepan leer y escribir antes de ir a la escuela, de alguna manera ya se encuentran muy familiarizados con los significados funcionales y sociales de la lectura y la escritura. Saben que no pueden interrumpir cuando su madre o su padre les lee un cuento; saben también que un libro tiene páginas, comienzos, finales, dibujos y símbolos; pueden contar cuentos oralmente utilizando rasgos prosódicos característicos de una lectura escolar; saben contestar adecuadamente a preguntas de comprensión que les hacen sus padres sobre el cuento (por ejemplo, el nombramiento de objetos); suelen ficcionalizarse a sí mismos al colocarse como personajes de sus propias narraciones orales (Scollon y Scollon 1981); y saben además que hay un momento apropiado para sentarse a leer. Aunque parezca difícil de creer, estos niños empiezan a conocer la literacidad escolar antes de asistir a la escuela, ya que están familiarizados con las prácticas sociales que acompañan a la actividad mecánica de codificar y decodificar signos.

En las zonas rurales, nada de esto ocurre. Los niños suelen jugar fuera de la casa en actividades propias del lugar; ayudan a sus padres en las labores del hogar o de la chacra y practican deportes. Los padres en su mayoría son analfabetos y no cuentan con un ambiente letrado que sirva como puente entre el hogar y la escuela. Por su parte, las tradiciones orales como las adivinanzas y los cuentos involucran una manera muy distinta de usar el lenguaje al uso descontextualizado y “objetivizante” de la literacidad escolar. Así entonces, mientras que los niños de familias urbanas socialmente acomodadas solo aprenden durante los primeros años escolares “la mecánica de la ortografía y las convenciones de una elegante disposición visual” (Scollon y Scollon 1981), los niños de zonas rurales tienen mucho más que aprender. Es esta experiencia nueva de la literacidad escolar la que los sitúa en desventaja frente a otros y lo que continúa reproduciendo el discurso de la desigualdad en el país. Y si además esta literacidad se

enseña de manera descontextualizada y como un fin en sí misma, puede resultar absurda a los ojos de los niños. En este tipo de casos, la instrucción letrada en la educación formal, solo serviría para enseñarles a los supuestos beneficiarios que no son capaces de escribir (Clark e Ivanic 1997).

Sobre la base de la diferenciación de Gee (1996) presentada anteriormente, Knobel (1999) explica este hecho en términos de discursos primarios y secundarios. La autora sostiene que hay casos en los cuales el conocimiento y la práctica adquiridos en el discurso primario de una persona -aquellos propios del entorno familiar- también son valorados en los discursos secundarios -aquellos presentes en la escuela. De ser este el caso, la persona involucrada tendrá que realizar menos ajustes para controlar estos discursos secundarios. Otras personas, sin embargo -por ejemplo, los niños rurales de Umaca- representan casos de individuos para quienes los discursos primarios y secundarios distan mucho entre sí. Al respecto, numerosos estudios han mostrado (Heath 1983, Gee 1996, Scollon y Scollon 1981) que niños pertenecientes a minorías culturales que siguen patrones discursivos diferentes de los que se imparten en la escuela, o que carecen de lectura y escritura en el hogar, tendrán que salvar ante todo una amplia brecha cultural<sup>12</sup>.

El primer paso para ahondar en este fenómeno es empezar a comprender que la literacidad y la escolaridad no siempre van juntas. Un buen ejemplo puede encontrarse en el brillante estudio de Scribner y Cole (1981). Después de estudiar al grupo indígena Vai de Liberia y a las personas que habían desarrollado una escritura Vai fuera del ambiente escolar, estos investigadores descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad. Por lo tanto, hay que subrayar radicalmente que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, no son una consecuencia de la literacidad en sí misma, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este dominio. Al separar escolarización de literacidad en este contexto específico (el Vai escrito no se enseñaba en la escuela sino solo en el hogar), Scribner y Cole pudieron descubrir que hay prácticas letradas distintas de las escolares (aquellas desarrolladas en Vai) que no producen los efectos que los teóricos de la “gran

12. Heath (1983) sostiene que, en relación con el éxito académico, el proceso de socialización lingüística en toda su complejidad es más decisivo que las explicaciones de factor único, como las diferencias de lengua o dialecto.

división” habían atribuido a los poderes de la escritura. Sin embargo, en la mayoría de lugares del mundo estas distinciones no pueden ser claramente apreciadas, puesto que la institución escolar homogeniza las prácticas letradas “posibles”, hace una ecuación entre “literacidad” y “literacidad escolar” y margina las diversas experiencias de literacidad que ocurren (o podrían ocurrir) fuera de ella.

En el siguiente capítulo analizaré el uso de adivinanzas y narraciones en el aula a fin de abordar de una manera más detallada la diferenciación de las literacidades castellana y quechua en el programa de educación bilingüe. Sostendré que las formas tradicionales quechuas de transmitir el conocimiento son marginadas por una literacidad de tipo escolar, ya que no se las piensa como capacidades “cognitivas” en desarrollo sino apenas como capacidades “actitudinales”. Este primer capítulo y el que aparece a continuación servirán de base para discusiones y conclusiones posteriores sobre la escuela y la literacidad en esta zona.

## II.

### ***Las prácticas letradas escolares en castellano y en quechua: el uso de adivinanzas y narraciones en el aula***

*Y para cantar en castellano y para adivinanza  
para un relato y para llamar para noticia ya  
quierolo aser carta en castellano y para llamar  
vaca y caballo y chancho pero asno y gallina  
oveja cabra pato pavo en quechua.*

Niño umaquino de sexto grado  
(composición escrita)

#### ***1. La educación bilingüe como un nuevo discurso***

No fue hasta inicios de la década de 1970 que el país decretó su primera política nacional de educación bilingüe con lenguas indígenas<sup>1</sup>. En 1975, bajo el régimen del general Velasco Alvarado y su gobierno militar, se dictó la Ley 21156, que por primera vez en la historia peruana hacía del

1. Vale la pena mencionar que hubo algunos antecedentes de educación bilingüe previos a 1970. La Declaración de la Independencia, con la subsecuente creación de la República peruana en el siglo XIX, no llevó a que se considerase un sistema educativo culturalmente diverso. Hubo que esperar hasta la década de 1920 para que la preocupación por desarrollar una educación dirigida a la población indígena usando la lengua nativa asomara, vagamente, junto con un movimiento sociocultural de “indigenistas”. Los promotores de este movimiento, quienes en realidad no eran indígenas, aspiraban a “restaurar” una identidad india pura totalmente imaginada (Kristal 1991). Este grupo, que nunca vio plasmado un sistema educativo bilingüe, al menos consiguió desarrollar algunas innovaciones como, por ejemplo, un alfabeto quechua (C. Vich 2000). La educación bilingüe propiamente dicha se inició en el Perú con la presencia del Instituto Lingüístico de Verano, el cual suscribió un acuerdo con el gobierno peruano en 1945 y comenzó a trabajar con lenguas amazónicas (Citarella 1990). No obstante, como es sabido, su objetivo principal no era revitalizar las lenguas y culturas de la zona sino convertir a la población indígena a la religión protestante (Montoya 1990).

quechua, junto con el castellano, un idioma oficial del Perú. Más adelante, en 1977, se ordenó la enseñanza del quechua en todos los niveles educativos, y su empleo se convirtió en requisito para las acciones judiciales. Diccionarios y manuales de gramática para las seis variedades quechuas fueron escritos y publicados, al tiempo que se iniciaron diversos proyectos experimentales de educación bilingüe.

Sin embargo, en la práctica, la ley no modificó el estatus del quechua ni mucho menos la de los quechuahablantes en el Perú. Al respecto se ha dicho que faltaron recursos humanos y financieros y que, sin cambios radicalmente importantes en el sistema económico y político del país, no tenía sentido un decreto que hiciera del quechua un idioma oficial (Klee 1998). Por lo demás, los objetivos propuestos revelaron ambigüedades de orientación, ya que la afirmación de pluralismo cultural estaba reñida con el llamamiento por la integración de una cultura “nacional” (Hornberger 1987). Aunque nunca se hizo totalmente explícito, se veía en la lengua indígena un problema para lograr que el castellano se usase como lengua común.

Una vez concluido el régimen de Velasco, el estatus del quechua fue alterado en la Constitución, y la decisión de promover una educación bilingüe con lenguas indígenas perdió continuidad. A pesar de un escenario legal y político, en absoluto favorable a la educación indígena, de todas formas se iniciaron algunos proyectos bilingües aislados, gracias al financiamiento de instituciones privadas y de organismos internacionales. Entre esos proyectos experimentales, los más significativos fueron el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (Hornberger 1987 y 1989, López 1987, Jung y López 1988) y el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Ayacucho (Zúñiga 1987 y 1991). Más adelante, hacia el final de la década de 1980 y el inicio de la siguiente, otras instituciones, en otras regiones pequeñas, incursionaron en el desarrollo de otras alternativas<sup>2</sup>. Debido a la falta de recursos financieros, muchos otros tuvieron que clausurarse.

Dos años antes de mi trabajo etnográfico, en 1997, el Ministerio de Educación creó la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI)<sup>3</sup>, de forma que esta modalidad educativa empezó a tratarse como política nacional de gobierno y por lo tanto ya no dejada a la buena voluntad de instituciones comprometidas con el desarrollo. Hasta el momento la educa-

2. Los programas “Educación Rural Andina”, CADEP José María Arguedas y CRAM del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico, todos en el Cuzco, constituyen algunos ejemplos.

3. Desde el año 2002 convertida en Dirección Nacional.

ción bilingüe ha sido introducida en dieciséis departamentos del Perú, en quechua, aimara y otras lenguas amazónicas. Aunque desde 1997 se han logrado progresos cuantitativos, y en la actualidad hay 4.280 escuelas y casi 100.000 niños que reciben educación bilingüe, aún quedan muchos grupos lingüísticos y niños que no reciben este tipo de atención (UNEBI 2000). Los proyectos anteriores a esta reforma nacional han sido absorbidos por el Ministerio de Educación, y aún desarrollan programas de educación bilingüe en sus respectivas áreas.

Por distintas razones, tomé contacto con un proyecto iniciado en 1989 en Andahuaylas, Apurímac: el Programa Educativo Bilingüe Intercultural (PEBIACH), apoyado por la Fundación Antoon Spinoy de Bélgica. Asumiendo que había continuidad entre los proyectos experimentales de la década de 1980 y los que el Ministerio de Educación empezó a implementar en 1997, me interesó elegir un proyecto que al momento de mi trabajo de campo ya contaba con diez años en Andahuaylas, zona donde además se había investigado muy poco sobre educación bilingüe. Este proyecto implementa la educación bilingüe en once escuelas. Escogí la escuela de Umaca porque, entre otros factores, era una de las más antiguas del proyecto, tenía un maestro por grado (seis en total), todos los maestros permanecían en la escuela la semana entera<sup>4</sup>, y la mayoría llevaba años trabajando en Umaca.

Creo que conviene resaltar algunos aspectos importantes de las políticas bilingües en el Perú. Aún ahora, el planeamiento y la política lingüística se encuentran repletos de contradicciones discursivas. La educación bilingüe en el Perú se apoya en un discurso pedagógico que contiene dos fuerzas antagónicas. Por un lado, es claro que busca un mayor pluralismo al luchar por la defensa de temas relacionados con la interculturalidad y una diferencia cultural que conceptualice por igual al castellano y al quechua. Por otro lado –y de una manera más sutil–, los programas de educación bilingüe tienden a proyectar concepciones paternalistas y homogeneizadoras de la realidad multiétnica del país, en la medida en que conciben programas **para** la población indígena y no **junto con** la población indígena (López 1996).

Dada la incongruencia entre el proyecto bilingüe y las diversas políticas nacionales que favorecen el castellano, así como entre las metas declaradas y los hechos consumados, la educación bilingüe constituye, en reali-

4. En otras escuelas, los docentes regresan cada tarde a Andahuaylas y vuelven a la mañana siguiente.

dad, una educación compensatoria y remedial que no logra fortalecer a la población indígena (López 1996). Antes bien, la educación bilingüe acaba por ser transicional y únicamente implementada en zonas rurales aisladas. Bien se sabe que la escuela es apenas una entre muchas maneras para lograr el mantenimiento de la lengua quechua (Hornberger 1987) y que, sin una política nacional que fortalezca y revitalice el quechua más allá del dominio escolar, persistirán las ambigüedades en la orientación de la política. Mientras la educación bilingüe siga asumiendo la responsabilidad por la representación de la población indígena, esta seguirá siendo subalternizada por aquella.

## **2. La educación intercultural en la escuela bilingüe**

El programa bilingüe implementado por la Fundación Antoon Spinoy sigue una propuesta innovadora que no solo reposa en el uso del quechua como medio de instrucción sino, además, en la aplicación de un currículo distinto, que toma en cuenta el mundo sociocultural inmediato del alumno (Ministerio de Educación 1997). En contraste con la escuela hispanohablante monolingüe tradicional, que no responde a las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las zonas andinas rurales, este modelo bilingüe trata de valorar el conocimiento y las prácticas vernáculas para lograr que escuela y comunidad consigan integrarse (*ibíd.*). Según el programa, la mediación entre estos dos ámbitos únicamente será posible si la escuela aplica un concepto intercultural de pedagogía que respete el diálogo y la diversidad. De ahí que la “educación intercultural” se haya definido como “un proceso que, tomando en cuenta la diversidad de conocimientos, tradiciones y prácticas, promueve el diálogo, la apertura crítica y la interacción respetuosa entre individuos y grupos” (Ministerio de Educación 1998).

Los docentes de la escuela bilingüe de Umaca han sido capacitados en el “constructivismo”, modelo pedagógico vigente en la reforma educativa peruana (Frisancho 1996). Con base en este enfoque, ellos son conscientes de estar desarrollando una forma innovadora de afrontar sus clases. A diferencia de los “viejos tiempos”, en que se golpeaba a los niños desobedientes, actualmente los maestros consideran que deben promover la interacción constante y las relaciones horizontales con los niños, así como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en las aulas y en otros escenarios de la comunidad. Han adquirido un nuevo discurso pedagógico

sobre el desarrollo de “actividades significativas” por medio de juegos, para que los niños obtengan “experiencias útiles para su vida futura”<sup>5</sup>. Así, el “constructivismo” alienta la enseñanza y el aprendizaje como proceso activo que hace hincapié en la construcción de sentido. Ello se relaciona con una pedagogía activa que promueve la participación, la comprensión antes que la memorización –en tanto se trabaja con grupos de estudiantes con habilidades diferenciadas– y el desarrollo de actividades significativas antes que mecánicas. Una actividad típica de esta nueva tendencia pedagógica es, por ejemplo, una salida de campo a la comunidad. Los niños tienen que crear sus propias preguntas para entrevistar a un campesino y, de este modo, adquieren conocimiento de su propio ambiente<sup>6</sup>. El alumno es visto como una figura activa que se sirve de su conocimiento previo y construye su propio aprendizaje.

Además de tomar conciencia de las características de esta nueva pedagogía constructivista, los maestros refieren que vienen aplicando un currículo “diversificado”, especialmente diseñado para las zonas rurales bilingües<sup>7</sup>. Según ellos, las prácticas interculturales son fomentadas por el ambiente democrático que intentan generar en el aula, y por el modo en que continuamente abordan asuntos de la comunidad que son familiares para los alumnos. A lo largo del año, los maestros utilizan el calendario de la comunidad para estructurar los temas que van a tratar. Así, por ejemplo, en junio hablan sobre la cosecha y otros temas asociados; en agosto, sobre la construcción de casas y sobre los rituales del *wasí wasí*; en noviembre, sobre Todos los Santos y el día de los muertos. Así sucesivamente. Además, toman en cuenta las tradiciones orales, como las adivinanzas y relatos, y las usan de formas distintas a lo largo de una jornada escolar regular. Dedicar alguna parte del currículo a los eventos (y temas) de la comunidad, y promover lecciones participativas, es algo que, para los directores del programa y los docentes, crea más intercambio intercultural en el aula<sup>8</sup>.

5. Docente de Umaca.

6. Esta nueva concepción pedagógica de interacción con los estudiantes es actualmente conocida en la mayoría de contextos educativos del mundo.

7. El programa de educación bilingüe ha emprendido un proceso denominado “diversificación curricular”, en el cual se adapta el currículo nacional a la realidad de las zonas rurales.

8. La noción de interculturalidad va más allá del aula pues atañe a la relación entre personas diferentes en un marco de tolerancia. En este sentido, el docente puede efectuar una práctica intercultural al interactuar con la comunidad de un modo respetuoso.

Sin embargo, como discutiré más adelante, este modelo “intercultural” que opera desde una pedagogía “constructivista” no está exento de contradicciones que de alguna manera tenemos que intentar resolver. Nadie en la escuela cuestiona las formas de enseñar a leer y escribir, ni promueve un acercamiento más libre y creativo a lo letrado, que ayude a que los niños desarrollen por sí solos una práctica social local. En otras palabras, a pesar de este discurso intercultural, las prácticas letradas hegemónicas de la escuela aún se conservan inalteradas. Sabemos que es difícil decir hasta dónde habría que reformular el currículo oficial para hacerlo aplicable en estas escuelas<sup>9</sup>. Considero sin embargo que, si el programa tomase en cuenta este aspecto de lo letrado, la escuela y las aulas se volverían más “interculturales”<sup>10</sup>.

En el presente capítulo me concentraré en algunas tradiciones orales quechuas a fin de mostrar que, aun cuando la escuela las introduce en el aula (e incluso con un énfasis eventual en la corrección), son marginadas desde un modelo de literacidad escolar en tanto se asume que no desarrollan capacidades “cognitivas”<sup>11</sup>. Este problema se relaciona con las diversas aproximaciones metodológicas y discursivas de la escuela cuando se pide a los niños que escriban en castellano o en quechua, y con el hecho de que esto viene influyendo sutilmente en la percepción que los niños tienen de lo letrado en ambas lenguas. Propongo que, en materia de interculturalidad, no solo se trata de indagar si la escuela emplea el quechua y el castellano como lenguas escritas o si incorpora en su diseño prácticas ver-

9. Este es un tema complejo que precisa discusión. Dado que el programa habla sobre “diversificar” o adaptar el currículo nacional a contextos diferentes, el currículo mismo no sufre mayor reestructuración. Queda, pues, la siguiente pregunta: si el currículo nacional sufre demasiados cambios o deviene totalmente distinto para estas zonas aisladas, ¿ello fortalecería o marginaría a los niños rurales?

10. El término “interculturalidad” tiende más de una trampa. En ocasiones se le enfoca desde una perspectiva esencialista que propone una interacción entre pares sin considerar la posibilidad de relaciones conflictivas y jerárquicas. Ello se aprecia cuando los maestros tratan de aplicar el concepto en el dominio escolar: incorporan contenidos de las culturas participantes y procuran tratarlos cual si fuesen equivalentes en estatus. Creo, sin embargo, que los maestros necesitan tener una comprensión crítica de cómo y por qué una cultura se halla subordinada a otra. Para tratamientos sobre interculturalidad y educación, véase Heise *et al.* (1994) y Zúñiga y Ansión (1997).

11. El programa establece una distinción entre tres tipos de desarrollo (cognitivo, actitudinal y procedimental), que procede de los planteamientos pedagógicos del Ministerio de Educación.

bales de la comunidad, sino también de analizar el modo en que esto se hace y las dinámicas de poder involucradas. Procuraré analizar, entonces, lo que en realidad ocurre tras esta intención de mediar el entorno de la comunidad y el entorno de la escuela.

### **3. *La función de las adivinanzas y las narraciones en el aula***

Las adivinanzas y las narraciones son formas orales locales de crear y transmitir conocimiento en la comunidad. Aunque carecen de un registro escrito, las adivinanzas, las narraciones y otros discursos verbalmente modelados constituyen sistemas de símbolos socialmente afirmados en la práctica social: además de las literacidades impresas, existen también formas orales por medio de las cuales las personas conciben la lengua y la interacción. En esta sección examinaré la inclusión de adivinanzas y narraciones en la escuela y en el aula como formas de plasmar la interculturalidad. Analizaré el modo en que estas concepciones del uso del lenguaje entran en conflicto con el tipo de texto que los maestros esperan que sus alumnos produzcan. Como resultado, estas formas verbales locales se mantienen en los márgenes de lo que los maestros considerarían el “núcleo” de sus lecciones.

#### **3.1. Las adivinanzas**

Todo maestro de la zona sabe que los *watuchis* o adivinanzas constituyen un aspecto cultural importante de la comunidad, y tal es la razón por la que tratan de usarlas en la escuela. Todos los miembros de la comunidad saben decir adivinanzas y, aun cuando algunas de las viejas formas desaparecen, otras nuevas son creadas por niños y adultos. Este tipo de juego verbal muestra las concepciones de las personas de la localidad en cuanto a las relaciones semánticas de su mundo. Los elementos materiales y no materiales de la cultura se clasifican como “iguales”, “similares” o “diferentes”, y se construyen categorías de objetos que de algún modo están siempre interrelacionados. En consecuencia, el acto de construir adivinanzas se vincula con la descripción de un objeto en términos de otro, y con las comparaciones, que a veces tienen un doble sentido. Como alguna vez me dijo un campesino “todo lo que usted ve, aquí tiene su adivinanza”, y realmente era cierto. El problema está en que uno tiene que conseguir penetrar considerablemente en la cultura cotidiana para captar el sentido de una comparación. A manera de ejemplo, véase la siguiente adivinanza umaquina:

- *Imallampas haykallampas.*  
Adivina adivinador.
- *Asa asa.*  
Si adivinamos
- *Yana kampamintu ukupi suldadu guirrata ruwachkan.*  
Dentro de un campo negro los soldados están haciendo guerra.
- *Cancha.*

La práctica de las adivinanzas sigue un patrón específico, por el cual quien la dice anuncia su intención de hacerlo (*imallampas haykallampas*: algo así como “adivina adivinador”) y el oyente anuncia su disposición a escuchar (*asa asa*: “sí adivinamos”). A diferencia de la mayoría de adivinanzas modernas de habla inglesa (Dienhart 1999), en esta zona estas no se estructuran sobre la base de una pregunta<sup>12</sup>. Y aunque algunas pueden ser descripciones directas de un objeto, un animal o una persona<sup>13</sup>, la mayoría son afirmaciones que funcionan como metáforas de algo distinto. En el ejemplo anterior (donde la respuesta “cancha” remite al maíz seco que, a medida que se frie, se vuelve negruzco y “salta” con el aceite), los soldados constituyen una metáfora de la “cancha”, el campo negro de la olla negra, y la guerra del acto de freír. Desde luego, si se desconoce este producto local o nunca se ha visto freír “cancha”, será imposible dar con la respuesta.

En la escuela, las adivinanzas son en su mayor parte usadas en las denominadas “actividades permanentes” para alcanzar dos tipos de objetivos: como manera de hacer que los niños sean más sociables y, en otros contextos, como castigo por haber cometido una falta. Dentro de la estructura curricular, las actividades permanentes son las que se suceden cada día a manera de rutina, mientras los niños están de pie en la formación antes de ingresar al aula, o al inicio de la lección antes de abordar lo que, para los maestros, constituye el tema “central”. Desarrolladas para “mejorar” la socialización de los niños en la escuela –pues muchos de ellos se sienten cohibidos en este medio–, estas actividades son consideradas muy importantes por los docentes en tanto promueven la interacción entre pares. De esta manera, antes de iniciar la enseñanza “real”, cada docente hace que los niños limpien el aula, reporten su asistencia apuntando sus

12. Algunas adivinanzas, muy pocas, tienen forma interrogativa: *Ima uywa mana yakuta sarunchu* (¿qué animal no pisa el agua?). Respuesta: oveja.

13. Por ejemplo: *Tawa chakicha millwa qipicha* (cuatro patas, llena de lana). Respuesta: oveja.

nombres en un cartón, actualicen el calendario, día, mes y año, y entonen una canción, digan una adivinanza o cuenten un relato local. Por ahora, para iniciar nuestro análisis basta con fijarnos que, en la escuela (y más específicamente en las actividades permanentes), decir adivinanzas cumple una función similar a la de limpiar el salón. 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” antes de que el maestro se sienta lo suficientemente cómodo para comenzar con su tema planeado, y la de socializar a los niños en un nuevo contexto. En conclusión, podemos decir que las adivinanzas solo “abren” el acto pedagógico pero no constituyen el acto pedagógico mismo.

Dichas actividades de “calentamiento” también se realizan al aire libre, mientras los niños permanecen de pie en la formación antes de ingresar a sus aulas. Durante la formación, el director de la escuela informa a los niños sobre las noticias importantes, juntos entonan el himno nacional, se iza la bandera y, hacia el final, los maestros conducen algunas actividades para que los niños tengan ocasión de socializar. A diario, los maestros eligen a un niño de cada grado y le piden que entone una canción, haga una pregunta de tipo escolar como “¿cuánto es cinco veces seis?”, cuente una



*La formación*

adivinanza, relate una historia o informe sobre algunas noticias nacionales o internacionales. El fragmento del anexo 2 fue registrado mientras los niños permanecían de pie en la formación, como ejemplo de una interacción en el marco de una actividad regularmente programada.

Durante toda esta interacción, el maestro intenta asegurarse de que los niños hablen alto y no en forma tímida. La escena recuerda claramente una formación militar, no solo por la manera en que los niños se alinean en el patio, sino porque el maestro utiliza frases como “más fuerte!”, “vamos, vamos, derecho, derecho!”, “¿qué pasa, no han comido?”, “¿no han tomado desayuno?”, “¿por qué son tan flojos?”. El interés principal del maestro no se orienta hacia la adivinanza sino hacia las formalidades relativas a que los niños digan la adivinanza en voz alta, para que así puedan conducirse como personas con “carácter” y “preparadas para la escuela”. El fragmento siguiente ilustra el punto:

- Profesor: a ver, fuerte voto de aplauso.  
ya, qué ha pasado carambas!  
están sin ganas?  
no quieren ni cantar, nada.  
qué ha pasado?  
*takiychis ya, ah!*  
*upaya upaya hijo!*  
[canten!  
calla, calla, hijo!]  
por qué no cantan?  
ahí otros están agarrando sus pantalones,  
para eso *chiwchichan llusirunqariki* están haciendo demasiado.  
[para que el pollito salga están haciendo demasiado]  
ya vamos, a cantar ya, todos.  
mamá ya, ya tú, mami.
- Niño 3: *imallampas haykallampas.*  
[adivina adivinador].
- Profesor: fuerte a ver, a ver, a ver.  
a ver, firmes, firmes, firmes.  
*imataq chayri “imallampas haykallampas”?* (en voz baja)  
imamantataq pinqakunki?  
pillam pinqakun?  
[y qué es eso de adivina adivinador? (en voz baja)]

de qué tienen vergüenza?  
quién no más debería tener vergüenza?]

El docente no muestra interés por elaborar a partir de la adivinanza o por hacer preguntas de clarificación sobre el doble sentido de estas; únicamente dice “fuerte voto de aplauso!” para que otro niño salga al frente y cumpla lo que parece ser un rito de iniciación escolar. Ello queda ilustrado en el fragmento que aparece a continuación, donde la respuesta “higos” basta para seguir con el próximo niño:

- Profesor: ya mamá, fuerte ya?  
uno, dos y tres.
- Niño 3: *imallampas haykallampas.*  
[adivina adivinador].
- Todos: *asa asa.*  
[sí adivinamos]
- Profesor: nada yo no escucho.  
hijita, fuerte!
- Niño 3: *imallampas haykallampas.*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa.*  
[sí adivinamos]
- Niño 3: *huk sacha mana sisaspalla rurun.*  
[un árbol que sin tener flores da fruto].
- Algunos: higos.
- Profesor: *higuchu?* [higos?]  
ya, fuerte voto de aplauso.  
*taqyakuychikya!* carambas! [aplaudan!]  
ya, Rigo.
- Niño 4: *imallampas haykallampas.*  
[adivina adivinador]

Lo anterior contrasta con el uso que se reserva a las adivinanzas en la comunidad, donde no solo se cuentan para obtener respuestas sino también para discutir, argumentar y reír. Además, a diferencia de los contextos fuera de la escuela donde la forma dialógica de la adivinanza requiere de mucha interacción, aquí el maestro solo dirige su atención al que dice la adivinanza, e ignora el papel de los oyentes o su posible disposición para responder con otra adivinanza. Interesa observar que, en el medio escolar,

la adivinanza es tratada como una forma lingüística inscrita en reglas estables y severas, mientras que en el hogar siempre involucra alguna forma de competencia humorística, sea en concursos con dos equipos o por medio de preguntas informales.

El discurso del maestro sobre la “vergüenza” ilustra un aspecto que señalé previamente con respecto a la importancia de formar niños extrovertidos. Se tiene el estereotipo de que los hijos de los campesinos son niños fundamentalmente tímidos e introvertidos. La escuela, por tanto, aspira a revertir esta situación para que puedan comportarse como ciudadanos “normales” y, en cuanto tales, capaces de “integrarse” a la nación. En este caso, pues, la adivinanza no es introducida en la escuela para enriquecer las formas de usar el lenguaje sino que, por el contrario, se la utiliza como un recurso de la comunidad que ayudará a que los niños ingresen, sin trauma, en un ambiente nuevo. Los maestros tratan a las adivinanzas de un modo paternalista, pues no las usan como fines en sí mismos sino como medios para poder trabajar después con las herramientas escolares “reales”.

Hay otro contexto, más ambiguo, en el cual las adivinanzas están presentes. Además de emplearlas como práctica de “calentamiento”, los docentes también las usan siempre que haya que castigar a los niños por alguna falta. Si llegan tarde, no limpian el aula o hablan demasiado en clase, el maestro ordena que vayan al frente y pide que canten, bailen, cuenten una historia o digan una adivinanza. Cierta vez, antes de la clase, el maestro escribió sobre la pizarra “Nuestras sanciones”, y a continuación enumeró las siguientes: 1) “callejón oscuro”; 2) contar una historia; 3) contar una adivinanza; 4) entonar una canción. Así, desde la perspectiva docente, se asume que el acto de contar una adivinanza atemorizará al niño, de modo que no volverá a comportarse mal. Está claro que el tener que subsanar una mala acción con una actuación en público también contribuye al tema de la socialización antes mencionado. Sin embargo, este uso puede también tener algún tipo de consecuencia nefasta pues de alguna manera se está promoviendo una desvaloración de formas verbales locales. Después de todo, se está relacionando un uso lingüístico local con un castigo y con una mala acción.

A los niños, sin embargo, les gusta contar adivinanzas y la mayoría de ellos se ofrece a subir al frente. Más de una vez observé que los niños se comportaban mal adrede o que gritaban “imallampas haykallampas” para tener oportunidad de contar una adivinanza. La mayoría de veces los maestros permiten que esto prosiga durante un rato y, cuando los niños acaban discutiendo las respuestas de las adivinanzas, pasan a otro tema escolar.

“Ya, tenemos que seguir adelante con esto, así que por favor cállense ahora porque seguiremos con la clase”, decía un maestro. No es el caso, entonces, que las adivinanzas enriquezcan la clase sino que, a veces, constituyen un obstáculo para tratar otros temas.

Por todo ello, las adivinanzas no son vistas como elementos capaces de desarrollar capacidades cognitivas en los niños, sino solamente capacidades actitudinales: aquellas que tienen que ver con el desarrollo de la autoestima, las emociones y la socialización. Aunque las metáforas penetran en el lenguaje y el pensamiento cotidianos (Lakoff y Johnson 1980), las adivinanzas, desde este enfoque, no participan de un modo “abstracto” y “descontextualizado” de usar el lenguaje, ya que -después de todo- no son dispositivos “universalizables”. Los maestros piensan que “la adivinanza es para escuchar y no para mirar”, y que su función principal es ayudar a que los niños estén preparados para actuar delante del público, en términos actitudinales. Se sienten satisfechos cuando los niños producen algunas adivinanzas y el resto de la clase responde a ellas. Y es así porque únicamente les interesa el aspecto interactivo que hará a los niños sentirse a gusto en clase.

La investigación asociada con la corriente de la “gran división” apoya este discurso donde las adivinanzas son tratadas como formas orales que no involucran “análisis” ni “división del pensamiento”. Según Ong (1982), “una cultura oral bien puede preguntar en una adivinanza por qué los roles son fornidos, mas lo hace para afirmar que lo son, para mantener intacto el agregado, y no para cuestionar o dudar realmente de la atribución” (39). Para él, las expresiones tradicionales como las adivinanzas no han de ser desmanteladas, porque constituyen expresiones formulistas cristalizadas, de cuyas reglas las personas no son conscientes. Al responder una adivinanza -cree Ong-, no se la analiza sino que, más bien, se utiliza un conocimiento inconsciente que trasciende sus términos explícitos y que va más allá de las palabras involucradas.

En contraste con la propuesta de Ong, mis observaciones de campo muestran que a menudo las adivinanzas son cuestionadas y discutidas. Más de una vez oí a niños dudar sobre la respuesta de una adivinanza. La cita siguiente remite a un caso en el aula en el cual el maestro abre una sesión de adivinanzas como manera de captar la atención de los niños. Ahí se muestra cómo un grupo de niños empieza a discutir sobre la respuesta a una adivinanza, y cómo el maestro decide superar la discusión y proseguir con su tema, aun cuando el debate no ha concluido. El maestro había designado a Mario para que comenzara con una adivinanza:

- Mario: *imallampas haykallampas.*  
adivina adivinador.
- Todos: *asa.*  
sí adivinamos
- Niño 1: *mamapa akan mikuy yachaq.*  
el que sabe comer el excremento de su madre.
- Niños: [uña.]
- Niños: [profe, caballo.]
- Niños: *[urunquy.]*  
[oveja.]
- Un niño: *nis akacharuptiki mikunmiriki.*  
bien! cuando defeca lo come, no cierto?
- Un niño: *allqu.*  
perro.
- Profesor: *iman chay?*  
mamanpa akan mikuy yachaq.  
*iman?*  
[qué es?  
el que sabe comer el excremento de su madre.  
qué es?]
- Niños: [caballo.]
- Niños: *[allqu] allqu allqu.*  
[perro], perro, perro.
- Un niño: *[caballo aka,*  
*qayninpa Mario willawan.]*  
[excremento de caballo,  
Mario me dijo el otro día.]
- Profesor: caballo aka?  
excremento de caballo?
- Mario: sí, profe.
- Profesor: *imaynampi caballo aka?*  
por qué es el excremento del caballo?
- Un niño: *manam caballun profe, no,*  
*maman akaykuptin uchuy caballuchan mikuykun.*  
no es caballo, profe, no,  
el caballo come el excremento de su cría.
- Un niño: *manam. [imaynataq mikuykunqa ¿sí o no?]*  
no. [cómo podría comer?]

- Un niño: *[imaynataya mikurunqa?]*  
[cómo comería?]
- Profesor: a ver, qué es? no saben?
- Niños: [caballo.]
- Niños: *[manam.]*  
[no.]
- Profesor: *caballuchu Mario?*  
Mario, la respuesta es caballo?
- Mario: *arí profe*  
sí, profe
- Profesor: *imaynimpí?*  
por qué?
- Mario: *mamanpa akanta muskichkaspallanmi*  
*mikuytaqa yachanriki.*  
aprende a comer  
después de que huele el excremento de su madre.
- Profesor: caballo?
- Un niño: *[mikunchuqaya pero riki.]*  
[pero no come, ves!]
- Un niño: *[nis profe.]*  
[no está bien, profe.]
- Un niño: *[muskinmi riki.]*  
[solo huele, profe.]
- Profesor: ya, muy bien,  
aplausos a ver *Mariopaq*, aplausos. (Sigue con la clase)

Creo que esta cita muestra que los niños no se sirven de conocimientos inconscientes para responder la adivinanza, sino que tienen conciencia de lo que las palabras dicen y lo que debiera ser la respuesta. No se da en la mente de los niños una asociación directa y no cuestionada entre la adivinanza y la respuesta, porque, contrariamente a lo que Ong afirma, las personas sí conocen las reglas que gobiernan la invención de adivinanzas y lo que convierte a una adivinanza en buena o mala. De modo que las adivinanzas no se oponen al pensamiento “racional”, en vista de que no solo funcionan para asegurar, inconscientemente, la relación entre los objetos y sus características. Como el ejemplo muestra, los niños pueden hablar sobre las adivinanzas y juzgar los elementos en ellas: “cuando defeca, lo come, no cierto?”, “aprende a comer después de que huele el excremento de su madre”, “pero no come, ves!” “solo huele, profe”.

A pesar de todo, la escuela sigue marginando a la adivinanza como algo que no vale la pena enseñar porque la cultura occidental y los discursos dominantes la consideran una forma ordinaria de humor comparada con otras formas lingüísticas “elevadas”, a las que aludí en el primer capítulo. Aunque este discurso dominante ha sido asimilado por los propios campesinos, es claro afirmar que en ciertos lugares de los Andes (y probablemente en otras partes del mundo) la adivinanza sigue siendo vista como una manifestación de sabiduría y conocimiento (Randall 1987). Y es que, si bien actualmente se cree que la prosa expositiva de tipo ensayo es la forma lingüística por excelencia que desarrolla la única “cognición verdadera”, muchas personas (de zonas donde las adivinanzas cumplen una función primordial) alguna vez pensaron que las personas más sabias eran aquellas que podían usar las palabras creativamente relacionando objetos e ideas a los que, de común, se consideraría carentes de afinidad entre sí.

Una vez deconstruido el discurso según el cual la mejor manera de usar el lenguaje es el escolar, empezamos a comprender que ninguna forma particular de usar el lenguaje, sea oral o escrito, proporciona a nadie más capacidades “cognitivas” en un sentido fundamental o esencialista. Ya he señalado que no es la literacidad *per se* (en el sentido de saber codificar y descodificar símbolos gráficos) sino el tejido de prácticas sociales donde ella se inserta el que va a producir diferentes tipos de habilidades en los individuos. Ahora quisiera señalar que conviene no hablar en términos de cambios generalizados, estáticos y permanentes (digamos el pensamiento “abstracto”, “racional” o “lógico”), sino en términos de cambios localizados que están en interacción constante con nuevas prácticas letradas. La literacidad introduce diferencias en ciertas habilidades de acuerdo con los contextos de uso, y dichas habilidades están íntimamente ligadas con la naturaleza de las prácticas que las requieren (Scribner y Cole 1981). No es útil, por tanto, emplear categorías cerradas y esencialistas, dado que entre los tipos de pensamiento “abstracto” (todo depende, además, de lo que se entienda por “abstracto”) puede haber tipos distintos de subhabilidades que interactúan, en formas complejas, con las prácticas que las personas desarrollan y con las acciones que emprenden en la vida social. Hablar de “cognición” *per se* no solo no ayuda a entender el problema, sino que resulta demasiado ideológico y etnocéntrico.

El siguiente ejemplo ayudará a reparar en que el concepto de “cognición”, visto fuera de contexto, no es útil. A los maestros les gusta hacer que sus niños contesten a preguntas de información (¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, etc.) cuyas respuestas tanto ellos mismos como los alumnos suelen cono-

cer. Es una práctica de literacidad típicamente escolar. En una ocasión en particular, un maestro fue de paseo al río con sus alumnos y al regreso les pidió que abrieran sus cuadernos y respondieran las siguientes preguntas con oraciones completas y sin ningún error ortográfico: “¿a dónde fuimos?”, “¿qué cocinamos en el río?” y “¿a quién vimos?”. A partir de esto, podemos preguntar lo siguiente ¿acaso este tipo de evento letrado da más “cognición” que, por ejemplo, promover un ejercicio donde los niños tengan que crear (y escribir) adivinanzas nuevas? Aunque no quisiera abordar lo que involucran términos como “cognición” o “abstracción” –pues tienen una inmensa variedad de sentidos al tiempo que ya vienen prejuiciados por el discurso escolar–, he observado que los niños se aburren con la primera actividad y probablemente recibirían mejor estímulo de la segunda. Aparte de este detalle hay que tener en claro que ninguna de las dos actividades proporciona más “cognición” *per se*. Lo que en realidad sucede es que ambas promueven -de diferente manera- distintos tipos de habilidades (ya sea lingüísticas, motoras o cognitivas) que dependen directamente de las prácticas en las cuales se desarrollan. Puede ser que un niño de zona urbana no sea tan capaz de crear adivinanzas o de responder a ellas como uno de zona rural. Esto no se debe a que los niños de zona urbana tengan menos o más “cognición” sino, más bien, a que no están acostumbrados a este tipo de prácticas y, por lo tanto, no han desarrollado este tipo de habilidad. Lo mismo ocurre a la inversa: un niño de zona rural está menos acostumbrado a responder explícitamente a preguntas que buscan información ya conocida por la persona que las hace (como sucede en este caso con el maestro). En realidad se trata de una cuestión de encontrarse o no familiarizado con el tipo de práctica lingüística<sup>14</sup>.

Sin embargo, el programa oficial no reconoce este hecho. Se cree firmemente que la práctica intercultural en el aula significa empezar con el conocimiento indígena y articularlo después con el conocimiento científico universal. La pregunta acerca de qué es exactamente el “conocimiento cien-

14. Siguiendo con esta discusión podríamos argumentar que las pruebas de “aptitud” que utilizan algunas universidades peruanas para sus exámenes de ingreso no miden el conocimiento o la cognición *per se* de manera neutral. Las preguntas de comprensión de lectura, las de sinónimos y antónimos y las oraciones incompletas -entre muchas otras- reflejan prácticas lingüísticas específicas (asociadas a su vez solo a un tipo de conocimiento) que terminan beneficiando solo a una minoría de la población que está familiarizada con usos dominantes de lo letrado. Colocar este tipo de preguntas en el examen de ingreso es tan arbitrario como pedirles a los ingresantes que formulen adivinanzas o respondan a ellas dentro de prácticas lingüísticas más analógicas.

tífico universal” resulta complicada y no parece ser sino la forma hegemónica y discursiva que sigue la escuela para articular un tipo de conocimiento que pretende autoconstruirse bajo esta categoría “neutral” y “omniabarcante”.

Ocurre, en realidad, que el término “científico” se usa para legitimar algo que apenas es una entre muchas prácticas letradas posibles, mientras que el término “universal” se utiliza en lugar de reconocer algo que, de hecho, es meramente “hegemónico”. Tal afirmación intenta mostrar que la literacidad escolar es “científica” y “universal” (en el sentido de más natural) mientras que las adivinanzas y otros discursos locales solo son parte del “conocimiento indígena” y, por consiguiente, son “particulares”. Enunciado de esta manera, el papel de las adivinanzas como meras promotoras del desarrollo actitudinal y de la socialización estaría justificado. Como Heise, Tubino y Ardito (1994) han sostenido con acierto, la cultura occidental no solo se ha instalado en el centro del razonamiento “universal” (un razonamiento que supuestamente habría “progresado” más) y del pensamiento “abstracto”, sino que también se ha atribuido superioridad respecto de las formas de pensamiento supuestamente “irracionales” e “ilógicas” de las culturas tradicionales (31). En consecuencia, el sistema escolar deriva a los maestros la creencia de estar impartiendo un sistema superior de conocimiento (Aikman 1999).

### **3.2. Las narraciones**

En los grados iniciales, las narraciones desempeñan el mismo papel que el de las adivinanzas, mas su función cambia para los grados más avanzados. En términos generales puede decirse que, hasta el tercer grado, las literacidades quechua y castellana se enseñan de forma paralela ya que ambas se adscriben a una literacidad de tipo escolar. Vale decir que, si un día el maestro decide que los niños tienen que escribir una composición en castellano sobre la construcción de casas en Umaca, al día siguiente hará algo similar en quechua siguiendo el mismo tipo de prácticas letradas. Hasta el tercer grado, por tanto, no existe gran diferencia en la medida en que la literacidad quechua no está subordinada a la literacidad castellana.

A medida que se avanza en los grados de la escuela, sin embargo, las clases de quechua disminuyen y las de castellano ganan horas. Mientras en cuarto grado las clases en quechua están programadas dos días a la semana, en quinto y sexto grado son dictadas un solo día por semana. Aunque tal es el plan que el programa establece, siempre me pareció que se veía a las clases de quechua como perturbaciones para el curso normal de las

clases de castellano. En efecto, cuando sentían que las clases en quechua trababan el desarrollo de un tema, los maestros retomaban sus clases de castellano y dejaban el quechua para la semana siguiente.

Durante el único día en que se enseñaba literacidad quechua en los dos grados superiores, era usual pedir a los niños que escribieran relatos locales. Aunque la situación difiere del caso de las adivinanzas, igual puede afirmarse que los relatos locales permanecían al margen de los temas centrales de la clase, pues se los tomaba en cuenta una sola vez por semana (y en ocasiones ni siquiera eso) y el papel que desempeñaban era encauzado hacia el cumplimiento de las expectativas actitudinales (relacionadas con las metas “emocionales”). Muy diferente fue el papel que desempeñaban los eventos letrados y los demás tipos de narraciones en una clase regular de castellano.

En las clases de castellano los maestros solían pedir a los niños historias que, generalmente, suponían el recuento cronológico de un hecho real, donde él, ella u otra persona hubiesen sido protagonistas. Los maestros pedían que escribiesen sobre su viaje a Andahuaylas, con el detalle de la partida de Umaca hasta el retorno; o sobre la época de siembra, con los pormenores del trayecto al campo y del regreso a casa; o sobre las vacaciones escolares, con la descripción de los diversos eventos donde se hubiera participado. De estas historias se esperaba que fuesen narraciones temáticamente coherentes (Cazden 1988, 1994 y Michaels 1986) y que estuviesen ordenadas cronológicamente alrededor de un tema central, de preferencia fáctico antes que ficcional. Así, las composiciones en castellano que suelen pedir los maestros no son realmente historias, sino una especie de “informes” que describen un proceso que empieza, se desarrolla y llega a su fin. Se pueden apreciar algunos ejemplos a continuación.

**Nuestro paseo**

Primero salemos con mis compañeros y pasamos por Sarahuarcay y estamos hendo con carro hemos encontrado con señor Claudio y llevamos con carro y pasamos a Chuccepoquio y luego pasamos a Mullebamba en Mullebamba estaban haciendo clases y nos pasamos a Cconec en Cconec no habia escuela y pasamos a Huaribamba en Huaribamba estaban formados y nosotros tambien formamos y el profesor de Huaribamba nos ha envitado a cantar y salimos a cantar Madgalena, Dina, Nuemi, Amanda y yo y despues los varones jugaron en futbol y los mujeres tambien jugaban en voly y termino de jugar los varones han tomado leche y nosotros hemos hido a comprar a la tienda y cuando estabamos comprando en la tienda venieron mis compañeros con el carro y nos hemos hido al Ranracancha los alumnos de Ranracancha sean hido de paseo y mis compañeros an bajado del carro para que compren an terminado de comprar a subimos al carro y hemos hido a Ocobamba ya hemos llegado a Ocobamba en carro nomas sentamos hemos comido con mi compañera y pasamos a Chaluani y habia kuermis.

**Nuestra siembra**

Primero regamos la chacra un dia dejamos para secar premero mi mamá levanta temprano para cosinar para que coman los peones. Mi papa tabien se levanta temprano para traer los peones despues traemos su comida para el toro su alfa alfa para que trabaje bien. Despues fuerón los peones a la chacra y amarran los toros col el yugo amarran a su cabeza y en el yugo amarrón la tacla. Tambien barbichamos para que se ponga suave la chacra. Luego aron con el toro mi hemanita hecha semilla. Dos e dos nomas ponimos A las 12 descansan los peones para almorzar y comen los peones supa de trigo. Despues de terminar de comer salen los peones a trabajar.

**Mis vacaciones**

El dia sabadó fui a Talavera y el dia domingo yo lavado mi ropa el otra semana yo fui ha pastear mi caballo y en la tarde traje leña con mi hermanita, mas despues yo fui ha traer pasto para mi cuy y el dia sabado 24 de julio el cumpleaños de mi papá y el día doming fue andahuaylas con mi papá y mi mamá y comprado una arroba de papa y, el otra semana el dia lunes yo fui ha piscobamba con mi mamá cojeo maiz y el dia martes viaje sarahuarcay con mi abuelita despues en la tarde volvio a mi ca y el dia jueves yo pasteado a mi caballo y en la y en la jugue con mi hermanita y en bata y el dia sabado yoy hido a talavera y vendo mis limones despues yoy comprado frutas y volvio a mi casa y en la tarde.

A manera de ejemplo presento el siguiente pasaje, que representa una interacción entre el maestro de sexto grado y sus alumnos. Al final de una clase, el maestro les indica a sus alumnos la próxima tarea. Ve que en el libro de texto hay explicaciones sobre cómo estructurar una composición en tres párrafos distintos, y sobre cómo separar estos párrafos en tres partes: comienzo, trama y final. Sobre la base de lo explicado en el libro, el maestro expone a sus alumnos lo que tienen que hacer para el día siguiente; de lo que se trata realmente es de escribir una “narración” o “historia” entendida desde los parámetros del maestro.

- Profesor:      Escojo un tema,  
                    por ejemplo podría ser  
                    un tema construcción de una casa,  
                    esto es mi tema que yo he escogido,  
                    ustedes escogen,  
                    puede ser el festejo de mi cumpleaños,  
                    el nacimiento de mi becerro, de mi cabra, la cosecha de  
                    panamito, ustedes escogen,  
                    por ejemplo, por ejemplo,  
                    o podría ser del paseo,  
                    pero ese del paseo separan en tres partes.  
                    uno puede ser que cuando tú te has alistado para ir de paseo,  
                    no?  
                    qué cosa has hecho para alistarte,  
                    has preparado tu fiambre,  
                    luego todo el viaje,  
                    después puede ser el regreso,  
                    regreso del paseo, no?  
                    a ver, construcción de una casa.  
                    voy a separar en tres partes.  
                    a ver Elí, construcción de una casa, a ver, en tres partes.
- Niño 1:        cimentar.
- Profesor:      ya algo sobre cimentación.  
                    a ver, podría ser,  
                    hablo sobre cimentación.  
                    o también ustedes sencillamente le ponen “la cimentación”  
                    (el profesor escribe en la pizarra)  
                    entonces acá empieza a escribir.  
                    cómo escribirías, a ver, de la cimentación?

a ver, qué hablaríamos de la cimentación?  
 qué contarías de la cimentación?  
 a ver, Elí, Elí,  
 Pedro, qué dirías de la cimentación?  
 podría ser, por ejemplo,  
 para hacer la cimentación se abre zanjas y se pone piedras.  
 piedras con barro, no cierto?  
 punto.  
 ahí acabo mi primer párrafo.  
 de qué otra cosa puedo hacer?  
 por ejemplo, podría ser,  
 con los adobes, a ver,  
 con los adobes hechos y con el barro y paja  
 se levanta las paredes de la casa, no cierto?  
 ya, hay dos párrafos, bien.  
 a ver otro más,  
 techado, ya?  
 techado, ahí está.  
 qué hablo del techado, a ver?  
 por ejemplo, para techar, la dueña prepara un rico almuerzo.  
 o qué más?  
 qué pueden hacer del techado?  
 puede ser, se techa la casa...  
 Niño 2: profe, a mí explícame en el libro no más,  
 no comprendo en ahí nada profe.  
 Profesor: ya, atiendan lo que estoy diciendo.  
 acá aparecen tres párrafos, no cierto?  
 primero le pones el título.  
 el título de qué cosa vas a decidir, de qué tema.  
 ya les he dicho,  
 puede ser de construcción de una casa, limpieza de una acequia.  
 Niño 3: la rana y >  
 Profesor: < no, rana no,  
 tienen que ser relatos.  
 puede ser construcción de una casa, limpieza de la acequia,  
 asamblea,  
 puede ser,  
 traten de escribir sobre algo que han visto.

a ver, voy a ir de grupo en grupo.  
 por favor, relatos no,  
 sino, no... este...  
 adivinanzas no.

Niño 4: *relatokunata ruwaspamusaq, profe ah!*  
 profe, escribiremos relatos ah!

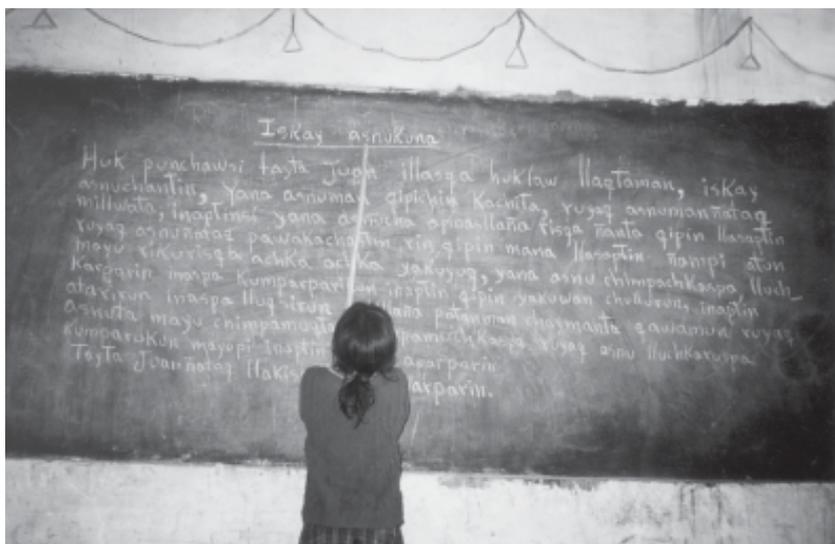
Profesor: relato sí, pero el relato en tres partes.

Niño 2: explicame pues, profe *kaychapi* (aquí),  
 en todo el párrafo voy a hacer?

El maestro solicita una historia en tres partes y, para ilustrar la idea, sugiere diversos tipos de historia que los alumnos podrían escribir: la construcción de una casa, la celebración de un cumpleaños, el nacimiento de un becerro, la cosecha de frejol panamito, o la limpieza de una acequia. Su idea de relato en castellano comprende un evento y los pasos que han de seguirse para obtener un sentido de progresión y compleción. Desde esta perspectiva, el maestro espera que el niño hable sobre el inicio del evento, su desarrollo y su desenlace, como proceso que comienza, tiene una vida y concluye.

Una vez más, puede verse que el aspecto formal de un texto -en este caso, el de una "historia" en tres partes- es considerado más importante que el contenido. Tal es la razón por la cual los niños tienen que elegir su tema tras haber pensado cómo separarían tres párrafos distintos. El maestro no acoge temas que no encajen en este formato de tres partes. Así, por ejemplo, cuando uno de los niños sugiere un relato sobre animales ("la rana y..."), el maestro afirma "no, una rana no, tienen que ser relatos", lo cual implica que los relatos no son equivalentes a las historias de tipo escolar. Más bien, tienen que ser hechos cronológicos de un evento que "ustedes han visto". Como los niños insisten en escribir relatos ("profe, escribiremos relatos ah!"), el maestro termina por aceptarlos pero solo "en tres partes".

Recuerdo que aquella vez, los niños se mostraron desconcertados pues no estaban habituados a estructurar sus historias de esta manera. Dado que no imaginaba la posibilidad de que no entendiesen lo que quería decir, el maestro decidió abandonar este ejercicio y comenzar uno distinto. A partir de esto, se puede argumentar que en esta interacción específica fueron los niños los que lograron resistir algunas formas rígidas de la lectoescritura escolar impuesta por el maestro. Y gracias a esta resistencia, el maestro terminó cediendo con respecto a sus iniciales reglas de juego.



*La lectura de la composición en quechua*

A diferencia de las sesiones de castellano, en las de quechua sí se permite que los niños escriban relatos locales. En cierto modo, los maestros son más flexibles con la literacidad quechua en estos grados más avanzados, pues quieren que los niños expresen sus sentimientos y emociones a través de la escritura. Dada la conciencia de que los niños no se sienten cómodos al expresarse en castellano, la literacidad quechua funciona como un espacio comunicativo en el cual los niños pueden descubrirse a sí mismos y a sus potencialidades. Los maestros sostienen que la función de enseñar quechua en estos últimos grados es ayudar a que los niños se valoren a sí mismos y a su lengua, por medio de sus propios textos. Tal parece, entonces, que estas ideas reflejan una intención consciente de promover una escritura autogenerada en la cual los niños puedan transmitir sus necesidades expresivas.

Cuando los maestros les pedían que escribiesen cuentos, los niños producían narraciones pertenecientes a sus tradiciones orales, donde se solía retratar a personajes ficticios (por lo general animales, como el zorro o el cóndor) dentro de situaciones conflictivas que podían o no conducir a un desenlace infeliz. La mayoría de estas historias tiene una base ética que a menudo se discute en el hogar. Ellas enfatizan la forma en que ciertos per-

sonajes son percibidos dentro de los mundos imaginarios (el zorro suele ser visto como el tonto, por ejemplo) y la manera en que estos rasgos pueden acarrear situaciones que muchas veces acaban con sus vidas. Estos cuentos locales difieren de las composiciones que se escriben en castellano en aspectos tales como la estructura discursiva, el contenido y la manera de narrar. A continuación presento un ejemplo de cuento acerca del zorro y el cóndor:

*Huk punchawsi atuq kundurta nisqa, kaylaw wayqupis waka wañurun hakuya maskaramusun nisqa atuq kundurta, chaysi nisqa kundur hakuya kumpakri nispa. Hinaspansi tarirusqaku, chaysi mikuyta qallaykusqa. Hinaspansi, mikuchkaspanku piliyarusqaku, chaysi kundur atuqta wañurachisqa.*

[Un día el zorro le dijo al cóndor: “en el otro lado del valle ha muerto una vaca, vayamos y busquémosla”, y el cóndor le respondió: “vamos, compadre”. Cuando la encontraron, empezaron a comérsela. Mientras comían empezaron a pelear, y el cóndor mató al zorro.]

Aun cuando la escuela permite que los alumnos escriban sus propias historias, la mayoría de veces estas acaban siendo escritas de un modo que carece de sentido para los niños. De hecho, la producción de literacidad quechua comprende asimismo la imposición de reglas externas que han de seguirse en todo evento letrado. Aunque casi no cuidan de los aspectos sintácticos u organizacionales del texto (como sí lo hacen en castellano), los maestros se preocupan mucho por un quechua “puro” que no esté “contaminado” por préstamos del castellano, y por implementar el alfabeto sin errores con relación a las vocales, los diptongos y otros símbolos quechuas. En consecuencia, debajo de una flexibilidad hacia un tipo de composición que no es la típicamente escolar subyace un énfasis en la “corrección” y en la forma sobre el contenido.

El modelo de mantenimiento de la educación bilingüe que desarrolla el programa está basado en la idea de que preservar el quechua significa prohibir cualquier influencia del castellano en su alfabeto. Los maestros siguen estas pautas al enseñar quechua, y así minimizan la importancia del contenido, al tiempo que resaltan la importancia de producir el alfabeto correcto. Los niños mismos tienen esto interiorizado, y constantemente indican a los maestros qué palabras son prestadas (“profe, esto es castellano, ¿no cierto?”), aun cuando el docente no haya reparado en ellas. Después de todo, la idea de que escribir es un ejercicio formal que ha de hacerse

“correctamente” también influye sobre la escritura en quechua. Recuerdo que el maestro de sexto grado me dijo una vez: “Los jueves intento dar énfasis a la ortografía quechua porque los niños ya saben hablar su primera lengua”. Como se piensa que oralidad y literacidad son dos modos distintos de usar el idioma, la escritura no puede ser similar al habla; el acto de escribir (tanto en castellano como en quechua) siempre se identifica con rasgos formales dentro de una literacidad escolar.

El programa oficial cree que, para revalorar el quechua como lengua, es preciso que las personas lo escriban sin errores y sin palabras tomadas del castellano. Sin embargo, esta política no logra su cometido. Como discutiré en los capítulos siguientes, los niños son reticentes a leer y escribir en quechua porque lo encuentran difícil en comparación con el castellano. Si el programa quiere que los niños produzcan una escritura en su propia lengua, ¿por qué pone tanto énfasis en los recursos formales? Más aun, ¿por qué la insistencia de los maestros en un alfabeto quechua estándar si fuera del aula no hay quechua escrito?

Al igual que las adivinanzas, los relatos también forman parte de lo que los maestros llaman “desarrollo actitudinal”. Una vez más, el aspecto “cognitivo” del aprendizaje se reserva para la literacidad castellana. Tanto la intención de los maestros de promover relatos locales en el aula como la obsesión por la “pureza” del alfabeto quechua, giran alrededor de un tema: la disposición de tener niños bastante comunicativos para estar en la escuela y a la vez orgullosos de usar un lenguaje escrito cuyo alfabeto válido no depende del castellano. Sin embargo, aunque se permite que los niños escriban sus propias historias en el aula, dichas actividades siempre tienen lugar dentro de un evento letrado descontextualizado, que tiene expectativas y significados distintos de los que se dan en el hogar.

A partir de la observación anterior, queda claro que -como ocurre con la diferenciación entre las adivinanzas y una literacidad escolar- aquí también hay un claro deslinde entre el tipo de narración que se promueve en quechua y el que se promueve en castellano dentro de eventos letrados en los últimos grados de la escuela primaria. Mientras que las historias en castellano son narraciones más bien de tipo reportativo que reflejan formatos escolares de ensayo, las historias que se escriben en quechua resultan ser narraciones locales que forman parte de una memoria social colectiva. A las historias este de tipo se las ha considerado típicas de niños de sectores sociales dominantes (Heath 1983, Hicks 1991, Michaels 1986) y, por tanto, se las ha caracterizado como el género “normal” de prácticas narrativas. Entretanto, a las narraciones que caen fuera de este género escolar “nor-

mal” se las ha considerado prácticas “premodernas”, que son atípicas o marcadas<sup>15</sup> (Gee 1991a).

Sin embargo, como señala Gee (1991a), son las prácticas no dominantes las que reflejan la naturaleza esencial, “normal” y no marcadas de la narración humana. En efecto, la función básica de la narración en la vida humana no es “reportar una sucesión cronológica de eventos sino señalar una perspectiva sobre los eventos y crear un patrón satisfactorio de temas que uno ha deducido de sus distintas tradiciones sociales” (20). Tal es el motivo por el cual una narración escrita como un informe no alberga mucho sentido; no añade ninguna perspectiva personal ni se relaciona con la pertenencia de los sujetos a grupos sociales particulares. En palabras de Gee (1991a), las narraciones desempeñan el papel central en la construcción humana de sentido. Y en el caso de los relatos quechuas, estos constituyen canales para reflejar sistemas de creencias y cosmovisiones largo tiempo existentes.

Esta construcción de sentido se realiza mediante lo que se ha llamado el “componente evaluativo” (Labov y Waletzky 1967, Labov 1972) o “la interpretación temática de la narración” (Gee 1991b). Mientras los usos puramente descriptivos, nominativos o reportativos del lenguaje no invitan a la interpretación temática (Gee 1991b) ni establecen puntos de interés personal (Labov y Waletzky 1969), con la narración el oyente no solo puede reconstruir un punto de vista particular sino también reconocer un conjunto de normas sociales que pertenecen a una comunidad específica. El componente evaluativo se encarga de matizar las acciones centrales de la narración para darnos a conocer el propósito y las intenciones del narrador al contar su historia. Como también lo ha señalado Luhmann desde otra perspectiva (1997), el recuerdo se condensa en aprendizaje y en experiencias que dejan lecciones sobre los hechos vividos. Por esto, la memoria se va sedimentando como aprendizaje colectivo y no como un simple recuento de hechos aislados.

En el campo de la sociolingüística, las narraciones han sido ampliamente estudiadas como versiones orales de la experiencia personal. Y a través de este tipo de datos se ha planteado la existencia de estructuras narrativas fundamentales, que representarían la forma “normal” de este género. Se ha afirmado también que, entre estos aspectos básicos de la

15. El término “marcado” ha sido utilizado en el campo de la lingüística para hacer referencia a los fenómenos menos recurrentes en las lenguas del mundo. Este término se entiende en oposición al término “no marcado”, que hace referencia a los fenómenos lingüísticos más recurrentes, más generalizados y más comunes en las lenguas.

narración, un rasgo definitorio es su secuencia temporal o su recapitulación de la experiencia en el mismo orden de los eventos originales (Labov y Waletzky 1967). En oposición a esta perspectiva, prefiero concebir el género narrativo en términos más amplios, principalmente porque tomo en cuenta los relatos y mitos basados en componentes que van más allá del texto. Ellos son: la historia, el imaginario social y las creencias de la comunidad.

Por consiguiente, tiene sentido afirmar que las formas narrativas varían cultural y socialmente. Cazden (1988) ha sostenido acertadamente que “no hay una sola manera de contar historias; aprendemos las gramáticas de las narraciones de nuestra sociedad, de nuestra cultura”, y conforme a esto, puede decirse que hay diferentes maneras de estructurar los argumentos de una historia, de tender sus núcleos y de enlazar episodios y temas. Además, hay diferentes maneras en que un auditorio puede reaccionar a las historias, y diferentes formas de interacción oral en torno a ellas. Por ejemplo, respecto de esto último, se ha encontrado que -en líneas generales- las narraciones quechuas surgen en medio de una conversación y que por esta razón sus temas suelen estar estrechamente vinculados con la conversación previa. Esta “forma de narrar” implica una estructura conversacional y coparticipativa en la que la audiencia colabora permanentemente para construir el relato de manera colectiva (Mannheim 1999). De hecho, los relatos quechuas tienen características específicas que los definen como tales y que los diferencian de las narraciones que se utilizan en otros contextos socioculturales (Howard-Malverde 1990, 1999).

Más aun, en el interior de los propios Andes no hay un solo tipo de historias. Al respecto, Allen (1993-1994) constató la existencia de una clasificación indígena de narraciones basada en una noción de tiempo inseparable a la de espacio. En una comunidad quechuahablante del Cuzco, los *kwintus* (“historias” en castellano) son narraciones de “un tiempo diferente” acerca de interacciones entre seres humanos y animales, o entre animales de distintas especies; y los *chiquaq*, más bien, relatan eventos recientes “de nuestro tiempo”, que el narrador ha experimentado directamente o aprendido de otra persona. Un *chiquaq* típico habla de viajeros que encuentran condenados, o de muertos que seducen en sueños eróticos a los durmientes solitarios, o del zorro que ataca a los animales de los campesinos (Allen 1993-1994). A diferencia de la dimensión alejada de los personajes de los *kwintu*, estos relatos (*chiquaq*) pertenecen al aquí y ahora e involucran elementos geográficos existentes, como los lagos y las piedras. Como Allen plantea, los *chiquaq* transmiten el poder de una época anterior a nuestra propia época. Todo esto nos muestra que los relatos quechuas no están

simplemente diferenciados por rasgos de historia y ficción propios de la tradición occidental<sup>16</sup>.

Aunque ignoro si también en Umaca las narraciones reciben nombres distintos, he notado una variedad de historias que pueden situarse en el contexto de los resultados de Allen. Con todo, me queda claro que el sistema escolar no toma en cuenta estas maneras diversas de transmitir el pasado (y experimentar el presente) en la comunidad, discierne a partir de ellas el significado para ese contexto social particular. Dado que las narraciones están inscritas en un contexto narrativo más amplio vinculado a la propia historia y a las propias tradiciones, concebir a la narración fuera de un contexto social y espacial más amplio es un propósito equívoco y vano (Gee 1991a).

Numerosos aspectos socioculturales son tratados en los relatos quechuas y ello podría discutirse en el aula: la veracidad como manera de preservar la cohesión social y la mentira como manera de romper la reciprocidad; el engaño y la hipocresía como normas aceptadas en el trato con personas ajenas a estas relaciones de solidaridad; la conversión en brujas, *qarqachas* o animales cuando se intenta escapar del propio medio cultural, violando las reglas sociales; la ambición como acto digno de castigo, y el respeto a los *wamanis* o montañas sagradas como acto digno de recompensa, entre otros (Ansión 1982). De este modo, a través de diferentes símbolos y del retrato de la violación de las normas sociales y sus consecuencias, los cuentos quechuas muestran que el significado de las narraciones “arraiga en la historia y el grupo social, no solo en la mente individual” (Gee 1991a: 8). Por todo ello, creo que los relatos andinos podrían ser una herramienta para promover un intercambio intercultural más horizontal al crear un diálogo entre los valores y sistemas de creencias locales y externos. Contrariamente a lo que algunos maestros suponen, no basta con pedir a los niños que escriban relatos con la ortografía “correcta” ni mucho menos que identifiquen el número de oraciones y párrafos o ubiquen los sujetos y predicados en el texto<sup>17</sup>. Hay que ir más allá de la textualidad y el contenido para abarcar las otras dimensiones de las narraciones quechuas: los valores sociales implícitos, la estructura de participación en el acto de narrar y el contexto propio de la situación comunicativa.

16. Según Allen existen otras narraciones que, para los campesinos, no son ni *kwintu* ni *chiqua*.

17. Una de las autoridades que capacita a los docentes rurales en este programa bilingüe me dijo una vez: “les dijimos está bien que trabajen todos los relatos pero no pueden trabajar así, hacen un relato y un relato se pasó. Hay que utilizar estrategias, un profesor tiene que hacer producir relatos para que puedan identificar cuantos párrafos

Los maestros comprometidos con la educación bilingüe y la noción de interculturalidad deberían ser etnógrafos en las comunidades donde enseñan a fin de conocer con profundidad el papel que estos discursos orales cumplen en la vida de la gente (Heath 1983). Parece que no basta con saber hablar quechua. En este momento recuerdo que algunos niños me decían que no les gustaban las clases de quechua ni la composición de relatos en esta lengua. Después de todo, si las escuelas subestiman el valor contenido en las narraciones, en realidad están subvalorando los recuerdos, la cultura y las tradiciones de los propios niños (Gee 1991a).

#### **4. *A modo de discusión***

Hasta aquí puede verse que, aun cuando representa un programa bilingüe intercultural innovador, la escuela de Umaca todavía depende de prácticas letradas dominantes que admiten diferencias de estatus entre el quechua y el castellano. Esta división crea también una situación diglósica entre lo que se escribe en quechua y lo que se escribe en castellano y destruye un verdadero concepto de interculturalidad.

A pesar de que maestros y educadores se encuentran familiarizados con el discurso sobre una programática intercultural considero que, en realidad, la interculturalidad en la educación bilingüe (y en la educación monolingüe también) es un tema que se conoce poco y que muchas veces se repite como discurso un tanto vacío. Creo que en cierta medida esto se debe a que el término “interculturalidad” no se entiende cabalmente. Algunos agentes educativos y maestros creen todavía que el concepto de interculturalidad implica el encuentro de culturas homogéneas y estáticas que se encuentran cerradas sobre sí mismas (“cultura quechua” por un lado y “cultura occidental”, por otro) y que es dentro de esta homogeneidad que se debe promover la tolerancia y la igualdad entre los grupos. Pero esta concepción, no solo está lejos de significar interculturalidad, sino que además tiene un efecto nocivo en la sociedad.

El concepto de interculturalidad no contrasta entidades culturales preexistentes, puras y estáticas sino que define un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y se recrean constantemente (Degregori

hay, dónde está empezando la oración, dónde esta el sujeto. Todo eso tienen que trabajar porque no es escribir a la deriva tal como pensamos, para eso hay la estructura oracional. quinto y sexto ya tienen que saber”.

2000b). De esta manera, no solo se trata de promover la tolerancia y el respeto multicultural frente a la diferencia cultural sino, sobre todo, de promover el enriquecimiento y la transformación de la cultura a través de la interacción con los otros. Concebir las culturas como dignas de respeto pero distantes entre sí, reproduce la división de “nosotros”/ “ellos” y evoca una posición de superioridad (del “nosotros”) que coloca a “ellos” como “inferiores” o “menos desarrollados” (Zizek 1997).

En este capítulo he presentado un caso que representa una visión errada de la interculturalidad, donde se concibe lo quechua con “nostalgia romántica” y como algo “puro” e “intachable” que se incorpora en el currículo solo de manera aislada y marginal. A mi modo de ver, un currículo intercultural no es aquel que incorpora solo algunos contenidos indígenas como muestra decorativa de lo local y a la vez mantiene una base oficial sólida que no se cuestiona. Se trata, entonces, de flexibilizar la rigidez con que se conciben las composiciones en castellano y de lograr que las formas verbales quechuas (como los cuentos o las adivinanzas) interactúen con las formas de composición escolar en castellano para que, de esa manera, no se sitúen en estatus diferentes.

La **pedagogización de la literacidad** que mencioné al final del primer capítulo ha asociado a lo letrado con un desarrollo “cognitivo” que solo puede adquirirse por medio de acercamientos rígidos a la lectoescritura en la escuela. Este discurso dominante, que sitúa a la literacidad escolar en una posición superior, tiene una fuerte influencia sobre los pobladores de las comunidades rurales, de quienes a menudo pueden oírse (ya con el tema de género implícito) declaraciones como: “Mi mamá sabe muchos cuentos y adivinanzas y puede contártelos por horas, pero es mi papá el que tiene cabeza porque él fue a la escuela”.

## **5. *Algunas sugerencias tentativas***

Sobre la base de todo lo discutido en los dos primeros capítulos, es importante preguntarnos lo siguiente: ¿qué debe hacerse para resolver esta situación? Ivanić y Moss (1991) han sostenido que no se trata de escoger entre una literacidad impuesta y una autogenerada. Para ellos, no solo es cierto que la escritura autogenerada y la escritura impuesta pueden apoyarse mutuamente, sino que asimismo las fuerzas desarrolladas por medio de la escritura autogenerada pueden empoderar a los alumnos en su trato con las formas impuestas. En sus palabras, “podemos nutrir a la escritura autogenerada



*¿Cómo promover que los niños se conviertan en autores de sus propios textos?*

como una base firme para encarar las demandas de la escritura impuesta con confianza en uno mismo”. Ello podría hacerse en castellano y en quechua, a fin de asegurar un acercamiento más creativo a la literacidad castellana y un manejo menos paternalista de la literacidad quechua.

Recuerdo que un día una niña de cuarto grado escribió durante el recreo una pequeña cartita para su maestra, donde le decía que la quería mucho y que por favor se cuidara porque estaba muy delgada. Luego le recomendaba que comiera más para que estuviera más sana. A pesar de que se trataba solamente de una nota de cuatro líneas que había sido escrita en un pequeño pedazo de papel, este caso refleja claramente un caso de escritura “autogenerada”, en el que la niña expresa libremente un texto y se relaciona con lo escrito a partir de sus propias necesidades e inquietudes. Pero la maestra recibió la nota como un detalle aislado de su labor pedagógica y no le prestó la debida atención. Como puede suponerse, este hecho constituye, en realidad, un logro de escritura, ya que se llevó a cabo a partir de la propia intención del alumno. Son estos tipos de escritura los que reflejan claramente que los niños se apropian de la literacidad aprendida en la escuela y que por ende la hacen suya. Es aquí donde se ve que la imposición se relaja y que los niños dejan de ser receptores pasivos de lo letrado

para convertirse más bien en agentes de su uso o en autores de sus propios textos. Dentro de esta línea, el estudio de Hall y Robinson (1994) muestra cómo ciertos ejercicios de escritura autogenerada donde el maestro no corrige ningún aspecto formal (escritura interactiva entre maestro y alumnos o padres y alumnos, por ejemplo) logran que los niños controlen su texto, digan lo que quieren decir y expresen mensajes poderosos.

Al decidir qué tipo de literacidad implementar en una escuela, conviene pensar en el tipo de programa que sería más emancipatorio para la población involucrada. Si bien este es un problema difícil, puede señalarse lo siguiente. Se suele pensar que la escritura en la comunidad campesina significa proporcionar a los alumnos habilidades burocráticas que les permitan tomar el control del sistema para sus propios fines. Sin embargo, como han afirmado Ivanic y Moss (1991), este tipo de escritura también refleja un sistema impuesto, a la vez construido por las necesidades del Estado y la cultura hegemónica. De esta manera, aunque las personas tienen el derecho a ser empoderadas por este tipo de escritura funcional, también necesitan desarrollar literacidades locales para expresar sus propios significados culturales. De no ser así -y desarrollaré esto en mi siguiente capítulo-, las personas permanecerán en un ciclo de opresión.

En este punto vale la pena hacer referencia a la filosofía de la educación de Paulo Freire (1995, 1999) y al modo en que esta conceptualiza lo letrado. Como se sabe, Freire constituye el activista más influyente en Sudamérica con relación al diseño de campañas de alfabetización. Su aporte fue fundamental para una nueva visión de la educación porque, al retar el modelo de la literacidad escolar, criticó el conocimiento como un número fijo de hechos que tienen que ser depositados en el aprendiz y promovió la lectura como un proceso político que trae consigo una lectura crítica del mundo. No obstante, aunque los postulados de Freire fueron ideológicamente claves para un cambio educativo en América Latina, solo consideran una cara de la moneda: la necesidad de enseñar la literacidad dominante para aumentar la conciencia de los estudiantes respecto de un sistema injusto. Desde su perspectiva, la educación letrada eficaz constituye un acto de liberación y empoderamiento por medio del cual la comunidad puede explorar y analizar sus condiciones de opresión y, en consecuencia, comprometerse con una acción exitosa en aras de una sociedad más igualitaria.

A pesar de que es importante tener en cuenta este aspecto, los Nuevos estudios de literacidad cuestionan dicha concepción fundamentalista del poder como algo derivado de la literacidad misma, y destacan la impor-

tancia de las literacidades locales para el logro de este proceso de liberación (Street 1995). Freire peca por no reconocer la pluralidad de literacidades porque cree que las personas ajenas a un tipo occidental de literacidad son incapaces de “leer el mundo”. Así, mientras afirma que las personas oprimidas deben tomar el control de la literacidad dominante, descuida la necesidad de promover los usos vernáculos de la palabra escrita. En otras palabras, no cuestiona la posibilidad de que personas oprimidas consigan apropiarse de la lectoescritura desde perspectivas y valores propios.

Frente a esto, se podría argumentar que, si los niños de esta escuela han de seguir los estudios secundarios fuera de la localidad, tendrán que prepararse en la escuela primaria para lograr este fin más adelante. Si bien la escritura puede ser vista como una preparación de habilidades para el futuro, considero que es aun más importante que esta realmente tenga sentido para los niños aquí y ahora (Cazden 1994). Esto resulta particularmente cierto para la población andina junto a la cual realicé mi investigación, dado que la escuela constituye su primer contacto con la literacidad en tanto palabra impresa. Si este primer contacto no es estimulante, los niños no se apropiarán de lo letrado por sí mismos y este se seguirá percibiendo como un recurso ajeno que solo se logra experimentar con desconfianza.

Algunas autoridades del programa de educación bilingüe en Andahuaylas me dijeron una vez que, para ellos, la interculturalidad era un concepto que se relaciona más con los aspectos actitudinales que con los cognitivos. El trato amable para con los niños o el establecimiento de una relación cercana con la comunidad, por ejemplo, representaban prácticas interculturales en el sentido de constituir actitudes dialógicas y tolerantes hacia alguien diferente de uno mismo. Sin embargo, como mencioné en la primera parte de este capítulo, el concepto de interculturalidad también implica un nivel más epistemológico, relacionado con modos culturales de concebir la “cognición” y la transmisión de conocimiento. La interculturalidad está presente en diversos aspectos de lo letrado; en las concepciones sobre la relación de la literacidad con la capacidad cognitiva y el pensamiento; en las formas de concebir el lenguaje, por un lado, y la relación entre el lenguaje y el individuo, por otro; y en el diálogo entre formas orales y escritas. Más específicamente, la interculturalidad también remite al intento de establecer un diálogo entre la literacidad escolar y las prácticas lingüísticas de la comunidad, sin subordinar una a la otra, y a la conciencia crítica de que la escuela impone valores y creencias letradas, que jamás son neutrales sino discursivas. Ya hemos examinado el modo en que la escuela asume ciertos postulados axiomáticos claramente ideológicos.

### **III.**

## ***La literacidad como construcción histórica: orígenes de la literacidad contemporánea en la comunidad campesina***

*Leer quiero saber y también  
escribir para que nuestro  
pueblo deje ya de sufrir*

Huayno popular de Andahuaylas

A partir del epígrafe que encabeza este capítulo habría que empezar por preguntar por qué la literacidad es un recurso que suele estar vinculado con el sufrimiento. Y es que a pesar de que al interior de los discursos oficiales se cree que la literacidad es un bien fundamental que conduce a una vida mejor, la existencia misma de la literacidad genera sufrimiento para quienes no tienen acceso a ella. Si la literacidad no existiese, nadie sufriría por ella. El sufrimiento solo existe en la medida en que personas letradas en posición de poder hacen que las personas iletradas se sientan inferiores, ciegas e incapaces de obtener la felicidad. Antes que tratarse de un fenómeno neutral, este capítulo mostrará que la literacidad está inscrita en imaginarios culturales y relaciones de poder que también derivan de factores históricos.

A contraposición de lo que sostiene el discurso hegemónico, los Nuevos estudios de literacidad argumentan que el poder social no deriva del solo hecho de ser letrado. De hecho, el aprendizaje de la lectoescritura en tanto adquisición de habilidades mecánicas básicas no necesariamente ha de derivar en una toma de poder o en la felicidad. Ello es así porque el poder de las personas no procede de la literacidad misma, sino de una combinación de factores relacionados con la distribución de la riqueza, la clase, la raza, la etnia y el género. Como en el caso de las demás tecnolo-

gías, la literacidad no constituye un bien en sí mismo, sino una práctica social que está inserta en nuestro hábitus cotidiano; y por consiguiente, no es la tecnología sino las prácticas sociales y culturales relacionadas con ella, las que pueden beneficiar o poner en desventaja al usuario. Como Lankshear *et al.* plantean, las literacidades dominantes “empoderan a ciertos grupos (y desempoderan a otros), al poner en circulación algo que ya tienen (o algo cuyo acceso privilegiado tienen) para adquirir bienes y beneficios sociales” (1997: 70). Otros grupos sociales con otras historias discursivas pueden ser más bien “desempoderados”, dado que el poder significa tener control y ser un agente al interior de ciertos discursos dominantes en la sociedad.

Concebir la literacidad como “poder” o “progreso” es un mito que se ha extendido en el nivel universal, aplicable dondequiera y a cualquier situación (Finnegan 1994). Vuelto hegemónico, este mito es apoyado por organizaciones tales como Unesco, que ven a lo letrado en radical oposición a lo iletrado, y a lo iletrado como una barrera para el progreso (Street 1984). No obstante, si la afirmación “la literacidad es poder” es fácticamente errónea, ¿por qué el discurso hegemónico sostiene esta visión? Sin duda, se trata de una estrategia ideológica que desempeña una función esencial para el orden social gobernante. Bajo esta estrategia, se logra que las personas creen que puedan ganar poder aprendiendo a leer y escribir. Y cuando fracasan (por lo común el caso de algunas zonas del Perú), creen que la culpa es suya por no hacerlo “correctamente” o porque su “atraso” cultural depende de su escasa habilidad para dominar la palabra escrita. Este razonamiento asegura el consentimiento de la población, reproduce la inequidad social y oculta muchos otros factores de carácter social.

Para empezar este capítulo, quisiera proponer que la literacidad puede ser tanto causa de perjuicio como de bienestar. En la zona andina estudiada, lo letrado funciona como un recurso opresivo que a menudo deriva en sufrimiento entre la población, pues las personas sienten que no “valen nada” si no saben leer y escribir. Como veremos, se identifica al sufrimiento con “ser ignorante”, con una vida campesina no instruida y con la incapacidad para defenderse de las amenazas exteriores. Por consiguiente, “perjuicio” o “bienestar” no constituyen el resultado directo de la literacidad sino, más bien, de las prácticas y las creencias asociadas con ella.

Las creencias y las prácticas letradas son fenómenos culturalmente construidos (Barton 1988) que, como tales, arraigan en el pasado. Aunque no es mi intención formular una relación de tipo causa-efecto, sí considero que, para comprender lo que los pobladores rurales creen sobre la literacidad,

conviene adoptar un enfoque histórico. Este capítulo, por tanto, delinea el curso de lo letrado en la comunidad de Umaca en tanto parte de la historia nacional peruana y en tanto comunidad rural independiente con una historia propia. Analizaré, así, el modo en que estos eventos históricos han influido en las concepciones presentes acerca de la literacidad y la escuela en Umaca. Asimismo, evaluaré de qué manera la literacidad en la escuela bilingüe contradice la visión de los campesinos sobre la escuela. Mostraré, por último, un relato local que metafóricamente habla sobre la violencia con que la literacidad ha sido introducida en la comunidad rural.

### **1. *La literacidad como un hecho de conquista***

La captura del Inca Atahualpa por parte del ejército español en Cajamarca constituye una leyenda que ha sido ampliamente comentada por varias fuentes: los cronistas indios y españoles, la tradición oral contemporánea, y los estudiosos académicos que investigan los Andes. Se trata de una imagen que ha estado presente en la cultura peruana desde hace cuatrocientos cincuenta años y que de alguna manera sigue articulando diversos significados sobre la estructura del poder en el país<sup>1</sup>. Aunque quizá no resulte muy novedoso hacer referencia a la escena de Cajamarca una vez más, me voy a permitir empezar esta sección con el recuento de aquel importante suceso ocurrido la tarde del 16 de noviembre de 1532.

Según las crónicas, en aquella fecha los españoles y los incas se encontraron en la plaza de Cajamarca. Los españoles, que habían oído numerosas historias sobre el oro de los Andes, querían capturar al Inca a fin de asegurar su posición. Ese día, los soldados españoles aguardaron ocultos en los alrededores de la plaza mientras el sacerdote católico Vicente Valverde se aproximó a Atahualpa que estaba en el centro de la plaza. Felipillo, un indio previamente capturado por los españoles, actuó como intérprete. Las crónicas relatan que, con la cruz católica en una mano y la Biblia en la otra, Valverde le explicó los misterios de la fe católica al Inca, y le propuso que se convirtiera y sirviera al rey español. Por ello, le alcanzó la Biblia a Atahualpa. Como el Inca no supo qué hacer con ese extraño objeto —que a decir del intérprete era la palabra de Dios— Atahualpa acercó el libro

1. El primer escrito donde aparece la leyenda es el de Titu Cusi Yupanqui de 1570 (1973).

a su oído, en espera de un mensaje oral. Al no oír nada, dijo a Valverde que no deseaba convertirse al catolicismo y arrojó la Biblia al suelo. Horrorizado por el acto, Valverde dio la señal preestablecida, “¡Santiago!”, y los soldados que estaban ocultos dieron inicio al ataque. La conquista comenzó y lo hizo con este ritual de poder mediado por el libro.

Aunque no siempre de manera explícita, la literacidad desempeñó un papel decisivo en la justificación “racional” de la conquista. Para los cronistas españoles, fue el Inca quien actuó impropriamente en más de un sentido. Su evidente falta de literacidad hacía que él y su pueblo fueran percibidos como partícipes de un mundo “ignorante” y “primitivo”. Asimismo, el hecho de no haber entendido la palabra de Dios lo convertía en un pecador “imperdonable”, falta de respeto por Dios, el rey español y su divinidad. Dentro de la mentalidad de los españoles, la colonización habría tenido así un carácter liberador que buscó erradicar el barbarismo y “civilizar”, concepto último que ha sido directamente relacionado con la escritura alfabética (Mignolo 1989: 75). Según Mignolo (1989), “la habilidad de crear un sistema de escritura, así como el acceso al poder y el conocimiento que dicho sistema confiere, fue la instancia última de superioridad del hombre ‘civilizado’ sobre el ‘bárbaro’” (78).

Conviene notar, sin embargo, que muchos de los conquistadores ese día presentes en Cajamarca eran iletrados y que, por esa época, en Europa misma, la literacidad no se había difundido entre las clases populares. Aun así, en el Perú la literacidad no fue introducida en la zona como un instrumento de comunicación o como representación de un acto de lenguaje, sino como un elemento de autoridad que funcionaba como un instrumento de subordinación indígena. Y es que en el contexto de la conquista y la colonización de una cultura sobre otra, la literacidad terminó por ser asociada con el poder, y el libro con la conquista y la dominación (Cornejo Polar 1993, MacCormack 1988, Degregori 1991, Lienhard 1992, Landaburu 1998). De ahí en adelante, los indios pensaron en los libros como si fueran “objetos sagrados”, capaces de producir grandes milagros. Más aun, identificaron a los conquistadores con divinidades en tanto parecían tener la habilidad de comunicarse con objetos inertes, como el papel. Semejante atribución de poder mágico a lo letrado aún subsiste y ha sido registrada en diferentes estudios etnográficos (Portocarrero 1994).

Diversos investigadores han sostenido que la “tragedia de Cajamarca” dejó una huella permanente en la memoria de los indígenas. Atahualpa, asesinado por los españoles, comenzó a actuar como símbolo de la pérdida del imperio inca y de la destrucción del orden del mundo andino. Con el tiempo, este evento penetró en el imaginario popular, y ayudó a definir la

percepción existente de la relación entre la conquista y lo letrado. Este suceso tuvo un impacto tal que los pobladores de algunas zonas de los Andes desarrollaron, en momento tan temprano como el siglo XVI, una reproducción teatral de la muerte de Atahualpa. Esta representación aún es efectuada en algunos pueblos del Perú, y diversos investigadores la han estudiado (Millones 1992, Burga 1988, Flores Galindo 1988). Por lo demás, el evento de Cajamarca es continuamente evocado en la tradición oral andina (Valderrama y Escalante 1977, Ortiz Rescaniere 1973, Vich 2001a). Así por ejemplo, Gregorio Condori Mamani (1977) trae a colación la mencionada escena en su autobiografía y afirma lo siguiente: “El Inka no entendía de papeles. ¿Y cómo el papel iba a hablar si no sabía leer? *Así se hizo matar nuestro Inka*” (el énfasis es mío). Al parecer, el mismo subtexto prevalece a lo largo de la historia: la causa de la conquista estuvo relacionada con la falta de literacidad por parte del inca y de los indígenas.

Luego de la conquista, los colonizadores siguieron perpetuando un discurso en el cual lo letrado era un instrumento de poder. Construyeron un sistema pedagógico, administrativo y filosófico basado en una jerarquía de seres humanos relacionada con la falta o dominio de la literacidad alfabética (Mignolo 1989). En este sentido, Rama (1996) ha afirmado que el orden colonial se sostuvo en el concepto de “la ciudad letrada”. La escritura fue privilegiada sobre cualquier otro sistema de representación y el libro se convirtió en el método más autorizado para almacenar y transmitir el conocimiento. Asimismo, dado que lo letrado privilegió a la ciudad sobre el campo, la ciudad fue percibida como el foco de difusión del conocimiento, y el poder colonial fue administrado por instituciones intelectuales, médicas, religiosas, legales, políticas y otras igualmente “letradas”. En cambio, el campo se convirtió en un lugar “necesitado” de educación y urgente de ingresar a un proceso civilizatorio.

Es importante insistir en que estos individuos españoles fueron los consumidores y productores de lo letrado dentro de una sociedad más amplia, conformada por personas que aún manejaban otros y diversos sistemas de representación. Los conflictos que sobrevinieron entre la “ciudad letrada” y la “ciudad real” (Rama 1996), tienen sus orígenes simbólicos en Cajamarca y en la incomunicación que se produjo entre dos sistemas culturales. Asimismo, después de cuatrocientos cincuenta años, este poder colonizador de lo letrado, a su vez asociado a una división entre lo urbano y lo rural, no ha cambiado fundamentalmente desde tiempos coloniales. Se trata de una herencia que sigue manifestándose en la sociedad peruana contemporánea.

Como ha señalado Cornejo Polar (1993), y como discutiré más adelante a partir de mi información etnográfica, quizá sea mejor no interpretar el evento de Cajamarca como una representación del fracaso del imperio incaico (y posteriormente de la población andina) ante el libro, sino más bien, del fracaso del funcionamiento del libro en los Andes peruanos. A lo largo de este trabajo, analizaré cómo y porqué persiste el fracaso de lo letrado en una zona rural del Perú, pese a haber adquirido un estatus elevado entre los quechuahablantes que habitan en ella.

## **2. *Literacidad y tierra libre***

Con el fin de establecer alguna continuidad entre los hechos históricos anteriormente reseñados y la experiencia de una comunidad campesina en particular, durante mi trabajo de campo indagué sobre la manera en que se introdujo la literacidad en Umaca. Para recolectar esta información, recogí testimonios e historias de vida de varias personas mayores que podían recordar eventos ocurridos hasta hace casi seis décadas. Aunque cada informante me dio fechas distintas para más de un evento, finalmente me fue posible reconstruir una imagen del modo en que la literacidad fue introducida en la comunidad, y de los valores y sentimientos ligados al hecho. Algunos testimonios me fueron dados en quechua y otros en castellano.

Como he señalado anteriormente, Umaca es una comunidad campesina de alrededor de setenta familias<sup>2</sup>. Cada familia tiene un promedio de cinco hijos, lo que hace una población de aproximadamente 490 personas. Umaca se define como una comunidad campesina en tanto grupo de familias que comparten rasgos socioculturales y trabajan en la producción agrícola de tierras privadas y comunales<sup>3</sup>. A diferencia de muchas comunidades andinas, Umaca queda al pie de una carretera (que fue construida en la década de 1970) y a una altitud relativamente baja (alrededor de 2850 m.s.n.m.). Si bien se cultiva gran variedad de productos agrícolas, los cam-

2. Umaca está ubicada en el distrito de Ocobamba, provincia de Chincheros, departamento de Apurímac. Aunque está más próxima de la ciudad de Andahuaylas (provincia de Andahuaylas), oficialmente pertenece a Chincheros desde la década de 1980.

3. En la década de 1970 se estimó que había 4.000 comunidades indígenas en el territorio peruano (Matos Mar 1976). Mossbrucker (1990) presenta una útil discusión del concepto de comunidad y un recuento de las diferentes definiciones formuladas hasta el momento.



*Puerta de entrada a la escuela*



*Vista de la escuela y de algunas casas al pie de la carretera*

pesinos no tienen un excedente suficiente para la venta en mercados urbanos, pues sus campos son pequeños y producen una sola cosecha al año. Por lo tanto, a pesar de la diversidad de sus productos alimenticios, se consideran a sí mismos una comunidad pobre por sus limitados ingresos monetarios y pequeñas propiedades. A fin de obtener efectivo para los productos comerciales, los campesinos (en su mayoría hombres) van a la ciudad en busca de empleo o trabajan en los campos de otras personas como peones. En este último caso, reciben un salario de siete soles por día. La organización y la estructura social de Umaca han variado desde que el sistema de haciendas sufrió la influencia creciente de las relaciones capitalistas. Más tarde, durante la década de 1980, Umaca fue una región fuertemente afectada por la violencia política y por el constante enfrentamiento entre las fuerzas armadas y Sendero Luminoso. Tanto es así que durante mi trabajo de campo en el año 1999, seguía siendo considerada zona de emergencia<sup>4</sup>. Este fenómeno continuó modificando las relaciones sociales y los procesos de migración hacia las ciudades.

La mayor parte del territorio de Andahuaylas, incluidas sus mejores tierras, se convirtió en haciendas durante el siglo XIX. Hasta la reforma agraria nacional de 1970, muchos campesinos no poseían tierras sino que debían trabajar para el hacendado, a menudo sin un salario previamente establecido y sin ningún tipo de derechos laborales. Este sistema de tierras apareció en el tiempo de la Declaración de la Independencia, pues se pensaba que el pueblo indígena, que aún no tenía siquiera derecho a voto, debía ser puesto al cuidado de un nuevo sistema. Con los "gamonales", el Estado era capaz de controlar a los indígenas, a quienes se veía como poseedores de una lengua "exótica" difícil de entender y de un modo de vida sumamente distinto (aunque inferior) al de los centros urbanos coloniales (Flores Galindo 1988). Los indígenas tenían que trabajar para los gamonales a cambio de protección. Esto, a su vez, significaba protección "del" Estado y de sus requerimientos legales, burocráticos y militares. Los campesinos no abandonaban la "hacienda" pues se les decía que tenían todo cuanto necesitaban, inclusive productos comerciales básicos como medicinas (Flores Galindo 1988).

El sistema de hacienda tuvo su origen en la reducción colonial del Virrey Toledo, organismo que obedeció a la necesidad de racionalizar el

4. Umaca es conocida en la zona porque fue el lugar donde el Ejército mató a la famosa senderista Edith Lagos en 1987. Antes de su muerte, su figura ya se había convertido en un mito en ciertos sectores populares (Gorriti 1990).

acceso a la mano de obra de los indios agrupados en ayllus antes de la conquista. Es importante precisar que los funcionarios españoles locales que servían como mediadores entre los kurakas y el Estado durante la colonia no respetaron la jerarquía establecida y generaron un divorcio entre el Estado y la comunidad de indios, consiguiendo de esta manera el dominio autónomo de una élite local sobre los indígenas. Con la conversión de la colonia en República peruana y el consecuente fortalecimiento de las haciendas, el divorcio entre Estado y comunidad se acentuó aun más. Entre otros factores, la supresión del tributo colonial fortaleció la dependencia de los indígenas hacia los terratenientes, al lograr que los primeros se encapsularan dentro de los latifundios y se ciñeran cada vez más a los circuitos mercantiles controlados por el poder local. Frente a esta situación, el estado oligárquico fue incapaz de incorporar eficientemente a la población indígena al sistema nacional y esta quedó relegada al completo aislamiento hasta comienzos del siglo pasado. Aunque se quedó en declaraciones bien intencionadas, en 1920 las comunidades fueron “reconocidas” por la ley y se inició un proceso de inscripción de las mismas (Bonilla 1987).

Ahora bien, sobre la base de mi material etnográfico, he podido comprobar que, a diferencia de las tierras rurales más cercanas a ella, Umaca no fue parte de una “hacienda” y que sus habitantes eran libres de trabajar en las haciendas aledañas por una propina insignificante. Pero aunque los campesinos de Umaca eran teóricamente libres, la hacienda de Sarahuarcay estaba a solo siete kilómetros y sus hacendados siempre quisieron incorporar a Umaca en su propiedad. Se veían como “parte de una comunidad rebelde que no quería permanecer oprimida”<sup>5</sup>, hacia 1940 los umaquinos entablaron un juicio en contra de los hacendados para defender sus tierras. Fue una empresa difícil, dado que el largo proceso de demanda hizo de la lectura y de la escritura conocimientos vitales para lidiar con la burocracia, el papeleo, los abogados, los ministerios y, especialmente, con lo que significaba la gran ciudad capitalina.

Me interesa mucho señalar este punto porque, en la década de 1940, cuando tuvo lugar el juicio, no había escuela en Umaca y el pueblo no había tenido mayor contacto con la palabra escrita. Y como don Cecilio me dijo alguna vez: “Tranquilo vivíamos sin saber leer ni escribir”. Por ese tiempo, Umaca era una comunidad aislada sin acceso a la carretera hacia Andahuaylas. Los pobladores tenían que caminar durante ocho horas para conseguir medicinas o recibir una carta de Lima. A diferencia de hoy, hace

5. Opinión de don Fabián.

cinco décadas las personas no migraban en busca de trabajo ni tenían demasiados familiares fuera de la comunidad; usualmente permanecían en sus comunidades por largos períodos de tiempo. A veces, durante toda una vida.

No obstante, había en Umaca una persona que poseía un quinto grado de educación primaria de Andahuaylas, y que podía hablar castellano, leer y también escribir. Muchos umaquinos recuerdan que don Nicolás era el único capaz de leer las cartas que los otros campesinos recibían de sus parientes y que además era la única persona capaz de responderles por escrito. Con sus esperanzas puestas en don Nicolás, los umaquinos creían que podían ganar la acción judicial y ya no tener que preocuparse más por sus tierras.

Don Nicolás fue a Andahuaylas a conseguir el título para las tierras de la comunidad y después a Lima, a la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Trabajo, para que la comunidad fuese legalmente reconocida como “comunidad campesina libre”. Recuérdese que, durante esta época, la sierra sur fue escenario de una masiva movilización campesina que protestaba contra el despojo de tierras y la explotación de su mano de obra, y el Estado buscaba modificar su modelo democrático para restablecer su relación con las comunidades rurales (Bonilla 1987). A pesar de estas iniciativas de cambio, lo reconocido en “el papel” no se llevó a la práctica y la mayoría de los campesinos siguió siendo marginada a través de contradicciones evidentes como la proscripción del voto de los analfabetos. Dentro de esta coyuntura, los umaquinos recuerdan haber luchado contra los hacendados, iniciando una guerra en la cual “ha habido hasta balazos”, como expresó don Úber. Don Víctor se refirió a cuánto invirtieron en este juicio, que duró cerca de diez años: “Nosotros colaboramos un sol, quinientos, 30 centavos, 40 centavos, esa plata alcanzaba para pagar abogado, cada uno, todos ponemos 10 centavos, la gente de Umaca todos apoyaban”.

A pesar de casi una década de esfuerzo, la comunidad perdió el juicio y los hacendados fijaron los lineamientos para un nuevo arreglo. Aprovechando la situación, decidieron que Umaca solo podía ser libre si sus habitantes les compraban la tierra; una tierra que en realidad les pertenecía a los propios campesinos. Como alguna vez comentó don José: “Abogado, abogado, leña cargar, gallina, pato, carrizo, mentira hemos luchado con hacendado”. Así, todos tuvieron que vender sus animales para comprar un pedazo de tierra y para quedar finalmente libres de los hacendados. Pero por desgracia fueron engañados nuevamente, esta vez con los límites fronterizos. En palabras de don Fabián: “Pero favor de Sarahuaray habían

firmado un documento reduciendo el plano. Eran otros límites”. La razón de este engaño era vista como relacionada con su falta de poder al confrontar la literacidad: don Nicolás “era el único que hacía las gestiones de papeles, los otros no podían”.

Cuando pregunté por la causa de haber perdido el juicio, obtuve una respuesta ambivalente. En algunos momentos, las respuestas incidían en el hecho ser iletrados e incapaces de hablar castellano, mientras que en otros, se trataba más bien de un sistema injusto del cual se sentían víctimas. Sin embargo, la falta de literacidad era lo que más primaba. Por ejemplo, los campesinos creían que, aunque don Nicolás había escrito un documento para iniciar la demanda, no lo había registrado con el notario público. Al respecto, don Inocencio declaró que:

Se ha hecho documento pero no ha hecho registrar pe, no ha hecho reconocer, no ha hecho actualizar, faltaba la actualización del documento pe. Eso ha sido culpa de comuneros pe. Las autoridades anteriores, por ejemplo Nicolás, si el Ministerio de Relaciones Indígenas está reconociendo, está dando su resolución. Pero faltaba que entregue al registro público. No ha sabido pe. Si hubiera hecho trámite en registro público entonces ahorita Umaca era desde Lamaypampa hasta Machaqwaqniyuq.

Al mirar hacia el pasado, los campesinos se acordaban de que les había faltado aprender a leer y escribir, o más específicamente, a conocer el manejo de la literacidad burocrática. Sin embargo, a pesar de percibir que su falta de conocimiento fue lo que los puso en desventaja con relación a la demanda, sabían que de no haber sido por don Nicolás la situación hubiera sido aun peor: “nosotros puro la gente ignorante, hasta ahora capaz servimos hacienda”.

Por otro lado, los campesinos también sabían que “en esa fecha la ley o la garantía tenía valor para los hacendados, le acaparaba a los hacendados la justicia y los policías nuestros enemigos eran. Solo defendían a los hacendados”. En alguna medida, entonces, eran conscientes de la opresión procedente de la estructura estatal dominante. Hay al respecto muchos testimonios sobre guardias que venían de la ciudad para abusar de los campesinos. Como un día me dijo don Fabián:

Cuando era chibolo los guardias venían y hacían abusos, entraba a su casa, sacaba sus quesitos, sus ovejitas. En mi casa ha pasado. Cuando mi mamá era más chica, venían esos que cobraban impuestos y entra-

ba y mi mamá siempre ponía traguito, coquita ponía en ese tiempo, tenía tiendita. Ahí a cobrar venía, entraba a mi casa, rebuscaba cuando hay queso, huevitos se agarraba, agarran no más cualquier cosita. Venían los guardias, igualito cuando hay una mujer buena simpática como para él, se gozaban. Esa fecha, ¿quién defendía? Era gente más inútil acá en mi comunidad, más atrasado. Hacían lo que les daba la gana. Ahora a ver quién entra a mi casa así no más, guardias yo no voy a permitir así no más que entre ¿no? Tiene que haber orden ¿no? firmado por un fiscal, por un juez. Así nomás no se puede entrar. Ahora la gente ya es más o menos. Ya no vienen a hacer abuso las autoridades. Ahora siquiera vienen “Señores comuneros, vengo de tal sitio como ingeniero, como alcalde, como gobernador”, así. Todo eso ahora se ha cambiado profesora. Ahora la gente por lo menos ya sabe responder.

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, saber reconocer -y requerir- una citación o una orden enviada por un juez es esencial para evitar maltratos, y saber cómo descifrar la burocracia también proporciona la capacidad de responder y efectuar argumentos para defenderse oralmente. Al igual que con la escena de Cajamarca antes discutida, el subtexto de este testimonio es muy claro: hay perjuicio porque no sabemos defendernos. Y no sabemos defendernos porque no sabemos leer y escribir. Nuevamente, la escritura es vista como un instrumento de poder y como un arma que puede evitar engaños.

Esta historia de injusticia y abuso cambió la percepción de la gente en relación con la escuela. Muchos umaquinos declararon que, tiempo antes del juicio, los hacendados solían enviar a sus hijos a las escuelas de la ciudad mas no permitían que los campesinos fuesen a la escuela en las ciudades aledañas. Diversos investigadores han escrito sobre hacendados que destruían las escuelas construidas para los campesinos porque creían que “los indios educados eran demonios encarnados” (Montoya 1990). En Umaca, la gente recordaba bien este tema: “Los hacendados decían que los campesinos no debían aprender a leer y a escribir porque le iban a igualar a los hacendados” (don Cecilio); “Antes no quería hacienda estudiar a los comuneros, nada no consiente porque la gente si sabe escribir se queda liso” (don Fabián).

Al parecer, a inicios del siglo pasado el estudio no era una prioridad. Más aun, la escuela tenía connotaciones negativas. No se la veía como algo útil porque las comunidades rurales aún estaban bajo la autoridad paternalista de los hacendados, y el país como tal no estaba “disponible” para los campesinos. Los padres pensaban que mejor era invertir el tiempo

en cuidar de los animales y las chacras por tratarse de la mejor herencia que los niños podían tener. Muchas personas me dijeron que sus padres no deseaban que fuesen a la escuela. Doña Berta, por ejemplo, me contó lo siguiente: “Antes decían, ¿para qué voy a educar a mis hijos? ¿para que se manden carta con el marido?, también decían mi hijo tiene que trabajar en la chacra, qué cosa va a ganar acaso con lo que voy a abrir el ojo, ellos van a ser fiel ya no conmigo sino van a ser ingratos, se irán ellos a otro sitio, diciendo”. Por lo tanto, el mensaje era claro: “Animal cuidate como pasar vida, la escuela no conviene” (don Cecilio).

Sin embargo, diversos sucesos ocurridos a lo largo de los años, tales como la reforma agraria y la caída del sistema de haciendas, el contacto más cercano entre las áreas rurales y urbanas, la falta de apoyo estatal para la agricultura en las últimas dos décadas<sup>6</sup>, la escasez de tierras en Umaca y la falta de excedentes para venta, y la fuerte presencia de Sendero Luminoso en la zona<sup>7</sup> han modificado este rechazo hacia la educación formal. Más aun, la historia del juicio de tierras y fronteras ilustra el modo en que la habilidad de leer y escribir se concibió como el factor más determinante en el éxito o el fracaso del proceso. A partir de esto, la creencia de que se aprovecharon de ellos por no haber sabido castellano y por haber sido iletrados descansa todavía en la conciencia colectiva de la comunidad. Actualmente los campesinos quieren que sus hijos asistan a la escuela secundaria y prosigan hasta conseguir una carrera profesional. En contraste con las primeras décadas del siglo XX, la gente en Umaca sostiene ahora que la mejor herencia para un niño no es una chacra con animales sino una educación y una carrera.

Es importante señalar que la escuela de la comunidad fue construida en el contexto de la pérdida de la demanda judicial. Cuando los hacenda-

6. Actualmente se dan reclamos en Umaca por la situación de las zonas rurales. Los campesinos afirman que sus productos se han devaluado en los mercados urbanos, y que sus animales eran mucho más saludables y no enfermaban tan a menudo como en la actualidad. Porque se piensan pobres en relación con tiempos pasados, se sienten más dependientes de los productos comerciales y de la ayuda del Estado.

7. Patricia Ames (2002) ha encontrado una relación entre una fuerte presencia de Sendero Luminoso y un “renovado brío de sus pobladores en su apuesta a la educación como medio para salir de la pobreza, de la marginación y de la alta vulnerabilidad experimentada ante la violencia política”. Aunque mis hallazgos coinciden con su hipótesis (es decir: intensa guerra interna y creencia fuerte en la promesa de la educación), el tema de Sendero Luminoso raras veces apareció en mis conversaciones con los campesinos.

dos ganaron el juicio a fines de la década de 1940, forzando a los campesinos a que comprasen sus propias tierras, la comunidad solicitó al gobierno una escuela primaria. Como me explicó don José, esta se construyó en el subtexto de que “cuando hay escuela, recién pueblo, le dicen así”. Los comuneros creen que la escuela dará a los niños campesinos las herramientas necesarias para superar la deficiencia letrada que por tanto tiempo ha causado problemas a la comunidad. Así como por saber escribir don Nicolás podía luchar con el hacendado (“Don Nicolás no más escribía pues, don Nicolás no más peleaba pues”, afirma don Fabián), así los futuros campesinos sabrán defenderse mejor que sus padres. “Queremos que nuestros hijos ya no sean como nosotros”, era una frase común entre varios campesinos.

Por lo tanto, a pesar de que en un inicio los campesinos vieron con desconfianza a la escuela, desde la década de 1960 en adelante, empezaron a identificarla con la clave para el progreso económico y un estatus social elevado. Y esto no solo tuvo lugar en Umaca. Tras la primera mitad del siglo XX, hubo muchos poblados en donde, pese a no haber doctores, jueces o policías, había cuando menos un profesor. Las peticiones de la comunidad para resolver asuntos de la escuela, tales como contratar mejores profesores, abrir nuevos grados, o reparar el precario estado de los muros de la escuela, antecedían a las solicitudes de sistemas sanitarios, servicios de agua y desagüe o arreglos en la carretera (Contreras 1996: 29). Hoy en día, sin embargo, la diversidad de experiencias que encontramos en las distintas comunidades rurales ha introducido cambios y redefiniciones del mito de la educación, situación que impide formular una única realidad al respecto (Ames 2002). Por tal razón, aunque en Umaca este persiste con fuerza, no necesariamente ocurre igual en otras zonas que han pasado por distintos procesos históricos en los últimos años.

Cuando Umaca fue legalmente registrada como comunidad campesina y, por consiguiente, liberada de la influencia de la hacienda de Sarahuarcay, el Estado inició sus demandas burocráticas. En tiempos de la hacienda, las comunidades tenían líderes campesinos, o *varayuqs*, que no poseían siquiera un sello porque la oralidad bastaba para hacer transacciones. A medida que las haciendas empezaban a desaparecer, las comunidades campesinas fueron incorporando autoridades de estilo occidental. El gobierno prefirió reemplazar a los *varayuqs* con su propia gente dado que estos a menudo alentaban a la resistencia en contra del gobierno. Aún quedan algunas comunidades rurales tradicionales que mantienen ambos tipos de autoridad. Sin embargo, muchas otras, como Umaca, tienen ahora un comité presidido por un miembro de la comunidad cuya función es seme-

jante a la de los alcaldes de la ciudad. Estas nuevas autoridades tienen que saber firmar y también escribir actas durante sesiones de asamblea, a fin de cumplir los requerimientos del Estado. Desde 1979 las personas iletradas también están obligadas a votar para las elecciones, o, en caso contrario, deberán pagar elevadas multas al Estado. Los *varayuqs* son usualmente hombres mayores a quienes se ve como guardianes del saber y el conocimiento de la comunidad. Es interesante observar que, aunque ahora el Estado exige que los dirigentes de la comunidad sean letrados, en Umaca persiste la creencia de que una figura de autoridad no deberá ser demasiado joven aun si sabe leer y escribir bien. Se piensa que el secretario (aquel que ha de escribir en las reuniones) debe ser letrado; sin embargo, se sigue votando por gente iletrada para otras posiciones de autoridad pues la definición de un dirigente involucra múltiples factores culturales.

Hasta este punto, me ha interesado delinear la introducción de la literacidad en Umaca en tanto parte de la historia colonial peruana y en tanto comunidad rural independiente para intentar mostrar las continuidades existentes en relación con los valores asociados a la literacidad. Como puede observarse, estos eventos históricos han influido en lo que los campesinos actualmente creen y sienten respecto de la literacidad. La gente en Umaca ha construido una noción particular de lo letrado que puede ser diferente del modo cómo lo letrado es concebido en lugares con otro tipo de condicionamientos sociales. Mientras que la literacidad puede ser un instrumento para organizar la vida cotidiana (Fishman 1991) o una fuente de identidad para adolescentes fuera de la escuela (Camitta 1993), en Umaca lo letrado es percibido como un recurso drásticamente impuesto sobre los campesinos para “ayudarlos” a que se integren en la cultura nacional peruana y para que puedan ejercer su ciudadanía. La literacidad no es un elemento para su disfrute o provecho personal; es algo que tienen que aprender a fin de defenderse del amenazador mundo exterior<sup>8</sup>.

### **3. *La literacidad nos defenderá de los otros***

A través de todo lo expuesto no es difícil darse cuenta de que la literacidad comprende mucho más que una habilidad técnica. En Umaca el

8. Esta concepción de lo letrado como herramienta para defenderse del engaño y el maltrato no es privativa de Umaca ni tampoco de los Andes peruanos. Landaburu (1998) ha reportado lo mismo para Colombia.

concepto ha sido cargado con una variedad de significados y valores, modelados todos por diversos factores históricos, políticos y socioculturales desde que la palabra escrita fue introducida en los Andes por vez primera en el siglo XVI. Dichos valores han sido asociados con la habilidad mecánica a tal punto que han acabado por influir en el uso campesino de la lectura y la escritura. En el siguiente capítulo analizaré cómo estos discursos han tenido un impacto en el desarrollo de prácticas letradas vernáculas en la comunidad.

A fin de conocer las actitudes contemporáneas hacia la literacidad, y las creencias sobre la misma, visité muchas casas y hablé informalmente con más de treinta familias locales. La escuela, la literacidad y el futuro de los niños son temas sobre los cuales los campesinos no solo hablaban con soltura y además con mucho interés, sino sobre los cuales solían mantener opiniones enfáticas. Tras hablar con varias familias durante un largo período, empecé a encontrar información recurrente que me llevaba a la misma interpretación. Fue en ese momento cuando sentí que yo había aprendido algo sobre lo que realmente pensaban y sentían los pobladores de Umaca respecto de lo letrado.

En términos generales, los campesinos perciben la literacidad como un recurso externo a sus vidas y a su comunidad que, sin embargo, han de aprender para defenderse de “otros”. Esta defensa se hace necesaria pues la literacidad es vista como un instrumento que no solo promueve el engaño y las mentiras, sino que además puede llegar a traicionar a los individuos.

Ahora bien, aunque está claro que la literacidad puede beneficiar a los campesinos permitiendo que negocien con el sistema dominante, aquí me interesa subrayar que la literacidad realmente sirve para propósitos muy limitados. Por lo general habilita a los campesinos para que se defiendan de los abusos externos o, en el mejor de los casos, para que reclamen por los derechos que merecen como ciudadanos peruanos. Sin embargo, los mismos campesinos son conscientes de muchas de sus limitaciones. En relación con esto, don Fabián declaró que: “Acá en el campo estamos atrasados hasta el cuello, no hay avance en educación. Esta educación es simplemente para defender nuestra persona no más, pero no hay avance hasta más allá”. Como explicaré con detalle más adelante, saben que no pueden conseguir un beneficio intrínseco de ella.

Ansión (1989) ha sostenido que los campesinos ya no están intimidados por la literacidad sino que, más bien, la usan para sus propias metas y aprenden de ella a fin de situarse mejor en relación con el mundo exterior

(62). A partir de mis datos de campo, considero que habría que matizar un poco esta idea. Es un hecho que, a través de la literacidad, los campesinos ocasionalmente obtienen lo que se han propuesto obtener y esto puede ocurrir dentro de relaciones más horizontales con el Estado. Sin embargo, el tener que adherirse a las formas, prácticas y propósitos letrados del Estado (cuándo y cómo usar la literacidad, por ejemplo) significa que deben subsumir sus propias formas y conocimientos organizacionales y volverse “dependientes” de un dominio oficial de lo letrado. Con todo, no estoy afirmando que los campesinos de las áreas rurales tengan necesariamente que crear un uso letrado para sus propias necesidades locales dentro de la comunidad, dado que bien pueden decidir que la literacidad no es un instrumento útil para la vida agrícola o comunal -y ello debe ser respetado. Lo que trato de sostener es que el tipo de literacidad que están aprendiendo a usar para relacionarse con el Estado no logra “empoderarlos” en todo el sentido de la palabra. Esta literacidad no los relaciona consigo mismos o con sus prácticas culturales, sino que se mantiene como un requisito ajeno para seguir las reglas y los discursos del Estado. Si por un lado se puede tratar de un empoderamiento, por otro es también un entrapamiento.

### 3.1 El nivel individual

En el nivel individual, se puede ser víctima de engaño por obra de un esposo, un hijo, una persona con la cual se negocia, o una institución: “Por ejemplo un hombre que sabe leer, la mujer no sabe leer, que él le saca la vuelta, ella encuentra una carta y puede estar mirando la carta como tonta y no sabe que le están engañando” (doña Margarita); “Si mi hijo no quiere hacer su tarea y me engaña que ya lo ha hecho y yo no puedo darme cuenta” (doña Elena); “Si no sabes leer ni escribir cómo puedes sacar cuentas? si sabes hacer rápido, ya no te engañan” (don Juan); “puede mandarte otro sitio oficio cualquier sitio, entonces de repente ese oficio viene en tu contra y no sabes, te dicen firmalo o ponle huella e ignorantemente lo pones huella y eso ya está pues cortando tu cuello” (doña Margarita).

En Umaca, las personas a menudo enfatizan la importancia de ser letrado para defenderse en este nivel individual. Ya que algunos de los padres jóvenes han completado la primaria, usualmente tienen opiniones duras sobre otros campesinos que ni siquiera saben escribir su propio nombre. Esta diferenciación entre los campesinos letrados e iletrados está influyendo en las creencias existentes sobre no saber leer y escribir. Así, los iletrados son vistos como personas “ciegas” (“ñawsa runa” en quechua)

que tienen que aprender a leer y escribir a fin de abrir sus ojos al mundo “real”<sup>9</sup>. Se piensa que, mientras sean iletrados, han de vivir en el mundo de la noche. No solo están las personas iletradas conscientes y avergonzadas de ello, sino que quienes tienen algún conocimiento de lectoescritura generalmente los insultan, argumentando que son “ciegos como los chanchos”. Preocupados por esto, los padres envían a sus hijos a la escuela para que “despierten” de la oscuridad y para que luego de “poder ver” puedan defenderse. La relación entre defenderse y ser ciego resulta obvia.

La concepción de la “gran división”, que ve a la literacidad como promotora fundamental de consecuencias cognitivas, no solo ha influido en las autoridades educativas sino en los campesinos mismos, quienes creen que ser iletrado se asocia con no haber desarrollado el potencial mental o, más aun, con tener una mente “deficitaria”. Esto, a su vez, va de la mano con la idea de que el potencial mental posibilita la habilidad para desarrollar argumentos racionales con figuras de autoridad, a fin de prevenir ser víctima de engaño. En este punto, la literacidad y la oralidad se intersectan, ya que -aun en el registro oral- un iletrado es visto como menos coherente que una persona que sí sabe leer y escribir.

Asimismo, esta supuesta “falta” de cálculo mental influye en la identificación del iletrado como alguien menos “decente” o menos “moral” que el letrado. Como me dijo don Máximo en una oportunidad, los iletrados no son decentes porque no tienen control sobre la manera en que usan su habla. La creencia es que, mientras hablan, empiezan a gritar y a usar malas palabras sin reparar en la imagen “vulgar” que proyectan sobre las demás personas. Entre sus parientes, se piensa que son infelices y que no pueden establecer una buena relación con sus parejas conyugales, por el hecho de que se enojan y se muestran intolerantes por asuntos pequeños que todo el tiempo los incomodan y preocupan. Parece, entonces, que el verse como ciegos e inferiores, termina por influir también en su carácter.

La literacidad adquiere un valor tan importante que, aun más que la religión, representa la clave de la felicidad y el fin del sufrimiento. Después de todo, se la concibe como el instrumento que nos transforma en términos de la vista (los sentidos), la decencia (la moral) y la inteligencia (la cognición). Como declaró doña Rosario, “Hasta sin religión los que saben leer y

9. Montoya (1990) ha sostenido que esta metáfora de la ceguera cuando se es iletrado está presente en la región andina desde los tiempos coloniales. Ya el cronista andino Guamán Poma de Ayala la habría empleado.

escribir pasan buena vida porque viven en armónico con sus familias". Todos piensan que es mejor asumir la vida con conocimientos de lectura y escritura porque sin estudios uno sufre demasiado en el campo. Este sufrimiento está mayormente relacionado con la falta de habilidad para evitar el maltrato de los otros, aun de los miembros de la propia familia. "Sin estudios no vales nada" porque todos pueden aprovecharse de ti.

En términos generales, la literacidad es importante para viajar a lugares diversos y comunicarse con el mundo exterior. Señalada por Ansión (1989), la relación entre conocer y viajar es clara porque si una persona es iletrada, y por lo tanto ciega, no sabrá a dónde ir. Si uno no sabe leer ni escribir siempre se sentirá extraviado. Como afirmó doña Margarita, "Quiero que mis hijos aprendan a leer y escribir para que camine con ojo, a donde sea para que vaya".

### **3.2 El nivel colectivo**

En Umaca, se piensa que la literacidad es también de interés colectivo. En este nivel, funciona para establecer relaciones horizontales entre la comunidad y las entidades urbanas, especialmente el Estado. Al margen de las formas religiosas de usar la palabra escrita (véase el capítulo 5), las personas no sienten necesidad de practicar lo letrado en la comunidad; en la mayoría de casos, la escritura solo se actualiza cuando se establecen relaciones con asuntos externos y cuando se concibe a Umaca dentro de un contexto más amplio. Recuerdo que una vez le pregunté al presidente de la comunidad por qué tenían que aprender a leer y escribir si la gente casi nunca usaba la escritura en su vida diaria. Después de reírse de una pregunta que para él resultaba un poco absurda, me respondió:

Pero en este campo no va a ser toda la vida así campo no más. Porque tampoco uno no va a estar pues metido así en el campo no más, monte no más, puede salir a la ciudad por A o B. O puede irse del campo a la ciudad.

Como en estos tiempos la relación que los campesinos pueden establecer con la ciudad es crucial y deseable, sienten que necesitan mantener el enlace a fin de sobrevivir y ser parte de la cultura nacional peruana.

Para los campesinos, la escritura representa la posibilidad de lidiar mejor contra los abusos y de buscar apoyo externo para las necesidades de la comunidad, lo cual aliviará el "atraso" y los ayudará a sentirse más inte-

grados con el Estado y la sociedad nacional<sup>10</sup>. Cuando le pregunté a don Cecilio si necesitaba leer y escribir para su vida en el campo, me respondió:

Casi no se necesita mamá, pero eso sí para defenderse cuando vienen así los señores así alguna problema que se consigue dentro de la población, tienes alguna problema, una persona pobre ¿no mamita? y vas al pueblo a arreglar así algo y te hacen creer así las autoridades mamá, te hacen creer, te inculpan por las puras, así estás sancionado, que esto va a pasar así, te tratan mal.

En comparación con tiempos pasados, los campesinos sienten que pueden defenderse mejor ahora y que Umaca ha adquirido más dignidad: “Antes muy atrasado era Umaca, no era como ahora, ahora ya la gente por lo menos ya sabemos escribir, por lo menos ya tenemos castellano ya, más o menos, no será suficiente ¿no? pero ya sabemos responder ¿no?” (don Víctor).

El primer paso es la defensa del maltrato. Ahora que los campesinos están más capacitados que antes para poder enfrentar a las autoridades, sienten que la literacidad es además una herramienta que les permite pedir apoyo o ayuda para la comunidad. Durante los últimos diez años, las zonas rurales han venido recibiendo una ayuda paternalista del gobierno y de otras agencias no gubernamentales internacionales y nacionales<sup>11</sup>. Como resultado, la literacidad ha adquirido más importancia en la comunidad. Sin el conocimiento de una literacidad burocrática, los pobladores sienten que no podrían negociar con las autoridades para adquirir un comedor infantil, materiales de construcción para una posta médica, comida para los niños desnutridos menores de seis años o un molino comunal para obtener harina de distintos granos. Los campesinos están seguros de que, sabiendo leer y escribir, podrán escribir mejores solicitudes para adquirir mayor apoyo institucional. Afirman, sin embargo, que hasta ahora no hay nadie en Umaca que pueda escribir una “buena” solicitud y que, a raíz de

10. Muchos autores han encontrado que saber leer y escribir se asocia con ser capaz de lidiar con los abusos y los engaños procedentes del Estado (y anteriormente de los gamonales), y con ser capaz de exigir por los derechos de uno como ciudadano peruano. Ver Montoya (1990), Ansión (1989), Degregori (1990) y Ames (2002), entre otros.

11. El gobierno de Fujimori ha recibido numerosas críticas debido a estas políticas para las zonas rurales. Se afirma que toda esta ayuda gratuita hace a los campesinos dependientes de cuanto reciben, y menos capaces de promover un verdadero desarrollo rural.

esto, varias veces han sido rechazados por las autoridades debido a la “mala escritura” de las formas presentadas. Tal es la razón por la que, a menudo, deciden pedirle ayuda al director de la escuela o, si él no está disponible, viajan a Andahuaylas y pagan por el servicio. Este es un caso claro en el cual los campesinos quedan atrapados dentro de las reglas de una concepción dominante de lo letrado.

Hoy en día, los habitantes de Umaca se encuentran muy preocupados por el hecho de que ningún umaquino tiene aún un grado profesional universitario. Aunque en los últimos diez años algunos pobladores han empezado a ir a las ciudades para asistir a la escuela secundaria, la mayoría no ha llegado a completar su educación por diversas razones. Hasta hoy, solo hay alrededor de cinco o seis jóvenes que han completado la secundaria, y que, luego de experimentar la falta de empleo en la capital, han tenido que regresar a Umaca. Esto indica que, aun si se completa la escuela secundaria, la gente no logra conseguir sus metas. No obstante, parece que los campesinos todavía abrigan la esperanza de tener a un profesional de su comunidad, quien -sin necesariamente vivir en ella- actúe como vínculo entre Umaca y el mundo exterior. Se trata de tener un profesional que pueda defender a Umaca de los abusos externos y que sea capaz de hacer el papeleo burocrático necesario para asegurar el apoyo que hará a “Umaca diferente de como está ahora”.

La percepción de lo letrado relacionada con el papeleo burocrático y con las transacciones de la comunidad también ha sido asimilada por los niños. Así por ejemplo, cuando le pregunté a Edwin, un alumno de quinto grado, lo que él haría por la comunidad si fuese profesional, me respondió: “mandando papeleta a los ingenieros para que apoyen a la comunidad o a Lima para que apoyen a la comunidad”. Luego le pregunté a Ciprián, un alumno de sexto grado, qué tipo de escritos le gustaría hacer cuando acabase la escuela, y me respondió algo similar: “(¿qué te gustaría escribir?) oficios, cartas y así un papel para mandar (¿a dónde?) así una asamblea, así una comunidad puede mandar así un producto que ayuda a Umaca pe. Tenemos que pedir ayuda también profesora... porque no conoce letras por eso sufre profesora”. A mi pregunta de por qué es importante aprender a leer y escribir, me dio una afirmación directa y clara: “así cuando una ayuda que-remos pedir”.

Este tipo de comentarios reproducen el discurso hegemónico y limitan las posibilidades de la literacidad únicamente a una sola dimensión. Al mismo tiempo, establecen un tipo de relación entre literacidad y nación. Anderson (1991) ya ha sostenido que la literacidad y las instituciones como

la escuela no solo son elementos que promueven la idea de nación como una comunidad imaginada de miembros ligados a un territorio común, sino que funcionaron como factores claves para el desarrollo de este concepto en siglos pasados. Considero que, a diferencia de la situación europea del siglo XIX, la emergencia de la literacidad y de la imprenta como factores principales que contribuyeron al desarrollo de la idea de nación no se aplica a Latinoamérica, donde las personas capaces de leer y escribir formaban parte de una pequeña élite que no podría haber promovido la noción de tiempo simultáneo discutida por el autor. Aunque por ahora queden muchas preguntas sobre el tema desde esta perspectiva histórica, por mi parte creo que la literacidad y la idea de nación están estrechamente conectadas en el mundo contemporáneo. Por un lado, los campesinos conciben la literacidad como algo crucial para la reducción del aislamiento y la construcción de un sentido de pertenencia a la nación. Sienten que ser iletrados los excluirá de la toma de decisiones en el nivel estatal y, sobre todo, de ser verdaderos ciudadanos con iguales derechos. La lucha por ser parte de la nación se vuelve especialmente importante en un país donde el concepto de identidad nacional peruana en el siglo XIX fue forjado en términos de su exclusión y donde -hasta 1980- los derechos ciudadanos formales no podían ser ejercidos por los analfabetos. Por otro lado, el Estado también está haciendo explícito el papel vital de la literacidad en el proceso de integración a una cultura nacional y por eso es que las clases de alfabetización de adultos promueven valores asociados a una cultura más urbana (higiene, violencia sexual, igualdad de género, etc.) y enfatizan los temas de educación cívica y ciudadanía.

De acuerdo con estas propuestas, una literacidad masiva proveerá la homogeneidad requerida por el Estado moderno. En lugar de reconocer las diversas prácticas letradas dentro de naciones heterogéneas, el discurso oficial concibe al mundo moderno como compuesto de naciones homogéneas cada cual con su propia literacidad homogeneizante (Street 1993b y 1997). Las metas planteadas por las campañas de alfabetización, en cuanto tienen como objetivo introducir una literacidad única en todos los sectores nacionales, provienen de la idea de que la literacidad masiva resultará en una mayor unidad nacional y empujará el proceso de modernización. El subtexto de este discurso está claramente basado en la noción de literacidad que emerge del “modelo autónomo”, donde la lectura y la escritura son entendidas como habilidades mecánicas básicamente neutrales y aisladas.

Este discurso ha sido internalizado por pobladores rurales y construye la imagen de un Estado que interpela a la gente como ciudadanos en la

medida en que cumplan el requisito de adscribirse a una literacidad dominante (escolar, burocrática). Esto merece una reflexión desde dos perspectivas. En primer lugar, es cuestionable que el propósito para aprender a leer a escribir solo esté vinculado al concepto de ciudadanía, vale decir, que la literacidad sea una herramienta que se enseña en los programas de alfabetización solo para que los pobladores puedan cumplir su papel de ciudadanos. Ya hemos visto que la literacidad es plural y que puede cumplir múltiples funciones. En segundo lugar, la asociación entre literacidad y ciudadanía es aun más cuestionable cuando la alfabetización sirve para excluir a un amplio sector de la población que no sabe leer y escribir. En lugar de respetar la diferencia cultural y reconocer al saber oral como un tipo de conocimiento digno y legítimo, este discurso margina a los analfabetos como si estos no tuvieran derecho a su ciudadanía por el hecho de no saber leer y escribir.

#### ***4. Memoria e imaginación en un relato local***

Quisiera complementar el argumento propuesto en este capítulo con el análisis de un cuento que podría estar hablando sobre la literacidad a partir de sus imágenes y metáforas. Durante mi estadia en Umaca descubrí que los cuentos son una manera de archivar la memoria colectiva de la comunidad y las diferentes creencias contenidas en ella. No obstante, los cuentos no solo reflejan discursos existentes en la comunidad (sobre la literacidad en este caso) sino que también los reproducen y contribuyen tanto a su constitución como a su consolidación. En otras palabras, el relato que voy a presentar también modela las creencias acerca de la palabra escrita en la comunidad.

En una clase de quechua, el maestro de sexto grado pidió a sus alumnos que escribieran un cuento y un alumno escribió la historia que aparece a continuación. Considero que ella podría ser interpretada como un relato sobre la introducción de lo letrado en la región<sup>12</sup>.

##### **Misi tisamanta**

Huk tisa virdimantas huk warma dibuqasqa misita pirqapi, chaypis qillqasqa kasqa millaykuna. Huk punchawsi chaypi pasarusqa timblur,

12. Dado que los relatos son vehículo de recuerdos inconscientes para los narradores, es posible que mi interpretación no sea compartida por los campesinos de Umaca.

hinaptinsi chay misi virdiqa pirqamanta wichiycuspaspas puriyta qallaykusqa pirqakunapi, chaysi chay misiqá kallipi tuparusqa huk allquwan, hinaspas tapusqa “maymantam hamuranki manam haykapipas rikurqanichu tizamanta misitaqa”, chaysi misiqá piñallaña qawarayasqa qallupayaspa.

### ***El gato de tiza***

*Un día un niño dibujó un gato sobre un muro con una tiza verde. Había además otros dibujos asquerosos sobre el muro. Y un día hubo un terremoto y el gato pintado salió del muro y cayó y empezó a caminar y a trepar por los muros. Entonces conoció a un perro. El perro le preguntó “¿de dónde vienes? Nunca antes he visto un gato de tiza”. El gato, muy furioso, miró fijamente al perro y le mostró la lengua cual si fuese su enemigo.*

En mi opinión, nos encontramos ante una historia que comienza a narrar un evento traumático: un acto violento que remueve y cambia todo lo que previamente existía. El terremoto representa justamente eso: la inversión de la realidad, el cambio repentino, vale decir, la destrucción de antiguas formas de representación. El gato sale del muro del mismo modo en que la palabra escrita fue introducida en Cajamarca en el siglo XVI y, posteriormente, en otras ciudades y comunidades peruanas. La escritura altera el orden y la cosmovisión andinos existentes, y empieza a entrampar a las personas con la imposición de sus propios requerimientos.

La historia habla de un “gato de tiza”, no sobre cualquier tipo de gato. El uso de la palabra “tiza” hace referencia directa a la escuela y, más específicamente, a las prácticas letradas que se imparten en esa institución, como si se narrara la manera en que la literacidad escolar, esto es, la concepción dominante de lo letrado, consiguió introducirse en la zona rural. Además, este gato de tiza verde es parte de “otros dibujos asquerosos” sobre el muro. La palabra “millay” en quechua no tiene una connotación positiva; más bien hace referencia a las cosas deshonestas, sucias, repugnantes y peligrosas. ¿Es que la escritura se asocia con esos adjetivos?

Además, la historia narra cómo el gato sale de su territorio y empieza a vivir fuera del muro. El gato, que como símbolo puede igualarse a la escritura, adquiere vida propia y se conduce a distancia del sujeto que lo produjo (el niño). Al igual que lo letrado, el gato va dondequiera escalando muros y los campesinos tienen que aprender a incorporarlo en su sistema cultural.

La conversación entre el gato y el perro podría simbolizar la reacción de la población iletrada ante la escritura. El perro (animal más típicamente

andino que el gato) está realmente sorprendido por su encuentro con el gato, ya que nunca ha visto un gato de tiza anteriormente. Cual si se tratase de un extraño en la comunidad, el perro pregunta al gato por su identidad, pero este solo lo mira y no responde. Además, como si estuviera consciente de su poder y de su superioridad, el gato le saca la lengua al perro en signo de agresión, estableciendo una situación casi violenta entre ellos. Al igual que en el caso de la escritura, parece que de ahí en adelante el perro tendrá que aprender a defenderse del gato.

Como puede observarse, esta historia podría estar subrayando el carácter externo a la comunidad que tiene lo letrado. En lugares como Umaca, la literacidad ha sido (y quizá sigue siendo) un fenómeno violento y traumático. Al igual que el gato y el perro de la historia, los campesinos no saben cómo establecer una relación armoniosa o “amigable” con lo letrado; una relación que pudiera ser beneficiosa para las necesidades de su propia comunidad. Como la escritura siempre ha sido un tema amenazador que los sitúa como subalternos y oprimidos, se retrata la introducción de lo letrado como algo muy tenso y cargado de violencia, algo también cargado de jerarquía y resentimiento. Pareciera ser que la literacidad no es todavía parte del mundo campesino.

Este ejemplo muestra que las historias se intersectan con las experiencias, problemas y emociones de la gente que las refiere (Poole 1991). Así, los relatos son géneros que articulan sistemas de creencias largamente existentes que, a su vez, son almacenados con memorias de experiencia personal. Sin embargo, en contraste con las entrevistas, encuestas y conversaciones informales, los cuentos registran información valiosa que no siempre es evidente aun para quienes los narran. Sin duda, esto enriquece las diversas fuentes que conforman el trabajo etnográfico.

## **5. *La escuela dentro de la comunidad campesina***

Todo lo anterior sugiere que los campesinos también perciben a la escuela dentro del marco del discurso oficial. Debido al hecho de que la literacidad tiene que ser aprendida para funcionar como vínculo entre la comunidad rural y el Estado, no se ve a la escuela como un lugar que ayudará al desarrollo de la comunidad en tanto entidad independiente, sino como un lugar que promoverá la anhelada integración de los campesinos en la cultura nacional (Oliart 1997, Aikman 1999). Por lo tanto, se la continúa conceptualizando como algo externo a la comunidad.

Esta creencia ha influido en la idea de que ser “indígena” e ir a la escuela no son compatibles, y que estudiar implica dejar atrás algo de “indigenidad”. En efecto, tanto maestros como campesinos sostienen a menudo que estudiar e ir tras cerdos u ovejas constituyen hechos en mutua oposición, y que ir a la escuela da al estudiante una oportunidad para usar su “cabeza” por primera vez en una vida mejor y distinta. Ahora bien, esto no significa que la gente necesariamente quiera migrar apenas culminados sus estudios ya que, aunque hay algunas personas que quieren irse para comenzar una vida en la ciudad, hay muchos otros que quisieran vivir en la comunidad. Aun permaneciendo en la comunidad, sin embargo, la oposición entre los “asuntos” escolares y los “asuntos” campesinos reposa en mundos diferentes. Lo aprendido en la escuela es considerado valioso para asuntos externos mas no para asuntos internos a la comunidad. Las personas esperan que, tras estudiar en la escuela, serán capaces de ir fuera y de hallar trabajo temporal en la ciudad, mientras que, al mismo tiempo, podrán mantener su tierra permanentemente en la comunidad. En lugar de ocurrir una integración menos traumática entre mundo escolar y mundo comunal, se desarrolla una situación que es más cercana a lo que Cornejo Polar denominó heterogeneidad no dialéctica (1996), vale decir, una simultaneidad de identidades que existen sin mezclarse. Delinearé la compleja interacción entre la literacidad y la vida cotidiana campesina en el siguiente capítulo.

Dado que los campesinos ven en la escuela algo externo a su mundo tratan de asegurar que su escuela no sea diferente de aquellas de zonas urbanas. Se trata de no perder ventaja en ningún sentido ya que les preocupa que las escuelas rurales sean de menor calidad que las urbanas. Don Fabián me lo dijo una vez: “No sé, profesora, acá en el campo bien atrasado es la educación, no es como en la ciudad. A veces no sé a qué se debe esto. Una parte por la población, por lo que vivimos en el campo será”. Por ello, a menudo sostienen no solo que los niños son más civilizados en la ciudad, sino que, en comparación con las zonas urbanas, las escuelas rurales siempre reciben una atención deficiente del Estado: para los campesinos, los profesores son más ociosos y menos preparados, hay una menor cantidad de libros y materiales, y la infraestructura es inferior.

Además de esto, los campesinos están preocupados porque sus hijos puedan no tener la metodología pedagógica apropiada. Creen que cualquier cosa que difiera de su idea de lo que constituye una escuela tradicional estaría comprometiendo el nivel de educación de sus hijos en relación

con el nivel alcanzado en zonas urbanas<sup>13</sup>. Los padres que estudiaron uno o dos grados cuando eran jóvenes están más conscientes de esto y tienen una idea más clara de lo que una escuela debería ser. Siempre recuerdan que cuatro décadas atrás los niños aprendían más en menos tiempo, y muchos lo atribuyen a que la educación buscaba promover la disciplina y a que, cuando era necesario, los profesores solían golpear a los niños: “Pero antes se enseñaba por la fuerza, con palo”. Piensan que “La letra con sangre entra”, es decir, que la gente solo aprenderá las habilidades letradas mediante el sufrimiento.

Los campesinos también critican las lecciones dictadas fuera del aula y la nueva pedagogía que promueve patrones interactivos innovadores en clase: “Acá a veces viene a veces no enseña, a veces se van río, a veces en la calle, así nosotros no allá, hay veces nomás visita, hay veces nomás pasea. Pero acá casi mayormente andan nomás calles. No sabe nada” (don Víctor). Oliart (1997) ha señalado que los maestros que tratan de establecer relaciones democráticas al promover juegos son vistos con suspicacia por los padres que creen que sus hijos solo están jugando y no adquieren ningún tipo de conocimiento valorado por ellos. Y es que las personas no están preocupadas por la adquisición de una literacidad que sirva como vehículo para cubrir necesidades propias, sino simplemente para asegurar una educación superior para sus hijos.

Como afirma Montoya (1990), la escuela tiene rasgos que a la vez atraen y repelen. Por un lado, constituye un ideal de progreso y de esperanza de cambio social y, por otro, un lugar donde los campesinos experimentan sentimientos de frustración y decepción profundas. Está claro que la escuela es vista como una puerta que ofrece la anhelada promesa de ciudadanía. Sin embargo, parece también que existieran requisitos para que esto se lograra. Los niños no articulan su mundo comunal con lo enseñado en la escuela sino que devienen entrampados por discursos dominantes y pasan por sacrificios que los prepararán para vivir dentro de una nación peruana que, solo con la formación escolar (y la correspondiente literacidad), parece estar dispuesta a acogerlos.

13. Ansión (1989) ha hallado que a los padres les preocupa el tener una escuela desconectada de su vida como campesinos. Tal no ha sido mi caso.

## **6. *¿Quieren los padres una escuela bilingüe?***

Diversos estudios han revelado que los padres de los sectores rurales se oponen a los programas de educación bilingüe (López 1987, Hornberger 1989, Degregori 1991). Los argumentos expuestos hasta ahora en este capítulo pueden ayudar a entender por qué ellos no quieren que sus hijos estudien en este tipo de escuelas. El razonamiento que yace tras este rechazo es, en realidad, simple: si los campesinos van a la escuela y adquieren la literacidad castellana a fin de integrarse mejor en una “cultura peruana nacional”, y si el quechua no es usado como medio escrito fuera de la comunidad, ¿por qué habrían de elegir ocupar su tiempo aprendiendo la literacidad quechua durante las horas de escuela?

El hecho de que los programas de educación bilingüe únicamente hayan sido implementados en las zonas rurales, mas no en las urbanas, promueve la creencia de que los niños de las comunidades reciben una educación de menor calidad que la proporcionada en las ciudades. Los padres siempre me preguntaban por qué los niños en Andahuaylas no recibían una educación bilingüe. Si el programa es tan bueno como los directores del programa dicen, ¿por qué no se lo ofrecen a todos?, ¿por qué son los campesinos pobres y oprimidos los únicos que lo reciben? Este razonamiento los hace suspicaces de ser engañados nuevamente; y en lugar de sentirse habilitados (o empoderados), los campesinos pueden sentirse marginados por este nuevo sistema educativo. Mientras, si por un lado, luchan por integrarse en la cultura nacional aprendiendo la literacidad en castellano, por otro, obtienen una educación que refuerza su aislamiento y diferencia del resto de la sociedad porque nadie más es enseñado a leer y escribir en quechua. Por lo tanto, su reclamo es claro y contundente: quieren el mismo tipo de educación que todos los demás porque, como ciudadanos peruanos, quieren igualdad de condiciones (Degregori 1991).

Recuerdo que cuando los directores del programa vinieron a las comunidades a entrevistar campesinos y a intercambiar ideas sobre la educación bilingüe con el fin de realizar una sistematización de su proyecto, estos declararon unilateralmente que si les gustaba la idea de que sus hijos aprendiesen ambas lenguas<sup>14</sup>. Y es que, aunque aprender castellano es funda-

14. Los directores del programa conducían una entrevista sumamente formal basada en un formulario de pregunta-respuesta, y no ahondaban en las opiniones de los campesinos sobre el tema. Ciertamente se asumían como autoridades y los campesinos no querían involucrarse en problemas respondiendo “no”.

mental, también está claro que los campesinos quieren que sus hijos hablen quechua pues sienten que es importante para su vida cotidiana. No es raro entonces que se sorprendieran cuando les hacía ver que el quechua se podría extinguir como lengua. No obstante, a pesar del valor que le atribuyen a su lengua materna, también piensan que el castellano y el quechua pertenecen a mundos diferentes y que, por lo tanto, tienen funciones distintas. Se trata de una relación diglósica internalizada que asume al quechua más como parte de la comunidad que de la escuela. Para los campesinos, el quechua no es un lenguaje escrito sino un lenguaje oral, y es una pérdida de tiempo intentar revertir dicha situación. Después de todo, como el alfabeto quechua sólo es usado en la escuela bilingüe, es natural que los campesinos sientan que este no cumple una función dentro de la sociedad peruana. Ahora bien, en este punto es preciso hacernos la siguiente pregunta: si los políticos o los sectores dominantes no han hecho nada para modificar el estatus del quechua en el nivel estatal, ¿por qué esperan que los campesinos alteren esta realidad desde su remota comunidad rural? En este caso, creo que son las poderosas entidades gubernamentales y no los campesinos subalternos quienes deberían dar el primer paso.

Más allá de proporcionar un medio de transición para el aprendizaje del castellano, el quechua escrito no ha logrado desempeñar una función en la comunidad. Y debido a que el quechua escrito no ha podido cobrar vida como un fin en sí mismo en ningún ámbito (ni siquiera en la escuela), la gente lo asocia con la causa de su ignorancia del castellano o con un obstáculo que no hace sino impedir un aprendizaje idóneo del mismo. En consecuencia, los campesinos no quieren que el quechua sea introducido en un programa bilingüe como lengua escrita porque, entre otros aspectos, consideran que la literacidad quechua solo confundirá a sus hijos durante el proceso escolar.

Debido a esta fragilidad del quechua como medio escrito, los campesinos lo terminan evaluando en comparación con el castellano y sostienen, por ejemplo, que el quechua emplea un alfabeto “copiado” de la lengua oficial. Entre otras cosas, argumentan que el alfabeto quechua está incompleto porque tiene menos símbolos que el castellano, y que así constituye una barrera cuando el niño trata de aprender el alfabeto castellano. Al ser conceptualizado como un producto artificial, ellos lo minan a través de declaraciones discursivas sobre las dificultades involucradas en la lectura y escritura del quechua.

## 7. *Conclusión*

Con este capítulo espero haber demostrado que la literacidad comprende bastante más que una tecnología asociada a la mecánica de la lectura y la escritura. Los testimonios aquí presentados ilustran que, cuando la gente habla sobre la escritura, siempre está imbuida en diferentes tipos de valores y actitudes con respecto a ella. Por consiguiente, la literacidad siempre se relaciona con ideas sobre su “naturaleza” y su función social, y con dimensiones históricas, políticas y morales. Como ha afirmado Mignolo (1989): “Nosotros los seres humanos no solo hablamos y escribimos. También tenemos opiniones sobre lo que son el habla y la escritura, sobre sus valores, sobre cuán relevantes son para la sociedad y sobre cómo se caracterizan a sí mismas las sociedades de acuerdo con el tipo de interacciones comunicativas a las que están ligadas”<sup>15</sup> (73).

La historia social desempeña un papel significativo en la formación de estos valores sociales. Según lo anteriormente ilustrado, el significado predominante relacionado con la literacidad en Umaca tiene en realidad una base histórica que constituye el fundamento de las actitudes y prácticas cotidianas de la gente, y que es preciso esclarecer antes de intentar comprender los aspectos técnicos y de aprendizaje. Ello es específicamente lo que los Nuevos estudios de literacidad buscan cumplir (Barton 1988). A diferencia de aquellos modelos esencialistas y estáticos, los NEL proporcionan perspectivas dinámicas que dan un lugar crucial a los recuentos históricos.

Ahora bien, el hecho de que la literacidad hunda sus raíces en el pasado no significa que en el presente los valores ligados a esta se hayan vuelto estáticos. Por ello, he intentado mostrar que los valores y creencias relacionados con lo letrado y con la escuela en algunas zonas rurales a inicios del siglo XX fueron muy distintos de los actuales. Los cambios socioculturales que han tenido lugar dentro de la comunidad campesina, y su relación con el sistema de hacienda, reestructuraron los modos de vida, el papel del Estado y los sentimientos respecto del concepto de ciudadanía y de nación en las zonas rurales. Porque como bien afirman Barton y Hamilton: “Las prácticas letradas son fluidas, dinámicas y cambian al igual que las vidas y sociedades de las que son parte” (2000: 13).

Actualmente los umaquinos creen que, tras aprender a leer y escribir, una persona lidiará mejor con el engaño y la falta de respeto. En conse-

15. La traducción es mía.

cuencia, los campesinos mantienen elevadas expectativas respecto de la literacidad y de la escuela como herramientas que darán solución a sus vidas oprimidas. No obstante, si las nuevas generaciones aprenden a usar la palabra escrita, y la situación de opresión no se altera sustancialmente, la literacidad podría adquirir nuevas connotaciones. En otras palabras: el cambio social puede modificar y más adelante transformar estos significados contemporáneos asociados con la literacidad. Y es que, no solo los discursos dominantes son mutables, sino que las tendencias contrahegemónicas podrían representar los primeros indicios de un cambio al interior de estos.

Por eso, creo que no basta con diagnosticar este discurso de poder y amenaza asociado con la literacidad en esta zona. Aunque es imperante conocer la problemática, también es necesario partir de esta información para formular una pregunta que no podemos dejar de hacernos: ¿Cómo sería posible salir de este discurso de poder y amenaza? Si bien una respuesta implicaría manejar un complejo conjunto de factores, considero que la educación bilingüe sí podría ayudar a desarrollar alternativas a esta realidad que hasta ahora no logra “empoderar” a los beneficiarios.

En este capítulo, he tratado de establecer las razones por las cuales la educación bilingüe suele producir rechazo en la población rural. Este rechazo no se debe a opciones libres e individuales de los campesinos, sino a ideologías opresivas que terminan por condicionar su conducta. Por eso, no se trata de pensar que los campesinos no escriben en quechua porque son “flojos” (como alguna vez me dijo un profesional local encargado de dirigir el programa de educación bilingüe de la zona), sino de analizar las estructuras del orden social que podrían estar explicando creencias existentes. Pero tampoco se trata de aceptar pasivamente el orden de las cosas y menos aun de sostener que los discursos dominantes no se pueden alterar. Una postura crítica como la asumida en este trabajo me lleva a pensar en cambios y en acciones. Con ese propósito en mente, quiero concluir este capítulo con una anécdota que, si bien no pretende representar soluciones, busca alimentar reflexiones que van hacia esa dirección.

Luego de dos años de mi trabajo de campo, volví a Umaca para visitar a todos mis amigos. Al día siguiente de mi llegada, el maestro de sexto grado tenía que ir a Chincheros para tomar un curso y no podía dictar sus clases. Como yo estaba de visita, me ofrecí como ayudante y lo sustituí. La clase era de quechua y supuse tener suerte al enterarme de que la sesión ya había sido planeada de antemano. En efecto, el maestro de quinto grado entró en el aula de sexto grado e indicó que había que escribir una composición en quechua en 4 grupos. Para esto, escribió cuatro temas en la piza-

rra: 1) *wasi wasi*, 2) *chukcha rutuy*, 3) *kasarakuy* y 4) *llarqaaspiy*<sup>16</sup>. Luego de explicarles la tarea, se fue a su salón y yo comencé a circular por los diferentes grupos para ver si los alumnos necesitaban ayuda.

Cuando ya había transcurrido más de una hora, noté que una anciana se encontraba en la puerta del aula. La cinta de su sombrero sujetaba un pedazo de papel que seguramente había arrancado del cuaderno escolar de alguno de sus nietos. Me acerqué a la puerta y le pregunté qué necesitaba. Me dijo que quería que le escribiera una carta pues le urgía mandar a su hija una encomienda muy especial. Yo me quedé muy sorprendida, accedí al instante y le pregunté si quería que se la escribiera en castellano o en quechua. Me indicó que en quechua, y me sorprendí más aun<sup>17</sup>.

Entonces, sacó el pedazo de papel que llevaba en el sombrero y comenzó a dictarme sus palabras. En realidad, no se trataba exactamente de un “dictado” pues ella hablaba y nunca se tomaba el tiempo para saber si yo realmente la estaba siguiendo en sus ideas y en sus palabras. Por ello, comencé a marearme un poco y a no entender todo lo que me decía. Realmente yo necesitaba más tiempo, es decir, necesitaba que la anciana se “adaptara” al formato de “dictado” y fuera más paciente conmigo. Frente a tal situación, constantemente le pedía que repitiera algunas frases pero, a pesar de mi esfuerzo, las dificultades aumentaron y terminé por sentirme algo frustrada. Entonces, me di cuenta de que Elvira y Criselda, dos curiosas alumnas, se habían acercado por ahí para ver lo que ocurría. Explicándoles el problema, les sugerí la posibilidad de que ellas me sustituyeran en la escritura, de que ellas escribieran la carta de la anciana. La respuesta fue instantánea, aunque ya no me sorprendió mucho: “No profesora, no podemos hacerlo, nosotros vamos a fallar”.

Algo desconcertada por toda la situación, les hice ver que la que fallaba era yo y que justamente ellas eran las personas más indicadas para escribir la carta que la anciana tanto quería y necesitaba. De esta manera, en unas piedras grandes que estaban junto al huerto escolar, se sentaron las tres y comenzaron a producir el texto. Las observé durante varios minutos y, cuando luego de un rato me acerqué a observar lo sucedido, comprobé, fascinada, que todo iba resultando muy bien.

16. 1) techado de casa, 2) corte de pelo, 3) matrimonio, 4) limpieza de acequia.

17. En realidad, no sé si se refería a la escritura misma de la carta o al hecho de que ella me iba a dictar en quechua para que yo escribiera en castellano. En ese momento yo pensé que se trataba de escribir una carta en quechua.

De pronto, el profesor del aula vecina salió de su clase y se puso a observar la situación. Al ver que Elvira y Criselda no estaban cumpliendo con la tarea asignada, me indicó que las hiciera entrar. En su discurso, había que poner “orden”. Yo le expliqué que las alumnas estaban escribiendo una carta en quechua y que yo misma les había dado permiso. Accedí y en ese momento me di cuenta de que las dos alumnas estaban haciendo algo que probablemente tenía más sentido que la tarea asignada, que en quince minutos habían escrito en quechua mucho más que lo que habían escrito sus compañeros en dos horas, que en este espacio fuera del aula se sentían más libres de poder escribir “como quisiesen” y que el evento letrado que estaba desarrollándose, ahí con la anciana, mediaba un fin comunicativo “real” y no un simple ejercicio descontextualizado y puramente “escolar”. Tanto es así que cuando Criselda y Elvira terminaron el texto, la anciana, muy contenta, les preguntó cuánto les debía por su trabajo. Entonces, las niñas se rieron y regresaron felices al aula donde yo estaba.

Por ahora, no me queda más que retomar la pregunta que hice anteriormente: ¿qué caminos llevan a que la escritura se desligue de este **discurso de poder y amenaza**? Esta es una pregunta que debemos hacernos continuamente cuando diseñamos políticas educativas. Y es que, si bien la escuela no es el único medio desde el cual se debería hacer esta pregunta, se trata de una institución que puede estar influyendo en la reproducción y en el reforzamiento de todo este discurso. Con esta anécdota, me interesa evocar lo analizado en los dos primeros capítulos sobre el dominio escolar y a la vez anticipar el tema sobre la presencia (o la ausencia) de la literacidad en la vida cotidiana de los campesinos. Tema que pasaré a presentar en el siguiente capítulo.



## IV.

### ***Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la vida comunal***

*En aquí no hay nada que escribir cada día.*

A lo largo del capítulo anterior analicé los factores sociohistóricos que, en el marco de una ideología de poder y amenaza, influyen sobre la percepción campesina de la literacidad. Desde ahí ahora quisiera formular la siguiente pregunta: ¿qué uso práctico tiene la literacidad para la comunidad campesina y para la vida cotidiana?

Al comparar los aspectos “discursivos” y “prácticos”, uno tiene la impresión de que en Umaca el fenómeno de la literacidad está repleto de contradicciones significativas. Por un lado, se tiene el hecho de que lo letrado ingresó a la comunidad como elemento de autoridad y dominación. A raíz de ello, los campesinos se vieron entrapados en una ideología de la literacidad como algo externo a sus vidas, aunque necesario, al mismo tiempo, para defenderse de las amenazas externas. Antes de que lo letrado ingresase a la comunidad, los campesinos vivían “tranquilos y sin preocupaciones”<sup>1</sup>, mientras que actualmente aspiran a saber leer y escribir para evitar el engaño, la falta de respeto y la humillación. Solo siendo letrados los campesinos sienten que “valen algo”.

Sin embargo, por otro lado también es cierto que los campesinos no se han apropiado pasivamente de la totalidad del discurso letrado que proviene del Estado. O, dicho de otra manera, no han aceptado completamente la estrategia educativa promovida por este. Y es que si bien el Gobierno invierte en escuelas, programas de alfabetización y proyectos para letrar comunidades, los campesinos permanecen indiferentes y no ponen en práctica sus habilidades letradas en la vida diaria. Pareciera que la palabra escri-

1. Palabras de don Cecilio.

ta –en comparación con las adivinanzas, los relatos e incluso la radio– no satisface sus necesidades expresivas ni contribuye al intercambio de información dentro de la comunidad. Entonces, aunque en cierto modo se atienen a las disposiciones estatales sobre lo letrado porque, para sobrevivir, tienen que aprender a firmar o a descifrar un formulario de solicitud, los campesinos no trascienden estos requisitos letrados básicos. Es como si los campesinos mostraran indiferencia y escaso interés respecto de este fenómeno hegemónico cuando el sistema no los está “observando”.

En el hogar, las literacidades en quechua y en castellano están claramente diferenciadas. El quechua, por ejemplo, está directamente identificado con la religión. Con excepción de esta y a través de la transcripción de cánticos en cuadernos o la lectura de versículos bíblicos (véase el capítulo 5), nada más es leído o escrito en quechua dentro de la comunidad. Por el contrario, en el caso del castellano, lo letrado está principalmente identificado con los requisitos burocráticos, y prácticas tales como la redacción de cartas o notas no son realizadas muy a menudo. Cabe afirmar entonces que, además de las prácticas letradas oficiales del Estado y la iglesia, la literacidad no ha adquirido significados vernáculos distintivos en la comunidad.

A continuación quisiera mostrar que en realidad no se da una contradicción real entre la esfera discursiva y la práctica antes mencionadas, pues pertenecen a marcos conceptuales distintos. En gran medida, la literacidad es un símbolo de poder y los campesinos quieren hacerse de ella para superar la opresión; sin embargo, esta carece de un uso práctico en la comunidad y de un valor “intrínseco” a la vida comunal. La razón para ello reside en la comprensión campesina de lo letrado que fue discutida en el capítulo anterior. Y esto porque las teorías que las personas tienen sobre la literacidad constituyen un aspecto clave de su aprendizaje y terminan por guiar las acciones que se puedan realizar en torno a ella (Barton y Hamilton 2000). Para el caso en cuestión, el hecho de que la literacidad ingresase a la comunidad como un dispositivo amenazador, identificado con un mundo externo opresivo, ha tenido un impacto crucial sobre el modo en que los campesinos incorporan la palabra escrita en sus vidas diarias. Como veremos enseguida, los valores asociados con la literacidad en Umaca ayudan a explicar por qué el concepto de lo letrado se concibe como opuesto a valores vernáculos y locales.

Esta contradicción entre el poder simbólico de lo letrado y la indiferencia de los campesinos en el terreno práctico podría estar vinculada a un fenómeno de resistencia. Ames (2002) sostiene que la educación

homogeneizadora que intenta borrar las diferencias culturales tiene un alto valor simbólico que provoca recepción pero también rechazo. Se trataría de una reacción ambigua y ambivalente por parte de los pobladores que a su vez generaría “una tensión entre las ansias de integración y cambio y el deseo menos explícito pero bastante observable de permanencia y conservación de la propia cultura”. En relación con esto, este capítulo muestra que no hay una aceptación total de la propuesta estatal modernizadora que pretende letrar las comunidades rurales. En lugar de “comprarse todo el paquete” los campesinos negocian de manera constante lo ofrecido por el Estado y, por eso, muchas veces no hacen esfuerzo alguno por incorporar la palabra escrita en sus vidas diarias. Desde el discurso oficial, esto podría interpretarse como el fracaso de la población de Umaca ante lo letrado. Sin embargo, como hemos visto, desde los significados locales de los pobladores se podría tratar, más bien, del fracaso de lo letrado en este contexto andino.

### **1. *Las literacidades vernáculas***

Diversos estudios han mostrado que las prácticas letradas comunitarias y domésticas difieren de la escritura escolar, cuya prioridad siempre suele ser “escribir para el maestro”. En comparación con la literacidad escolar o burocrática, se ha observado que las comunidades se sirven de las literacidades locales para encarar sus necesidades y propósitos cotidianos. Barton y Hamilton (1998) usan el término “literacidades vernáculas” para caracterizar el lenguaje escrito que, si bien difiere de la literacidad oficial o institucional, contribuye a la calidad de vida local. En sus propias palabras, “las prácticas letradas vernáculas son esencialmente las que no están reguladas por reglas formales ni procedimientos de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana” (247). Por lo general, esta literacidad vernácula es aprendida informalmente, no es enseñada por ninguna autoridad externa que controle el conocimiento, involucra una relación entre aprendiz y experto que no es fija y cambia según el contexto, vale decir, integra siempre el aprendizaje con el uso.

En su estudio sobre literacidades locales en Lancaster, Inglaterra, Barton y Hamilton (1998) efectuaron una clasificación de las prácticas vernáculas allí encontradas. Ellas se habrían dado dentro de seis áreas diferentes: organización de la vida (agendas, finanzas, listados de compra y números telefónicos), comunicación personal (tarjetas y cartas), pasatiempos privados

(leer libros y revistas, escribir poesía), documentación de la vida (mantener archivos personales: informes escolares, álbumes de fotografías, certificados de nacimiento), construcción de sentido (leer textos religiosos y folletos de instrucción) y participación social (colaborar en reuniones, boletines informativos y rifas). Estos serían solo algunos usos que se le puede dar a la escritura desde contextos específicos y fuera del ámbito oficial.

En ese sentido, las prácticas vernáculas, insertas en las vidas emotivas de las personas, pueden distinguirse de las literacidades dominantes asociadas con organizaciones formales tales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el ámbito laboral. Las prácticas dominantes están más formalizadas y se les da un valor superior, tanto legal como culturalmente. Las literacidades vernáculas, en cambio, son menos valoradas y no reciben el apoyo de las instituciones sociales.

Sin embargo, es importante señalar que no es tan clara la división entre las prácticas dominantes y vernáculas y entre las prácticas impuestas y autogeneradas. Estas dicotomías constituyen, en realidad, un constructo que hace posible un acercamiento teórico. Se ha sostenido que las literacidades vernáculas son híbridos que se originan en un espectro de prácticas de diversos dominios. No necesariamente son formas lingüísticas “naturales” o prácticas autogeneradas “puras”, disociadas de las instituciones formales sino, en la mayoría de casos, textos oficiales producidos dentro de prácticas vernáculas. Al escribir tarjetas a su manera, o leer el periódico en el marco de roles y redes locales específicos, las personas se apropian de las literacidades y transforman las formas dominantes para uso propio. Según Barton (1991), la literacidad se hace más rica en el hogar, pues fenómenos no resaltados ni abordados por la literacidad escolar o institucional ganan importancia. En estos dominios extraoficiales, un espectro de actividades más amplio cuenta como lectura y como escritura.

Numerosos etnógrafos han documentado una amplia variedad de literacidades en una diversidad de contextos socioculturales. Ellos muestran que la literacidad dominante introducida por los colonizadores, misioneros o maestros ha sido “incorporada” por los habitantes locales y adaptada a sus usos y significados, identidades y epistemologías (Street y Street 1991). Por lo tanto, en aquellos lugares donde se ha introducido en fecha reciente, la literacidad se ha incorporado con frecuencia dentro de patrones indígenas de administración del conocimiento. Esto ha sido mostrado por Bloch (1993), Kulick y Stroud (1993), Bledsoe y Robey (1993) y Besnier (1993), entre otros.

Aunque en Umaca las personas a veces escriben cartas o listados breves para comunicar sus necesidades, puede decirse también que la literacidad no ha sido incorporada en la vida campesina como una herramienta útil para usos locales. Debido a factores sociohistóricos diversos analizados en el capítulo anterior, lo letrado continúa percibiéndose en oposición a lo vernáculo o lo local. Este discurso de la literacidad como fenómeno externo ha hecho que los campesinos sientan que la palabra escrita no les pertenece. Además de ello, la concepción rígida y opresiva de lo letrado reproducida por la escuela (capítulos 1 y 2) y la iglesia (capítulo 5) fortalece este sentimiento.

Los estudios ya mencionados sostienen que las personas pueden llevar vidas plenas sin el tipo de literacidad que se imparte en las escuelas y otros ambientes hegemónicos. Mi estudio en Umaca muestra que las personas pueden llevar vidas plenas sin incorporar la lectoescritura en sus rutinas diarias. Esto no significa que las vidas de los campesinos sean deficientes o que sus inteligencias no hayan desarrollado los procesos cognitivos fundamentales. Según explicaré más adelante, también pueden emplearse tradiciones orales, como las adivinanzas y relatos, como formas de ocio, construcción de sentido y participación social dentro de la comunidad.

## ***2. La literacidad en la comunidad***

En esta sección me ocuparé del tipo de literacidad presente en los hogares y en la comunidad como conjunto. Mostraré, en la primera parte, que las adivinanzas y relatos son formas orales de transmisión de conocimiento. En efecto, si tomásemos a la literacidad en un sentido amplio, las adivinanzas y los relatos constituirían el núcleo de la literacidad quechua en la comunidad, pues ambos constituyen formas locales de modelar el discurso y aprehender el mundo. Luego mostraré que la radio es también un recurso importante para la vida de la comunidad.

En la segunda parte describiré y analizaré la presencia de la literacidad en las vidas de los campesinos. Describiré los usos letrados de los dirigentes políticos de la comunidad, los entornos letrados domésticos, la literacidad como recurso mnemónico, la distribución de roles y tareas letrados dentro de la comunidad y entre los miembros de la familia, y el rechazo hacia la escritura en quechua. Inevitablemente, la presencia simbólica de la palabra escrita como recurso importante ha penetrado en los dominios de la comunidad a través de la escuela y la iglesia.

## **2.1 Formas orales de transmisión del conocimiento**

### **2.1.1 Adivinanzas y relatos**

Las adivinanzas constituyen un medio para establecer relaciones con otras personas y participar socialmente en la comunidad. Son el evento más interactivo dentro de la comunidad ya que el juego se practica entre parientes y amigos y dentro de grupos extensos. Recuerdo que un niño una vez me dijo: “es bueno aprender adivinanzas porque un amigo te puede preguntar y tú puedes preguntarle también”. En ese sentido, las adivinanzas funcionan como un recurso competitivo en el cual se puede perder prestigio o salvar la imagen. Para los campesinos es importante que ellos y sus niños las aprendan a fin de no ser objeto de burla en situaciones sociales. Las respuestas correctas muestran el conocimiento que se tiene de la comunidad; quien no las sabe puede ser considerado una persona incapaz de establecer relaciones coherentes con otros.

Asimismo, las adivinanzas transmiten el conocimiento a los más jóvenes. Los niños mayores, por ejemplo, estiman que es su deber enseñarlas a sus hermanos y hermanas más jóvenes. Los padres también enseñan adivinanzas a sus hijos aunque, cuando están ocupados por la noche, son los niños mismos quienes se reúnen para “retarse”. Las adivinanzas constituyen una forma de enseñanza sobre la vida en la comunidad y son un medio para conseguir que los jóvenes sepan reconocer las relaciones que diversos elementos guardan dentro de un sistema cultural.

Se trata de un recurso que sirve para pensar, construir sentidos y significar el mundo. Todo en la comunidad tiene una adivinanza. Hay adivinanzas sobre los productos alimenticios, las flores y las plantas de la zona, las partes del cuerpo, los animales y los objetos culturales más abstractos. Si bien por lo general estas se aprenden en el hogar y en la escuela, los niños también crean sus propias adivinanzas conforme se van haciendo más observadores competentes del entorno. Son tan veloces que pueden idear una ni bien el maestro la pide.

Entre los adultos, los intercambios de adivinanzas tienen lugar como un modo de usar la propia imaginación y creatividad en el marco de una tarea física. Sea mientras trabajan en el campo o mientras desgranar el maíz y seleccionan el trigo, hombres y mujeres juegan a las adivinanzas. Ello incorpora un elemento lúdico al trabajo físico. Los padres están tan interesados en conocer adivinanzas para dichos contextos que suelen pedir a sus hijos que les enseñen las que han aprendido en la escuela. Cierta vez

un niño me dijo que su padre, que iría a otro pueblo para ser capacitado junto con otros campesinos, estaba angustiado pues pensó que se interactuaría con adivinanzas durante la jornada de trabajo. Se pueden apreciar ejemplos de algunas adivinanzas como las siguientes:

- 1) *Tuta waqan punchaw santu*  
Durante la noche llora y durante el día es un santo  
Respuesta: gallo
- 2) *Llapan urqupa chumpin*  
Cinturón de todos los cerros  
Respuesta: carretera
- 3) *Chapra chapra ukuchapi tarwicha tusuchkan*  
Entre las ramas, hay un tarwi<sup>2</sup> que baila  
Respuesta: ojo
- 4) *Huk calabaza suqta uchkuyuq*  
Una calabaza con seis agujeros  
Respuesta: cabeza
- 5) *Viuda mana chupiyuq*  
Una viuda que no tiene vagina  
Respuesta: cura
- 6) *Qulutayta suquy champayanankama*  
Chupa mis testículos hasta que encuentres pelos  
Respuesta: mango
- 7) *Iskay urqupa huk pulkan wayqun*  
En el medio de dos cerros explota un volcán  
Respuesta: pedo
- 8) *Huk runacha piña piñacha*  
Una personita que está molesta  
Respuesta: ají
- 9) *Ñanllaytakichay maykamapas risaq*  
Abre el camino porque iré adonde sea  
Respuesta: agua
- 10) *Wakna chunniq pampachapi partintanta wikaparallachkan*  
En esa pampa silenciosa alguien ha arrojado medio pan  
Respuesta: luna

2. Producto que crece en la zona. Se parece a un frejol blanco con manchas negras.

Los relatos locales también son importantes para la vida de la comunidad y, al igual que las adivinanzas, se suceden durante el trabajo en actividades diversas. En Umaca y en otras regiones andinas, los relatos son formativos pues a menudo aparecen en relación con un problema ético. Si un niño roba algo, por ejemplo, sus familiares narrarán una historia para que comprenda la inconveniencia del robo. Así, los relatos no son narraciones aisladas sino que dan pie a conversaciones relacionadas con eventos reales. Son por tanto estos eventos reales los que activan los eventos de ficción.

Los relatos constituyen una forma de transmitir el conocimiento ya que comunican consejos y reflexiones sobre lo que significa ser bueno o malo. Muchos adultos afirman que los relatos narrados por sus padres o abuelos, durante su infancia, tuvieron una influencia fundamental sobre ellos y que los temas planteados influyeron en su cosmovisión y en su manera de ser. Como don Juan afirmó, “nosotros siempre llevamos estos temas de los relatos muy dentro de nosotros y de nuestras cabezas”. Doña Berta, por su parte, me dijo que, cuando era niña, su abuela solía narrarle aquella historia muy recurrente en los Andes sobre un pueblo que fue castigado por no cuidar de otras personas. Luego de que sus habitantes se negaran a darle un vaso de agua a una mujer anciana y fatigada que pasaba por ahí, el pueblo entero se convirtió en un lago debido a una inundación enorme. Desde entonces, doña Berta y sus amigos siempre se aseguran de brindar agua y comida a quienes pasan necesidades.

Doña Lucía me confió algo semejante. Su abuela le contó alguna vez la historia de una muchacha que mantenía amores con un hombre de otra comunidad, pero lo que se ignoraba era que realmente se trataba de un animal que se había convertido en hombre para acercarse a ella. Con esta historia, la abuela de doña Lucía le aconsejó que solo saliera con alguien de su propia comunidad y nunca con extraños, pues “uno nunca puede estar seguro de su naturaleza humana”. A doña Lucía le inquietó el tema durante mucho tiempo. Inclusive recuerda que mientras estudiaba la primaria en Lima tuvo siempre en mente el consejo de su abuela y se cuidó de salir con extraños, hasta que finalmente se casó con un umaquino que conoció en la capital.

Para los campesinos, adivinanzas y relatos son casi categorías equivalentes. A decir verdad, siempre me sorprendió oír que empleaban la palabra “kwintu” para hablar sobre los “watuchis”, y viceversa. Pero ¿por qué habrían de concebirlos como parte de lo mismo?, ¿qué rasgos tienen ambas formas en común? Por todo lo expuesto anteriormente, puedo sostener

que ambas formas discursivas están basadas en la realidad, y que por medio de esta enlazan un hecho de la vida con una situación ficticia análoga. Adivinanzas y relatos acrecen la conciencia de adultos y niños sobre lo que es importante para la vida en la comunidad y sobre el modo en que los elementos del mundo se conectan entre sí. En ambos casos el interlocutor actúa como agente. Al escuchar adivinanzas, debe hallarse la conexión entre una afirmación metafórica descriptiva y un objeto específico, mientras que, al escuchar relatos, debe hallarse el nexo entre las situaciones que son descritas en el relato y una situación personal o relacionada con alguien conocido. Como ello muestra, las comparaciones y analogías son un componente básico toda vez que modelan sistemas simbólicos orales en Umaca y es a través de ellas que las personas dan sentido a su experiencia. Después de todo, “la función de la narrativa es formar una perspectiva sobre la experiencia; una perspectiva compuesta por tradiciones que uno comparte y desea reconstituir/ compartir/ comunicar a un oyente” (Gee 1991a: 21).

Antes de pasar a la siguiente sección, quisiera discutir ciertos aspectos sobre la noción de oralidad. Así como he afirmado que la literacidad no es una experiencia uniforme, me interesa mencionar que la oralidad tampoco es un fenómeno estable sino uno que “varía ampliamente dentro de la sociedad humana así como varían las sociedades humanas mismas” (Scollon y Scollon 1995: 27). A pesar de esto, la oralidad ha pasado a ser vista como una condición homogénea desde donde se desarrollan otros fenómenos como la literacidad. Esta creencia influye en teóricos como Ong y Goody, quienes atribuyen a toda cultura “oral” propiedades como el estilo discursivo de los poetas trovadores o las extensas representaciones épicas analizadas por Lord (1970). Para ellos, toda la “oralidad” está caracterizada por estructuras formulistas y repetitivas.

Diversas etnografías revelan que ello no es así en todos los contextos. Scollon y Scollon (1995), por ejemplo, encontraron que los atabascanos de Estados Unidos, quienes solo han adquirido la literacidad en esta generación, no muestran los estilos “orales” antes mencionados. Howard-Malverde (1990) también discrepa con el insistente argumento de Ong respecto de la oralidad como cauce homogéneo de expresión. Ella considera que la práctica narrativa entre los peruanos quechuas constantemente transforma usos lingüísticos en discursos ceremoniales y cotidianos, y que la intertextualidad de los discursos generada en la práctica de la cultura oral asegura “combinaciones frescas, innovaciones y transformaciones que conducen a nuevas formas distantes de repeticiones verbales de lo previamente dicho” (4). Por

tanto, no solo ha de afirmarse que literacidad y oralidad están totalmente penetradas entre sí (Tannen 1982b), sino que además lo están respecto de fenómenos multifacéticos inscritos en funciones sociales, y que, en vista de ello, no actúan como cuerpos autónomos.

Asimismo conviene indicar que normalmente se ha atribuido a la oralidad connotaciones de fonocentrismo y logocentrismo (Scollon y Scollon 1995). Sin embargo, en realidad las formas orales de transmitir el conocimiento involucran percepciones multisensoriales y distintos tipos de conductas no verbales. Por un lado, la oralidad compromete bastante más que el sonido vocal; de hecho, aun cuando nuestra comprensión de la oralidad se limita a los sonidos<sup>3</sup>, los eventos discursivos orales integran todas las modalidades sensoriales. Y, por otro lado, los desempeños orales no solo están centrados en el lenguaje sino también en manifestaciones de transmisión cultural como el canto, el baile o el parentesco (Scollon y Scollon 1995). Todo ello muestra que tradiciones orales como la andina deben ser estudiadas en contextos socioculturales específicos, y como conjuntos complejos de actividades en el marco de roles y redes particulares.

### **2.1.2 La radio**

La radio ingresó a la comunidad por lo menos diez o quince años antes que la escuela, y tuvo un fuerte impacto sobre la población. Los campesinos empezaron a adquirir radios tras vender sus animales más valiosos, como las vacas preñadas, ya que sentían la necesidad de oír noticias y música en casa.

Al principio, poseer una radio fue un privilegio pues no muchos podían costear ese lujo. Doña Natalia me dijo que cuando era joven su padre fue uno de los primeros en tener una radio en casa, y que se convirtió en un objeto tan preciado que el único autorizado para encenderla y apagarla era él. La cubría con una tela para asegurar que no se dañase y sus hijos no podían tocarla siquiera. Según doña Natalia, por ese tiempo las personas iban a un “wasi wasi” (celebración por el techado de una casa) o a otra festividad si querían aprender una canción nueva, ya que se trataba de encuentros sociales donde se bebía y se cantaba. Enterarse de las noticias

3. Scollon y Scollon formulan este llamativo argumento: “dado que es una manera altamente productiva de representar el sonido (y solo el sonido) de la palabra hablada, el alfabeto ha sesgado nuestra comprensión de la oralidad únicamente a sonidos” (1995).

era un lujo, y aprender una canción que nadie supiera por la radio no solo era una rareza, sino un acto con seguridad envidiado por el resto.

Actualmente, los *umaquinos* escuchan la radio todo el tiempo. La encienden cuando despiertan alrededor de las cinco de la mañana, la apagan cuando van al campo y la vuelven a prender cuando regresan a sus casas hacia las cinco o seis de la tarde. A la población le gusta escuchar las noticias del resto del país, cantos evangélicos y música popular no religiosa, consejos y charlas de los líderes evangélicos, discusiones y consejos sobre elementos de la vida cotidiana (salud y alimentación, por ejemplo) y programas cómicos como “los chistosos”. La radio se escucha en castellano y en quechua. En contraste con la ausencia de escritura quechua, hay emisoras que transmiten en esta lengua. Sin embargo, si bien disfrutan de las emisoras quechuas, los campesinos también tienen la necesidad de escuchar programas en castellano como forma de sentirse parte de la nación peruana. Es como si conocer lo que ocurre en el resto del país y saber que el resto del país escucha la misma estación de radio de manera simultánea, contribuyera al concepto de comunidad imaginada propuesto por Anderson (1991).

## **2.2 La literacidad como palabra escrita**

### **2.2.1 La literacidad y los dirigentes políticos de la comunidad**

Los dirigentes varones que ocupan catorce cargos en el sistema político de la comunidad son los que más usan la literacidad. Sin embargo, no todos precisan las mismas habilidades letradas. De hecho, siempre hay dirigentes no letrados electos que cuentan con el apoyo de otras personas para el cumplimiento de sus funciones.

Sin embargo, la mayoría de los dirigentes de la comunidad tienen que comprometerse con diversas prácticas letradas. Estas prácticas, propias de las burocracias públicas, requieren formas de lenguaje y escritura oficiales, que ciñen a los campesinos a modos formales existentes de usar la palabra escrita. Con todo, los campesinos se las ingenian para cumplir los requerimientos estatales y, al mismo tiempo, incorporar sus propias percepciones culturales de liderazgo. Como afirmé en el capítulo anterior, la literacidad no es decisiva para que un dirigente sea electo. En primer lugar, la población se asegura de que algunos líderes, como el secretario y el agente, sepan leer y escribir. Entonces se elige al resto, a partir de consideraciones que están relacionadas con la edad, con habilidades de oratoria y con el

compromiso con la comunidad. Un campesino menor de treinta años nunca es propuesto para un cargo de importancia pues se piensa que, aun si es letrado, le faltan otros tipos de conocimiento.

El secretario y el agente tienen que realizar un mayor número de prácticas letradas. Don Inocencio, el secretario, tiene que escribir las actas de las sesiones de asamblea, y ahí registra la fecha, el lugar y todo lo dicho en la reunión. En este sentido, es quien debe escribir la prosa más extendida, al pie de la cual los participantes firman o ponen sus huellas digitales a modo de nombres. Don Raúl ocupa el cargo de agente de la comunidad y se encarga de organizar las faenas o trabajos comunales. Para asegurar la cooperación de los miembros de la comunidad escribe una lista de las herramientas que presta a los trabajadores junto a la fecha en que se llevó a cabo este préstamo, y una vez devueltas las herramientas, recoge las firmas de los prestatarios. Don Raúl también se encarga de resolver los problemas que surgen cuando el animal de un campesino daña una chacra ajena. Si esto ocurre, el campesino perjudicado se dirige a don Raúl, quien tiene que anotar todos los detalles del suceso: la fecha, el nombre del propietario del animal, el nombre del agraviado, el producto involucrado y la cantidad perdida. Con este papel manuscrito, el campesino cuya tierra ha sido perjudicada va donde el dueño del animal y reclama un pago diferido para el tiempo de la cosecha. Si bien hay un texto escrito que media esta transacción, don Raúl no guarda copias de estos documentos, ya que, al parecer, no existe la necesidad de mantener archivos.

Como los *varayuqs* fueron reemplazados por cargos más articulados con la sociedad, los nuevos dirigentes políticos tienen que vérselas con las demandas provenientes del Estado y tienen que aprender prácticas burocráticas letradas en castellano. Aunque la Constitución peruana declara que el quechua y el aimara son idiomas de uso oficial (en el área donde se hablan), la declaración, nunca se cumple y el quechua no se escribe más allá del recinto del aula escolar.

### **2.2.2 Entornos letrados en el hogar**

Salvo los dirigentes de la comunidad, rara vez los campesinos usan sus habilidades letradas. Sin embargo, debido a la presencia de la escuela y de la iglesia, de una forma u otra, sus hogares han recibido la influencia de distintas prácticas letradas. En esta sección haré un esbozo de la presencia letrada en los hogares campesinos de Umaca.

Por ejemplo, en una casa típica de Umaca pueden hallarse dos tipos de libros: los escolares y los religiosos. Básicamente, los textos escolares se encuentran escritos en castellano y los religiosos en quechua. Es común, por ejemplo, hallar un volumen escolar sobre historia peruana, textos escolares de gramática castellana o matemática editados por el Ministerio de Educación, una Biblia y uno o dos libros de cánticos religiosos.

No obstante, hay muchos hogares sin libros. Ello ocurre cuando los dueños no tienen hijos en la escuela y, por consiguiente, no tienen acceso a los textos escolares, o cuando no son evangélicos y no participan en el culto de la comunidad. Existen numerosos hogares de generaciones mayores donde ni siquiera hay un lapicero, un cuaderno o un trozo de papel. Solo las cuentas de electricidad que todos reciben una vez al mes. En el extremo opuesto, algunos padres jóvenes se preocupan por la educación de sus hijos y han adquirido en Andahuaylas textos de literatura canónica en castellano con el fin de que sus hijos se familiaricen con la lectura. Algunos padres incluso han adquirido cuadernos para ayudarlos con las tareas escolares. Estos, sin embargo, constituyen una minoría muy reducida.

Los escritos más comunes que pueden hallarse en una casa típica de Umaca son las anotaciones de compra o venta de productos y los cánticos religiosos y versículos bíblicos copiados en cuadernos de las fuentes originales<sup>4</sup>. A diferencia de lo usual en la escuela o la ciudad (en el caso de las familias promedio), los campesinos no tienen un cuaderno específico para cada evento letrado. La mayoría tiene un único cuaderno donde escribe sus cuentas, copia textos de la Biblia, ensaya la redacción de formularios de solicitud y guarda direcciones y números de teléfono. Todo lo que necesita escribirse se coloca ahí. Aunque normalmente hay un cuaderno por familia, los niños suelen adquirir su propio cuaderno cuando crecen.

En Umaca y en la mayoría de comunidades rurales andinas, la cocina está separada de los dormitorios y, en algunos casos, puede contar con una construcción distinta. Libros y cuadernos son visiblemente guardados en las habitaciones, sobre los estantes creados por los huecos de las ventanas. Debo confesar que yo me tardé unos meses en advertir la presencia de libros, ya que los campesinos normalmente invitan a los visitantes a la cocina, y solo cuando se sienten en confianza permiten su ingreso a los dormitorios.

4. Daré mayores detalles al momento de analizar el dominio religioso en el capítulo siguiente.

Al mismo tiempo, me sorprendió descubrir que muchos padres jóvenes tenían pizarras pequeñas en sus casas y que estas siempre colgaban de alguna pared de la cocina. Pronto, tras mis observaciones y entrevistas, comprendí que los campesinos habían comprado esas pizarras a fin de ayudar a sus hijos con la escuela. Muchos padres creen que a sus hijos les va mal en la escuela porque no reciben apoyo adecuado con su tarea y algunos tienen más certeza de esto luego de haberlo oído por la radio. Aunque a menudo afirman usar las pizarras más de lo que lo hacen realmente, los campesinos reservan un tiempo para explicar temas escolares a sus hijos: cómo deletrear las vocales correctas en castellano, cómo resolver problemas matemáticos, cómo distinguir una mayúscula de una minúscula, y así sucesivamente. Con frecuencia, los padres usan la estrategia escolar del dictado al interactuar con sus hijos. Puede afirmarse, por tanto, que en lugar de usar la pizarra para desarrollar sus propias prácticas letradas desde sus propias necesidades cotidianas, los campesinos reproducen en casa el discurso oficial de la escuela y sus patrones interactivos típicos. La pizarra doméstica constituye un puente que trae la escuela al hogar y que no pertenece al mundo de los campesinos.



*Una pizarra colgada en la cocina de una casa*

Muchos pobladores también cuelgan calendarios, anuncios comerciales y afiches religiosos de sus paredes. En varias casas advertí asimismo que habían sido colgadas páginas enteras de anuncios de revistas, que no eran vistas como una lectura interesante sino, más bien, como un recurso decorativo. Antes que como una herramienta práctica para descodificar e interpretar, en estos casos la literacidad funciona como un recurso simbólico para que las personas adviertan que de hecho está presente en sus vidas. Tanto así que, cuando preguntaba a los dueños de casa sobre el producto comercial que ofrecían las páginas de revistas que habían sido colgadas en sus paredes, no sabían de qué se trataba. Es como si la presencia material de lo letrado operara como símbolo de pertenencia a un mundo letrado o, cuanto menos, de participación en una nación letrada de la cual los campesinos quieren sentirse miembros. Es importante resaltar, sin embargo, que esta función de la literacidad como herramienta simbólica también existe en hogares donde la literacidad ya ha sido asumida. El hecho de que mucha gente conciba sus libros como elementos de decoración y los coloque ahí donde los visitantes puedan verlos y no necesariamente donde sea más conveniente para sus propios fines de lectura o estudio es solo un ejemplo.

La población apenas lee y escribe en su vida cotidiana. Sin embargo, esta falta de lectura y escritura contrasta con la presencia de libros, anuncios, pizarras y carteles en sus casas. El hecho de que estos objetos existan en los hogares campesinos muestra que lo letrado es importante como dispositivo formal antes que como recurso funcional. Pareciera ser que mirar la literacidad para sentirse parte de un “mundo letrado nacional” es más importante que usarla.

### **2.2.3 Lo letrado como recurso mnemónico**

En términos generales, puede decirse que los campesinos están familiarizados con los siguientes tipos de literacidad: el manejo de cuentas, la literacidad religiosa, la literacidad burocrática, la lectura y escritura de listados sencillos a modo de recurso mnemónico, y la lectura y escritura de cartas. Fuera de la literacidad religiosa (capítulo 5), puedo afirmar que los listados y las cartas son los únicos usos de la escritura relacionados con una literacidad vernácula. Vale decir que, si bien constituyen formatos básicos de la palabra escrita, los campesinos han decidido escribir listados y cartas porque quieren y lo necesitan, y no porque las autoridades lo hayan dispuesto así.

Sin embargo, la redacción de listados y cartas no es una actividad regular. La práctica podría extenderse en el futuro, particularmente en el

caso de los listados (mas no en el de las cartas, reemplazables por el teléfono), si la población la estima útil para su vida. En la actualidad, algunas de las familias jóvenes están empezando a usar los listados como un recurso mnemónico que les permite asegurar permanencia y fiabilidad. Referiré dos circunstancias en que pude apreciar esto.

El primer evento se dio en un ritual de corte de pelo en el cual fui madrina. En esta ceremonia típica de los Andes, la madrina, junto con los demás invitados, corta el pelo del niño por vez primera en un rito de iniciación. Por cada mechón de pelo cortado, las personas deben ofrecer algo a cambio (dinero, un cuy, comida, etc.) que luego se usa para comprarle un animal al niño. En esa ocasión, la ceremonia empezó a mediodía. Mientras cortaba un mechón de pelo, cada cual decía en voz alta lo que daría al niño (por ejemplo, “dos cuyes”). En cierto momento un invitado le dijo a don Raúl, el padre del niño, que escribiese todo en un papel para así poder recordar quiénes estaban contribuyendo. Don Raúl trajo un cuaderno y escribió el nombre de los invitados y sus respectivas contribuciones. El hecho de que esta información estuviese escrita garantizaba que la promesa de las personas tendrían que ser cumplidas.

El otro caso que presencié se dio durante el día de la Virgen del Rosario, santa católica de Umaca. Dado que el 90% de la población es ahora evangélica, y las pocas familias que siguen siendo católicas no se habían organizado adecuadamente, una vez más se perdió la oportunidad de celebrar la fiesta. Por la noche, las familias católicas se reunieron para discutir la idea de organizarla al año siguiente, esta vez con una banda de músicos, bebida abundante y buena comida. Tras dos o tres horas de beber, los participantes empezaron a ponerse de pie y a ofrecer contribuciones para la festividad del año siguiente. En ese momento, el anfitrión pidió un cuaderno y todos los demás exclamaron “¡Sí, sí!”. Entonces, uno de los muchachos apuntó todo lo que se estaba ofreciendo. A quienes hacían promesas para el año siguiente se les pidió que firmasen al lado de su nombre. El texto quedó como testimonio para que las personas ya no pudieran dar marcha atrás en sus ofrecimientos.

En estos casos, la literacidad constituye un recurso autogenerado que ayuda a los campesinos en sus vidas diarias. No representa una actividad desligada como sucede en el caso de la escuela sino que, por el contrario, está inmersa en otras actividades, como por ejemplo un ritual de corte de pelo o la preparación de una festividad local. Como Ivanic y Moss (1991) señalan con acierto, las personas escriben para satisfacer algún interés en sus vidas, no solo para escribir bien. En estos casos, lo letrado es un medio, nunca un fin en sí mismo.

Al igual que lo reseñado por Heath en su conocido estudio (1983), estos dos ejemplos muestran que en la vida comunal es más frecuente hallar discursos orales extendidos alrededor de materiales escritos, que lectura y escritura de prosa extendida semejante a la que promueve la escuela. En ambos eventos letrados, las manifestaciones escritas desempeñaron un papel complementario respecto de la discusión oral que tenía lugar y, por lo general, lo escrito consistió en sencillos listados de nombres. Estos eventos muestran asimismo que la literacidad no es propiedad de los individuos sino que, más bien, opera como un recurso de la comunidad dentro de las relaciones sociales. A partir de esta misma idea, Barton y Hamilton han sostenido que es importante desplazarse de una concepción de lo letrado localizada en los individuos para examinar las maneras en que las personas utilizan la literacidad de manera grupal (2000).

Es preciso aclarar, sin embargo, que si bien algunos campesinos desarrollan estos usos vernáculos de lo letrado para fines mnemónicos, esto ocurre mayormente cuando hay terceras personas comprometidas con una acción determinada (como en el caso del corte pelo o de la organización de la fiesta patronal). Lo que trato de argumentar es que cuando se trata de recordar algo personal, muchas veces los campesinos conciben lo oral como un recurso más valioso para conservar información. Como también ocurre en el dominio evangélico (capítulo 5), la gente de Umaca suele desconfiar del papel por ser un elemento efímero que se puede perder en cualquier momento y que no permanece con uno “para siempre”. Cuando regresé a Umaca después de dos años de mi trabajo de campo me ocurrió una anécdota interesante que tal vez pueda ejemplificar esta idea.

Fue un viaje de paseo en el que me dediqué a visitar a mis amigos y compadres. Cuando el último día de mi visita me despedí de ellos para regresar a Lima, casi todos me confesaron que necesitaban nuevamente mi número de teléfono porque lo habían perdido. Don Raúl me dijo que él lo había copiado en el cuaderno de la comunidad cuando desempeñaba el cargo de agente y que ese cuaderno ahora lo tenía don Claudio; doña Emiliana declaró que sus hijos usaron su cuaderno para jugar y que seguramente “así lo habían acabado todito”; y doña Natalia sostuvo que ella lo había escrito en un “papelito suelto” y que por eso “rápido se había perdido”. Don Cecilio también había perdido el número pero quería escribirlo nuevamente en el cuaderno de alfabetización de su esposa. Abrió la primera página del mismo, me entregó el lapicero y de memoria me dictó el número de teléfono de sus dos hijas para que yo colocara el mío debajo del de ellas. Sin embargo, no fue difícil darme cuenta de que el papel no le era muy

funcional y que cuando quería usar el número de sus hijas le era más fácil evocarlos de su memoria. Esto lo confirmé cuando me dijo que esta vez ya no iba a perder mi número de teléfono porque “ya voy a ir estudiando para saberlo”. Por su parte, doña Natalia también quiso apuntarlo nuevamente pero esta vez lo hizo directamente en la pared de su casa, junto al número de su hija Rebeca, ya que no confiaba en los cuadernos ni en los papeles sueltos que suelen perderse. Lo que todo esto indica es que, en contraste con lo que argumenta Ong, para algunas circunstancias lo escrito no representa el objeto permanente y estático que él le atribuye en su modelo.

En la siguiente sección me ocuparé de la literacidad en relación con los roles que se establecen en la comunidad y con las tareas asignadas en la vida cotidiana. Que las personas no lean ni escriban no solo responde a que no hayan aprendido a leer y escribir o a que no muestren interés por ello, sino también a la posibilidad de contar con ayuda de otros en ocasiones especiales.

#### **2.2.4 Roles letrados y distribución de tareas**

El hecho de que tantas personas dependan de otras para escribir es importante en la práctica de la literacidad. Algunos investigadores han hallado que en algunas regiones la literacidad, así como otro tipo de habilidades, se convierte en parte recíproca de un proceso de intercambio, de modo que la escritura no es considerada necesaria en tanto se la percibe como una “comodidad” que puede ser retribuida con otro bien o servicio de valor equivalente (Street y Street 1991, Reder 1994). Entonces, de acuerdo con esta idea, sería una pérdida de tiempo que cada persona desarrolle esta capacidad, ya que bastaría con unos pocos para cubrir las necesidades de la comunidad. Tal es el caso de las comunidades rurales como Umaca, en las cuales los “asuntos letrados” son importantes dentro de un contexto nacional más amplio pero no son especialmente funcionales para los asuntos internos y cotidianos. Así como nadie tiene molinos de trigo privados, sino que hay uno de propiedad colectiva para atender las necesidades de toda la comunidad, así también parece carecer de sentido contar con demasiados “expertos” en cuestiones letradas<sup>5</sup>. En un lugar como Umaca, donde la reciprocidad es uno de los valores culturales más importantes, las personas se sienten cómodas con esta idea de interdependencia.

5. Esto se asemeja a la función de los electricistas, gasfiteros y demás técnicos en la Lima contemporánea -o en cualquier otra ciudad.

Si bien las redes de apoyo de las áreas urbanas se extienden hacia la comunidad e incluyen peticiones de ayuda en lugares como correos, tiendas y bancos (Barton y Padmore 1991), la población de Umaca también cuenta con redes comunitarias internas para resolver sus necesidades letradas básicas. Toda vez que precisan ayuda con cuestiones letradas, los campesinos acuden generalmente a don Roberto, un hombre de treinta y cinco años de edad que ha vivido diez años en Lima y que ahora está de regreso en Umaca. Don Roberto es uno de los pocos que posee una máquina de escribir y la población acude a él para que escriba o lea cartas. Cuando tiene tiempo, también mecanografía documentos burocráticos más formales. Don Roberto afirmó que “aquí las personas no quieren aprender a hacerlo ellos solos” pues, aun cuando siempre ofrecía su máquina de escribir, nadie quería pedirla prestada y siempre esperaban, en cambio, que lo hiciese don Roberto. Sin embargo, este también afirmó que se sentía orgulloso ya que, al ayudar a estas personas, en cierto modo apoyaba a la comunidad en su conjunto.

Como muy pocos en Umaca, don Roberto constituye un ejemplo de alguien que practica sus habilidades letradas. Entre las mujeres, sin embargo, aquellas que pasan de los treinta años son en su mayoría analfabetas porque sus padres no las enviaron a la escuela cuando eran jóvenes. Pero doña Margarita es una excepción pues, a pesar de tener alrededor de cincuenta años, desarrolla algunas prácticas letradas. Posee una de las pocas tiendas en la comunidad y, debido a esto, escribe listados de compra y hace la contabilidad. También escribe mandados cortos para su esposo, cartas para los parientes en Lima, actas para las reuniones del comedor de madres del cual es presidenta, y lee la Biblia. Doña Margarita ha ocupado el cargo de presidenta durante siete años y las otras mujeres no quieren que lo deje porque creen que el comedor no sobrevivirá sin ella. Algunas personas también acuden a ella en busca de ayuda.

Estas observaciones plantean la cuestión de cómo definir a una persona letrada. Para los umaquinos, don Roberto y doña Margarita son realmente “letrados” porque se conducen como tales para los efectos de la comunidad. Sin embargo, que alguien sea iletrado o letrado, o se ubique en una posición intermedia, depende del propio marco de referencia que los contextos sociales han construido. Podría ser, por ejemplo, que para un habitante de la ciudad o un estudiante universitario, doña Margarita y don Roberto se encontraran en una fase “preletrada” o de “literacidad restringida”, dado que no pueden reproducir ciertos tipos escolares de habilidad letrada. El estudio que Wagner (1993) realizó en Marruecos es ilustrativo al

respecto. Descubrió que en una pequeña comunidad una mujer llamada Oum Fatima era considerada por sus vecinos “entre las personas más competentes que conocen” ya que, aunque no sabía leer ni escribir, era hábil con el dinero y sutil como negociante. Wagner argumenta que los artífices de la política internacional la llamarían analfabeta y le enseñarían a leer y escribir para hacerla “más feliz”, “más solvente” y hasta “mejor madre”. Como se puede intuir, la definición de la literacidad en términos de habilidades individuales descontextualizadas está repleta de contradicciones.

Hay, además, muchos padres cuyos hijos han terminado la escuela primaria y aún viven con ellos. Por lo tanto, cuando necesitan escribir cartas a sus parientes de Lima, ya no necesitan acudir a don Roberto o a doña Margarita sino que les dicen a sus hijos lo que quieren comunicar y ellos escriben las notas o cartas. Algunos dirigentes analfabetos hacen que sus hijos cumplan el papeleo para ellos. Los maestros me dijeron una vez que, hace diez años, muchas personas acudían a ellos con un huevo o algo de queso a cambio de la redacción de una carta. Al parecer, esto ha cambiado en la actualidad porque los jóvenes están asumiendo esa función de la escritura no burocrática. No obstante, como anteriormente he afirmado, los miembros de la comunidad aún se sienten inseguros de hacerlo ellos mismos y prefieren la ayuda del director de la escuela ya que confían en sus “habilidades superiores” a la literacidad de cualquier otro. Por ello, los campesinos quieren un profesional local que pueda hacerse cargo de esas demandas burocráticas y estatales.

Es interesante notar que son los padres los que establecen el momento apropiado para que los niños empiecen a escribir. En más de una ocasión, los niños me dijeron que aún no escribían cartas porque sus padres no les habían dicho que lo hicieran. Por ejemplo, Teófilo declaró una vez: “Cartas todavía no escribo, no me dice todavía mi mamá ‘escribe’. Hace escribir con otros todavía. Mi hermana Zaida también no hace todavía, no quiere que haga y hace hacer con otros (hermanos)”.

Doña Matilde, la madre de Teófilo, es analfabeta y no sabe firmar, pero en tanto madre decide quién escribe las cartas que se enviarán a Lima. Esto puede hacernos concluir que en Umaca cada tarea doméstica es distribuida entre todos los miembros de la familia (cocinar, acarrear leña por la noche, conseguir comida para los cuyes, trabajar en el campo, cuidar de los hermanos y hermanas menores, lavar la ropa, etc.) y que las tareas relacionadas con lo letrado también se perciben dentro de la misma lógica. De modo que, si uno o dos de sus hijos mayores ya escriben cartas para doña Matilde, los demás pueden ocuparse de otras tareas, y solo si el hijo mayor

se marcha, otro asumirá la tarea de escribir. Normalmente, los niños no escriben cartas personales a sus parientes que viven fuera, ya que estas son vistas como una preocupación familiar. Además, la redacción de cartas ha disminuido en los últimos años porque los campesinos ahora tienen acceso a un teléfono público en otra comunidad campesina que queda a una hora de camino. Muchas familias hacen sus llamadas telefónicas los domingos por las mañanas.

La distribución de la literacidad dentro de la comunidad y la familia pone de manifiesto ciertas cuestiones que conviene discutir. Quisiera sostener que el modo en que las prácticas letradas son distribuidas en Umaca es comparable al modo en que son dispuestas en otros dominios, como la burocracia u otras literacidades institucionalizadas. La concepción de lo letrado promovida por la escuela sustenta una literacidad universalizada y objetivada en la cual las personas controlan todas las habilidades y, por consiguiente, todo documento es producido por un animador/ autor/ director unificado (Goffman 1974). En otras palabras, la misma persona ha de ser productora (animador), creadora (autor) y responsable (director) de cualquier acción letrada que emprenda debido a que las acciones se desarrollan de manera individualizada. No obstante, como he mostrado anteriormente, esta concepción unificada de la literacidad constituye una meta que no se cumple muy a menudo en las prácticas letradas reales.

De hecho, ya he subrayado cómo, en Umaca, puede escribirse algo que otra persona ha creado, o crear algo de lo cual otra persona es responsable. Algunos de los eventos letrados discutidos previamente son ejemplos de ello: una madre que dicta una carta o un listado a su hijo (autor-director/ animador), o el muchacho que anota las contribuciones de los campesinos para la fiesta del año siguiente (animador/ autor-director). De modo semejante, la literacidad burocrática constituye un dominio en el cual la concepción unificada de la literacidad tampoco se aplica, debido al hecho de que estas tres habilidades son también distribuidas entre personas distintas. Justamente aquí reside el significado de la burocracia. Después de todo, pareciera ser que las prácticas de la literacidad en Umaca reproducen algunas prácticas del Estado en cuanto a la distribución de tareas letradas.

Este tema también se relaciona con la presencia de roles jerárquicos en el marco de las prácticas letradas. Arraigadas en lo social, ellas involucran a la gente y crean eventos en los cuales se desempeñan roles específicos; roles que tienen que ver con concepciones que se tienen sobre la paternidad, el parentesco, el trabajo, la vecindad o la amistad (Barton y Padmore 1991). En el caso de la redacción de cartas dentro de la unidad familiar, es

clara la presencia de relaciones de poder porque al respecto existen roles apropiados y prohibidos, y es claro también que la diferenciación de demandas letradas va aparejada con roles específicos (la madre, el hijo mayor, etc.). Dentro de la familia andina, no se asume que escribir sea un asunto individual sino una actividad que compromete a dos participantes cuanto menos: la persona analfabeta que dicta y el amanuense. Aun más, el amanuense no ha elegido su cargo; este ha sido establecido por la familia, generalmente por los padres. Leer (las cartas de los parientes, por ejemplo) es algo que opera del mismo modo.

Entonces, las prácticas letradas vernáculas están sujetas a las presiones y regulaciones de la familia como institución social. En el caso de Umaca, parece ser que la escuela y los padres asumen el control y la restricción de los usos de la lectura y la escritura por parte de los niños. Aunque a diferencia de la escuela los padres no interfieren mucho en el modo como algo debe escribirse, ellos sí se encargan de decidir quién escribe e indican los tiempos apropiados para hacerlo.

### **2.2.5 Los campesinos no quieren escribir en quechua**

Aquí conviene preguntarnos por qué los campesinos no han desarrollado una literacidad local en quechua. Tanto la escuela como la iglesia promueven el uso de la literacidad quechua y muchos tiene acceso a su aprendizaje. Sin embargo, al margen de estos usos oficiales, los *umaquinos* nunca escriben en su propia lengua. En esta sección, sostendré que una de las razones para ello es la difundida creencia de que leer y escribir en quechua es algo muy “difícil”. Como plantea don Raúl: “Aquí en la comunidad nosotros solo hablamos quechua, pero escribir siempre lo hacemos en castellano. Escribir quechua es muy difícil”.

Siempre que dictan cartas a don Roberto o a sus hijos, los campesinos hablan en quechua y el amanuense traduce el mensaje y lo escribe en castellano. La práctica es la siguiente: “Ellos le dicen todo en quechua pero entonces usted tiene que escribirlo en castellano. Así funciona aquí”. Un estudiante me dijo que había escrito una carta en quechua una vez. Y un niño de ocho años me contó también que había escrito una nota en quechua para el cumpleaños de su madre. No obstante, los adultos ni siquiera han considerado la posibilidad de intentarlo y todos reconocieron que jamás lo habían hecho. Además, aunque a algunos niños pequeños les gusta escribir en quechua, siempre cambian de parecer cuando interiorizan las creencias de los adultos y empiezan a reproducir su discurso en torno a la literacidad

quechua. La educación bilingüe tan promovida en los últimos tiempos no está surtiendo efecto en la escritura del quechua en el ámbito doméstico.

Algunos campesinos sostuvieron que no querían escribir en su idioma porque la gente se reiría al recibir una carta en quechua. Y es que como nadie desarrolla esta práctica, los *umaquinos* la perciben como algo muy extraño y nunca piensan en ello. Otros campesinos quedaron igualmente sorprendidos por mi pregunta aunque al mismo tiempo reconocieron que era una posibilidad atractiva. Por ejemplo, don Eduardo respondió:

Si yo estuviera en otra parte y recibiera una carta con símbolos quechuas sería muy bueno. Estaría contento porque sería algo más familiar para mí. Me acordaría de la manera que mi mamá y mis amigos hablan. Mis recuerdos se abrirían. Si me escriben una carta en castellano y sé que ninguno de mis padres sabe hablar castellano, entonces usted lee la carta sin mucho sentimiento. Usted lo lee porque tiene que leerlo pero no porque siente algo. Si yo recibiera una carta en quechua por lo menos me acordaría 'mi mamá hablaba en quechua así o mi papá o mi hermano'.

Pero los estereotipos que se han construido alrededor de la noción de escribir en quechua disuaden a la gente de su práctica. Según niños y adultos, leer y escribir en esta lengua es más difícil que en castellano porque las palabras son más largas. Aunque claramente percibí que ellos eran más veloces y creativos en quechua que en castellano, los niños siempre afirmaron que no podían leer ni escribir en su lengua materna: "En quechua no puedo. Es más fácil en castellano". Parece ser que todos tienen alguna razón para creer que el quechua es una lengua difícil de escribir: "los símbolos en quechua están incompletos", "hay muchos símbolos de 'w' en quechua", "solo hay tres vocales", "los finales de palabra no son tan completos como en castellano", "La 'q' al final de las palabras es difícil de pronunciar", "en quechua necesitas demasiados símbolos, demasiados símbolos largos". Estas solo son algunas de las declaraciones que pude escuchar.

El alfabeto quechua no es usado oficialmente por el Estado. Así, la gente piensa que constituye un fenómeno "inválido" e "inferior" con respecto del alfabeto castellano. Como el alfabeto castellano es el "correcto" y aceptado, todo lo que en el alfabeto quechua se desvía del castellano se percibe como "deficiente" e "imperfecto". Esto parece indicar que hasta que el quechua escrito no deje de usarse solamente en el ámbito escolar y únicamente para propósitos escolares, continuará ensombrecido por la "su-

terioridad” de la lengua dominante. Solo cuando vaya adquiriendo usos propios para fines que sean distintos de los ejercidos por el castellano escrito, el quechua podrá ir delineando su propio camino y los campesinos lograrán encontrarle sentido a una literacidad antes cuestionada.

### **3. *Indiferencia hacia la palabra escrita***

Pese a que de alguna u otra manera la literacidad está presente en la vida de los campesinos, en general la población se muestra indiferente hacia el uso de la palabra escrita. Y aunque es expresada y razonada de distintas maneras, esta indiferencia se muestra por igual hacia las literacidades castellana y quechua. Como veremos, escuela e iglesia son percibidas como dominios letrados totalmente separados entre sí, y el uso y las metas reservadas a las literacidades castellana y quechua también operan de muy diferente manera. En esta sección me ocuparé de la literacidad castellana.

Diversos factores influyen en el hecho de que a menudo los campesinos no practiquen la literacidad. Para empezar, ya hemos puntualizado cómo lo letrado ingresó a la comunidad como una herramienta impuesta y autoritaria que actuó al lado de un ultimátum opresivo: integración o marginación. En la medida en que lo letrado es visto como algo externo a la cultura indígena, los campesinos no suelen crear sus propias necesidades letradas. Además, la escuela promueve una literacidad impuesta y descontextualizada que siempre es identificada con “la manera correcta”. Los campesinos han interiorizado este tipo de literacidad y se sienten inseguros para ensayar técnicas letradas alternativas sin la guía del consenso mayoritario. En tercer lugar, la iglesia evangélica ha entrado en la comunidad y ha impuesto reglas de conducta rígidas a las cuales todos deben plegarse para alcanzar la salvación. Esto también ha tenido como efecto refrenar usos letrados creativos. Todos estos factores han confluído en una mezcla de indiferencia, desinterés y quizá resistencia hacia la palabra escrita por parte de los campesinos de la zona.

Alguna información sobre el programa de alfabetización de adultos esclarecerá este punto. Hace aproximadamente cinco años se inició este programa en Umaca como parte de una política nacional y se acordó en un método bilingüe por el cual la gente primero aprendería a leer y escribir en quechua y luego en castellano. Sin embargo, la mayoría de programas implementados en las áreas rurales finalmente se limita al castellano ya que, según los alfabetizadores, los campesinos se niegan a aprender la



*Local donde funciona el Programa Nacional de Alfabetización*



*La promotora de alfabetización enseña algunas grafías a una de las participantes del programa*

literacidad quechua. Durante mi trabajo de campo, la clase de alfabetización era impartida dos veces por semana, los viernes y sábados.

En ese tiempo, el programa de alfabetización era dirigido por el Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano (PROMUDEH)<sup>6</sup> y a sus directivos les interesaba cambiar los métodos tradicionales de alfabetización para convertir el programa en un sistema de promoción social. En consecuencia, proponían un programa que “responda a las características, potencialidades, necesidades y requisitos de los adultos articulándolos con el mundo del trabajo y la producción. Tomando en cuenta la problemática campesina, el programa aspira a dar una mejor calidad de vida al adulto analfabeto” (Programa Nacional de Alfabetización 1998b).

Así, se esperaba que el maestro abordara en clase temas con los cuales los estudiantes estuvieran familiarizados. Pero aunque la violencia familiar, la ciudadanía y la salud sexual son “problemas” que han sido identificados en las áreas rurales, no necesariamente representaban temas atractivos para los estudiantes, sino más bien revelaban el modo en que el “otro” colonizado es visto por los ojos del Estado. Además, aun cuando el programa quería situar la literacidad dentro de una realidad rural, su concepción de la misma correspondía a una habilidad cognitiva y no a una práctica social, ya que, por ejemplo, una persona letrada era vista como aquella que ha adquirido el conocimiento de cincuenta y dos grupos silábicos. Todo parece indicar que el Estado trabaja con presupuestos que no apuntan a las necesidades, intereses o calidad de vida de los adultos.

Es sabido que los programas nacionales de alfabetización desarrollados desde hace sesenta años en el Perú han obtenido resultados poco satisfactorios (Chirinos 1997). Y la comunidad de Umaca no ha sido una excepción. Cuando el curso de alfabetización empezó en esta comunidad, llegaron a inscribirse más de cuarenta personas pero solo cuatro o cinco asistieron a las clases. Inclusive la maestra me dijo que, para frustración suya, a veces todos faltaban a clase y que a menudo optaba por tocar a cada puerta para asegurarse de que por lo menos los campesinos hubieran hecho su tarea. Sin embargo, me contó también que nadie las hacía pues -según argumentaban los campesinos- los quehaceres domésticos quitaban mucho tiempo. Un día, por ejemplo, la maestra fue a la casa de doña Matilde

6. Durante el gobierno de Fujimori el programa de alfabetización de adultos formaba parte del PROMUDEH. A partir de enero del 2002 el programa ha pasado a formar parte del Ministerio de Educación.

para pedirle su cuaderno y doña Matilde le dijo que ya no tenía cuaderno porque los cuyes se lo habían comido. Aunque esto aparenta ser una anécdota bastante cómica, con ella se confirma nuevamente el fracaso de los programas de alfabetización de adultos. Quizá los campesinos no quieren aprender lo que el gobierno quiere que aprendan.

Lo que sí queda claro es que todo campesino quiere aprender a escribir y a firmar, pues sabe que dejar su huella digital, en lugar de firmar, es cosa muy desacreditada actualmente. Muchos otros también quisieran aprender otras habilidades básicas que los ayuden a codificar y descodificar símbolos sencillos. Pero nada más allá de eso. En Umaca, muchos campesinos analfabetos asistieron al programa durante dos semanas y, una vez que aprendieron a firmar, se retiraron del curso. Otros fueron donde el maestro diciendo únicamente “por favor, hagame firmar bien rápido porque tengo un minuto no más. Tengo que regresar a mi casa”. Y está de más decir que quienes al menos habían asistido a un año de escuela cuando eran jóvenes jamás se dirigieron a este programa de alfabetización.

El acto de firmar ha ganado creciente importancia como medio de enlace con la nación peruana, especialmente desde 1979 cuando los analfabetos adquirieron el derecho de voto. En Umaca los campesinos comentaban un rumor que los asustaba mucho y según el cual, desde el año 2000, el presidente Fujimori les haría pagar un impuesto si no aprendían a firmar para las elecciones nacionales. Asimismo, muchas mujeres estaban preocupadas por haber oído que las entidades internacionales que ofrecen productos gratuitos a los niños desnutridos ya no aceptarían huellas digitales sino solo firmas. En ese sentido, como los campesinos sienten que si no saben firmar perderán el apoyo externo, ellos querían aprender a firmar “como sea”.

De modo que la firma es un símbolo complejo: una marca en las decisiones importantes, una forma de “diálogo” con el Estado, y, en general, la aspiración a sentirse integrado a un mundo social. Además, la posibilidad de imprimir el propio “yo” en el papel deviene un acto creíble. Recuerdo que cuando una familia insistió en que visitase a sus parientes en Lima me dijeron que me darían su dirección y que firmarían en el revés del papel para que sus parientes no tuvieran duda de que yo había estado en Umaca con ellos. En estos casos, cuando la persona involucrada está lejos, una firma parece ser más confiable que la palabra hablada.

En Umaca, la literacidad es entendida como algo que se sabe pero no necesariamente como algo que constantemente se practica. Además, así como los campesinos entienden que alguien es letrado cuando sabe firmar

y puede haber adquirido algún otro conocimiento letrado básico, están seguros de que escribir números en las cuentas no equivale a ser letrado. Como doña Natalia declaró: “Claro el número sabe pero leer no sabe, no escribir no puede”. Si una persona sabe firmar y está familiarizada con algunas otras habilidades básicas que casi nunca usa, ello no importa. Seguirá siendo “más valiosa” que otros que aún no “lo tienen en sus cabezas”. Y esto porque saber, aunque no necesariamente practicar, es cosa digna de respeto y admiración.

Doña Margarita me dijo una vez que si no supiera leer ella no valdría nada en Umaca, con lo cual dejaba en claro que consideraba importante tener esa habilidad para ser respetada. No obstante, cuando le pregunté si era importante saber leer y escribir mientras se vivía en la comunidad, me respondió desde un nivel práctico: “¿En Umaca? ¿Para qué? Solo para firmar, ¿para qué más? Si usted vive aquí, ¿qué va hacerse con eso? Sin profesión, ¿por qué necesitaría aprender a leer y escribir? Es una pérdida de tiempo”. Desde este nivel práctico, los campesinos siempre afirman que en Umaca no hay nada que leer o escribir.

Don Juan también declaró que solo leía cuando se veía forzado a hacerlo debido a problemas externos a la comunidad y que el temor a fallar lo frenaba para intentar escribir cualquier tipo de texto: “Cuando hay algo para leer lo leo, cuando llega una orden, algún documento, solo así leo. En aquí no hay nada que escribir cada día. Quisiera también aprender a hacer cartas. A veces intento pero no me sale bien y poco lo hago. Ya me olvidé un poco”.

Muchos campesinos enfatizaron que solían escribir cartas a sus parientes pero que ya se habían olvidado de cómo hacerlo, lo cual parece indicar que ni siquiera quienes sí han asistido a la escuela logran poner en práctica lo aprendido. Y es que los campesinos piensan en su comunidad como un lugar donde lo aprendido en la escuela no tiene cabida. Recuerdo a doña Lucía cuando me dijo que nunca leía ni escribía porque “En el campo uno nunca piensa en esas cosas”, o a doña Margarita cuando me contó que todas las mujeres que estudiaron con ella la primaria lo habían olvidado todo: “Es que no salen a las provincias o Lima, así otros sitios no salen, en la casa no más, ahí seguro olvidan”. Entonces, desarrollar la literacidad dentro de la comunidad, y apropiarse de ella para sus propios fines, es algo que los campesinos no se plantean, ya que ella nunca ha sido percibida como un recurso para la comunidad y para la vida dentro de ella.

En una ocasión, por ejemplo, los organizadores del programa de alfabetización de adultos construyeron un mural grande o “pared aviso” donde

esperaban que los campesinos escribiesen mensajes con noticias de la comunidad, como la hora y el lugar de sus asambleas y reuniones. Se trataba de un espacio letrado para que los pobladores se comunicasen entre sí. Contrariamente a lo esperado, los campesinos no le encontraron ningún uso y dejaron el mural vacío durante un lapso tan prolongado que un partido político finalmente decidió escribir su eslogan en él. Es como si no quisieran cambiar los patrones de interrelación existentes para involucrarse con lo letrado en problemas intrínsecos a la comunidad.

#### ***4. Discusión: el fracaso de la literacidad en la comunidad rural***

Volviendo a retomar las líneas de pensamiento de Walter Ong y Jack Goody, quiero enfatizar el siguiente punto: aunque muchos campesinos saben codificar y descodificar símbolos escritos, sus reacciones muestran que la literacidad no “reestructura la conciencia” ni “transforma a la sociedad” de una manera total. ¿Por qué, entonces, la literacidad no ha reestructurado la conciencia de los campesinos y transformado a Umaca en un lugar industrializado y moderno?

La respuesta oficial sería que los campesinos no han adquirido literacidad suficiente para beneficiarse de sus efectos y que por tal motivo todos deberían asistir al programa de alfabetización de adultos. No obstante, ¿hasta qué punto es cierta la transformación? Se ha visto que incluso las personas que han terminado la secundaria o que han vivido en Lima, ahora que han regresado a Umaca, no han cambiado mucho sus vidas en relación con lo letrado. ¿Tendrían que asistir a la universidad para que esto ocurra? Parece que “la transformación total” nunca tendrá lugar porque la literacidad se inscribe en significados socioculturales.

Si ciertas transformaciones individuales o sociales estuviesen por ocurrir, solo se darían dentro de prácticas sociales específicas en las cuales la literacidad es usada. Los efectos de lo letrado relacionados con el poder derivan, entonces, de las acciones que las personas emprenden al usar el sistema de representación, y no del sistema de representación en sí mismo. Por ejemplo, aprender a escribir con una computadora de uso doméstico durante la infancia, o aprender a escribir literacidad de tipo ensayístico en la escuela, o escribir listados como un recurso mnemónico sin haber escrito nunca prosa extendida, o leer la Biblia sin haber escrito nunca nada, todo ello producirá variados efectos sociales e individuales. Las habilidades mecánicas por sí solas nunca producirán automáticamente pensamiento abs-

tracto, crítico y racional, ya que son los eventos sociales letrados y los roles y redes que son parte de esos eventos los que definirán los distintos efectos cognitivos resultantes.

En la medida en que las prácticas sociales definen los efectos por producirse, se puede decir que las personas no constituyen recipientes pasivos de las transformaciones cognitivas. Antes bien, actúan como agentes cuando la literacidad es introducida en su comunidad y pueden modificar, transformar, cambiar o incluso ignorar, los usos letrados básicos. Numerosos estudios han encontrado que a menudo la literacidad es modificada y adaptada al conocimiento local. Por ejemplo, Bloch (1993) descubrió que en un pueblo Zafimaniry, en el Madagascar rural, la instrucción recibida por los pobladores parecía no afectar su organización social o cognitiva y que, en cambio, la información escolar era interpretada en términos de la cultura doméstica. Como se le atribuyó un estatus equivalente a la sabiduría de los mayores, el conocimiento escolar se volvió problemático porque los pobladores creyeron que era transmitido por las personas erróneas a las personas erróneas. No obstante, si bien creían que la escritura era una sabiduría subversiva e imprudente, los zafimaniry se las ingeniaron para resolver el problema haciendo que los aprendices jóvenes asumiesen el papel de amanuenses de la sabiduría de los mayores. El estudio de Kulick y Stroud (1993) sobre los usos letrados en un pueblo de Papua, Nueva Guinea, encontró que también los "gapuners" tenían ideas particulares sobre la lectoescritura, generadas a partir de sus propios intereses culturales. En este caso, las concepciones locales sobre el cristianismo y las relaciones interpersonales han tenido impacto sobre el modo en que las personas estructuran, evalúan y usan la literacidad. Por ejemplo, dichos autores descubrieron que un mensaje escrito sin correlato oral era desatendido y que, en consecuencia, la contextualización oral de formas escritas era un componente esencial de todo evento letrado en el pueblo. El estudio de Bledsoe y Robey (1993) sobre los mende de Sierra Leona también señaló que la literacidad era un recurso usado para lograr metas distintas de las planteadas por el modelo autónomo de literacidad. Al interior del sistema mende de reserva y poder, la literacidad árabe fue usada para mantener la reserva y la exclusión, obtenidas por medio de la manipulación sutil y la ambigüedad. Ya que no era vista como un recurso mnemónico, la literacidad árabe fue más bien convertida en una estrategia de acceso a dominios confidenciales de conocimiento cuyos significados no estaban a disposición de quienes no tuviesen las calificaciones rituales y sociales. El estudio de Besnier (1993) sigue la misma línea de investigación: él analizó la codificación de la

afectividad en las cartas de los nukulaelae y, a diferencia de otras investigaciones sobre la afectividad en el lenguaje oral y escrito, encontró que la población nukulaelae construye sus cartas a través de señales de contextualización que consisten en expresiones afectivas ausentes en las interacciones cara a cara. Al ser eventos comunicativos altamente concentrados, las cartas nukulaelae son definidas como catarsis afectivas al margen del tema que aborden.

Los umaquinos tienen, además, una reacción y una interpretación particular frente a lo letrado. En lugar de modificar o transformar la literacidad, simplemente muestran su indiferencia ante ella ya que, para ellos, “lo letrado” y “lo vernáculo” son dos nociones que están en conflicto y que aún no se reconcilian. Ya hemos visto cómo los campesinos asignan un alto valor a la literacidad. Sin embargo, hasta cierto punto ellos también rechazan el discurso sobre el cual trabaja y se apoya el Estado, y solo se apropian de lo que estiman útil. En ese sentido se podría afirmar que de alguna manera los umaquinos estarían desafiando la concepción hegemónica de lo letrado.

Algunas instituciones locales han llevado a cabo campañas de alfabetización indígena en ambas lenguas y han descubierto que, en efecto, “la lectura y la escritura son vistas en estrecha relación con el castellano y con el poder, aunque disociadas de la cultura quechua” (Chirinos 1997). Conuerdo con Chirinos (1997) y con Jung y López (1987) cuando sostienen que el gran desafío es incorporar la lectura y la escritura en la cultura quechua, ya que si se sigue viendo a la palabra escrita como externa y contradictoria respecto de los valores indígenas, nunca será aplicable en la vida comunitaria. Nadie duda de que esta es una tarea difícil y compleja que requiere otros cambios socioculturales. Sin embargo, si no es tal el objetivo, la literacidad seguirá siendo vista como un elemento ajeno y opresivo dentro de la comunidad rural.

Con estas ideas, espero haber mostrado que la literacidad participa de creencias y prácticas sociales, y que la mera división entre una supuesta “mente letrada” y una “mente oral” no funciona ni ayuda a comprender la complejidad sociolingüística de los usos letrados. Quisiera terminar esta sección con una cita de Ong (1982) sobre la que vale la pena reflexionar:

Difícilmente existe una cultura oral en el mundo actual que no sea en cierto modo consciente del vasto complejo de poderes por siempre inaccesibles sin literacidad. Esta conciencia es agonía para las gentes que arraigan en la oralidad primaria y que apasionadamente quieren

la literacidad, pero que además saben muy bien que desplazarse al emocionante mundo letrado significa abandonar mucho de lo emocionante y profundamente amado en el mundo oral primigenio.

Por todo lo aquí argumentado, la cita anterior resulta sumamente simplista. De hecho, las personas son conscientes de los poderes de lo letrado y sufren cuando son oprimidas por ello, pero al mismo tiempo, son también agentes que pueden decidir lo que han de tomar o dejar del Estado y del discurso hegemónico. Ya hemos visto cómo las personas aprenden a negociar con el Estado y a lidiar con la literacidad mientras a la vez mantienen su “mundo oral”<sup>7</sup>. Pero mientras que en palabras de Ong, la oralidad tiene cierto matiz de obsolescencia, “la oralidad no es algo superado, ni algo del pasado, ni algo que persiste en el camino del logro de niveles superiores de desarrollo social o cognitivo” (Scollon y Scollon 1995: 23). Las prácticas sociales muestran que lo oral y lo escrito se superponen e interactúan de formas diversas sin que la adquisición de una dimensión implique el abandono de la otra.

## **5. Elementos de resistencia en un relato local**

Concluí el tercer capítulo con un relato sobre un “gato de tiza”, que interpreté como la introducción violenta de lo letrado en la comunidad. Quisiera finalizar este capítulo con otro relato que, por igual, complementa la argumentación hasta aquí presentada y que, a diferencia del anterior, introduce elementos contrahegemónicos que enfrentan al orden social. Este relato fue escrito como composición en una clase de quechua de sexto grado<sup>8</sup>.

### ***Ukuchamanta atuqmantawan***

*Huk sunqusapa ukuchachas qillqaq atuqta nisqa. Cartata qillqarapaway wiray wallpata apamusqayki, atuq nisqa ari papilta, qillqanatawan*

7. Aunque podrían haberse dado cambios en la tradición oral.

8. Parece ser que este relato tiene un origen aimara. Es importante decir también que una versión de él se incluyó en el *Cuaderno de trabajo de comunicación integral de quechua Ayacucho Chanca* para el primer ciclo de educación primaria elaborado por lo que antes era la UNEBI. El relato que aquí se presenta reproduce fielmente la versión que elaboró el alumno en su composición. Se ha respetado la puntuación y la ortografía.

*apamuy nispataq atuqqa nisqa. Chaysi sunqusapa ukuchaqa kichkasapa paqpata papilmi nispa qaywan allqamaripa puruntataqsi qillqanapaqmi nispa qun. Qillqaq atuqqa papilta qipiyta munaspas kichkan tuksirparisqa qillqayta munaptinsi allqamaripa purun pakirukun, kirisqa makinta llaqwakuspataq piñasqallaña qillqaq atuqqa ripun sunqusapa ukuchataq asipayaspa tuqunman chinkaykun.*

### **El ratón y el zorro**

Cierta vez un ratón, que no sabía escribir, le preguntó a su amigo el zorro si podía escribirle una carta a cambio de una gallina gorda. El zorro le dijo que necesitaba un papel y un lapicero. Como el ratón era más listo que el zorro, le dio una hoja de cactus en lugar del papel y una pluma del cóndor en lugar del lapicero. Cuando el zorro intentó sostener el papel, se pinchó con las espinas y la pluma se rompió. Al ver la sangre en su mano, el zorro se puso furioso y amenazó al ratón. El ratón se rió del zorro y se metió en su agujero.

Este relato constituye un acto rebelde e insurgente en el cual irrumpe una nítida inversión de la “realidad”. En el tercer capítulo, referí cómo la comunidad rural había sido engañada por medio de la palabra escrita. Esta vez es el ratón (quien aquí representa a la comunidad) el que engaña con éxito a la entidad letrada más “poderosa”. Esta vez es la comunidad la que usa la palabra escrita como una herramienta para mentir y sacar ventaja del elemento dominante. Y esta vez, además, es el ratón el que adopta una posición de agente, y no solo se resiste a que lo engañen sino que activamente protagoniza el acto de engañar. Por tanto, el elemento opresivo se ha vuelto poderoso y capaz de amenazar al “enemigo”.

Por otro lado, resulta muy interesante la oposición que se establece entre ser astuto y ser letrado. El ratón, caracterizado como un sujeto hábil en muchos relatos andinos (Morote Best 1988), es un personaje analfabeto y astuto, mientras que el zorro, personaje ingenuo e incauto, siempre burlado, es el que sabe leer y escribir. En cierto sentido, entonces, creo que por un lado este contraste rescata y revalora el conocimiento del no letrado, y por otro desmitifica y cuestiona la concepción de lo letrado como único medio para alcanzar capacidad y felicidad.

En efecto, la astucia como forma de conocimiento que trasciende la condición letrada ayuda al ratón a concretar sus planes de engañar al zorro. La astucia es, así, no solo una habilidad valiosa y muy útil en la vida, sino también una herramienta eficaz con la cual triunfar sobre la palabra escrita. Por un lado, alguien puede ser astuto sin saber leer ni escribir y, por otro

lado, quienes sí saben leer y escribir pueden carecer de esa facultad. El hecho de que el zorro no advirtiese que la pluma del cóndor y la hoja del cactus no eran lo que él había pedido (un papel y un lapicero) lo sitúa como un personaje tonto, carente de ciertas virtudes.

El zorro no llega a escribir nada, pues antes de tener la ocasión se hiere con la hoja de cactus y quiebra la pluma del cóndor. El relato muestra que, en realidad, el ratón no quería escribir una carta, sino que a decir verdad quería burlarse del zorro. Cuando se interna en su agujero -metafóricamente, en su entorno rural-, se retira del mundo letrado. De este modo se muestra que la literacidad no tiene una función comunicativa para las personas en la comunidad, sino que solo se le concibe como una oportunidad para mentir y aprovecharse de la gente. O, dicho de otra manera: se le concibe para tomar venganza o también como un recurso para “dar a los otros de su propia medicina”.

Es sorprendente la manera en que se presenta a lo letrado como elemento dentro de un proceso de intercambio. Dicho proceso, en el cual se pide una carta a cambio de una gallina gorda (de hecho, uno de los objetos más preciados que un campesino puede ofrecer), revela que la literacidad no ha sido asociada con un valor gratuito sino que, más bien, se la vincula con un valor comercial. Como se ha discutido a lo largo de este capítulo, parece ser -dentro de la terminología marxista- que la literacidad de Umaca únicamente tiene “valor de cambio” mas no “valor de uso” (Marx 1971). Al tener un “valor de cambio”, resulta sujeta a las reglas del mercado y a lo que impone el Estado. Sin embargo, no ha obtenido un “valor de uso” por el cual el sujeto aprecie y voluntariamente actúe con la literacidad para colmar sus propias necesidades comunicativas y expresivas.

El propósito de este análisis ha sido generar una reflexión por complementarse y ampliarse más con estudios futuros. Al igual que “el gato de tiza”, este relato nos ha permitido conocer sistemas de creencias inconscientes dentro de la comunidad. Sin embargo, esta vez se ha tratado de un relato que no solo es preservado en la memoria como un registro del pasado, sino como “una herramienta con la cual actuar en el presente” (Howard-Malverde 1990: 2). “El ratón y el zorro” revela conflicto social y crisis ante lo letrado en la comunidad y, como tal, puede ser una formulación de respuesta y cambio. Aunque de modo tal vez inconsciente, se ha podido ver que la actitud de la comunidad no refleja una aceptación pasiva del discurso hegemónico sino que contiene elementos de resistencia hacia esta “realidad” impuesta y hacia la opresión que puede venir de ella. Como hemos visto a lo largo de este capítulo, se trata de una suerte de conciencia

escindida donde existe una división entre el nivel de la opinión por un lado y el nivel del hábitus o de los comportamientos cotidianos, por otro. Esta división permite, a su vez, cuestionar la idea recurrente acerca de una vigencia irrestricta del mito del progreso en las comunidades campesinas y -a partir de ahí- complejizar la relación entre lo tradicional y lo moderno en el Perú de hoy.



## V.

### ***La iglesia evangélica y el dominio de la literacidad quechua***

*Profe, imapaqñataq yachasaq  
Kayllañataq kay pachapa puchukaynin*

Alumno de tercer grado en Umaca

“¿Por qué tenemos que estudiar si el fin del mundo ya está por venir?”, decía Ímer, intentando justificarse por no haber hecho su tarea. Como a muchos otros niños de Umaca, a Ímer no le gusta ir al colegio porque se aburre demasiado. Cuando el profesor lo reprendió por no haber hecho su tarea, en su respuesta, él combinó los discursos de dos instituciones: la escuela y la iglesia evangélica. Me explico: ya que ambas se instituyen bajo la promesa de una “vida mejor”, Ímer las colocó en un mismo nivel y privilegió su fe religiosa para rehuir al sistema escolar y a sus ideales. Es decir, esta respuesta muestra la superposición de Ímer al tratar de integrar sus experiencias escolares con su mundo religioso y, al mismo tiempo, su dificultad para mantener cada mundo en un dominio distinto y separado. Digamos, entonces, que sagazmente Ímer se sirvió de un discurso para hacer frente al otro, como si fuera posible escoger entre una y otra institución para lograr los mismos fines.

He comenzado este capítulo con la cita anterior porque me parece que señala un aspecto clave de la vida en la comunidad. En contraste con el razonamiento de Ímer, en Umaca escuela e iglesia son percibidas como instituciones que pertenecen a entornos vitales por completo distintos. Si bien ambas comparten un discurso subyacente similar -superar el sufrimiento y despertar a una vida mejor-, los campesinos adscriben valores distintos a cada entorno, y sus acercamientos suponen propósitos y expectativas también diferentes. En términos generales, los umaquinos creen que al cumplir las reglas de la escuela “progresarán” en la sociedad y en el

mundo, mientras que al seguir a la iglesia evangélica alcanzarán la salvación eterna.

En consecuencia, también consideran distintas a las prácticas letradas identificadas con cada institución, pues los criterios de “corrección” siempre se corresponden con creencias subyacentes identificadas con cada dominio. Dicho de otra manera: lo que se considera una escritura “apropiada” en la escuela no necesariamente ha de considerarse igual en la iglesia, y a la inversa. La Biblia, por ejemplo, no es percibida como un libro perteneciente a una categoría similar a la de cualquier otro libro escolar, razón por la cual no se puede usar para practicar la lectura como un fin en sí misma. En este capítulo, me interesa proponer que la iglesia evangélica en los Andes peruanos (y en Umaca especialmente) constituye un dominio letrado de carácter muy independiente. Aun cuando pudieran existir superposiciones entre diversas instituciones, las prácticas de literacidad en el mundo evangélico siguen patrones específicos y regulares que se relacionan con valores y creencias particulares. Desde este enfoque, sin embargo, la iglesia evangélica no representa una entidad foránea estática, impuesta sobre los habitantes de Umaca y asumida por ellos como tal. A diferencia del caso de la escuela, con la iglesia, niños y adultos no solo reproducen un sistema letrado estricto sino que además lo rearticulan y modifican en forma constante. A continuación describiré y analizaré las prácticas letradas específicas de la iglesia evangélica, las cuales han sido apropiadas por los campesinos para modelar sus vidas. Hacia el final del capítulo, presentaré un análisis de las superposiciones que se dan entre las prácticas letradas de la escuela, la iglesia y el hogar, y mostraré cómo la iglesia tiene un impacto mayor al de la escuela en las prácticas domésticas de lectura y escritura.

### ***1. La iglesia evangélica en Umaca***

Aunque el Perú sigue siendo un país mayoritariamente católico, distintas religiones tienen ahora una presencia mayor en la vida social. Dentro de estos grupos, los evangélicos constituyen la religión de mayor crecimiento. Mientras que el número de católicos ha decrecido de 96,4% en 1972 a 88,9% en 1993, el número de evangélicos se ha incrementado de 2,5% en 1972 a 7,3% en 1993 (Marzal 2000). Sin embargo, no fue hasta la década de 1970 que el grupo evangélico empezó a crecer a un ritmo mayor. A diferencia de la presencia de la iglesia católica en las grandes ciudades, los evangélicos iniciaron su labor religiosa en zonas rurales aisladas, y ahí

reclutaron a la mayoría de sus seguidores (Laporta 2000). Hay que considerar además que el número de fieles de estas zonas aumentó considerablemente durante la década de 1980, década caracterizada por la violencia política y el terrorismo, ya que los evangélicos participaron activamente en el proceso de pacificación y defensa de los derechos humanos. Su protagonismo en las comunidades rurales fue crucial, pues combatieron contra Sendero Luminoso cual si se tratase del Anticristo (López 1999).

Antes de 1970, todos los habitantes de Umaca eran católicos. La historia es la siguiente: después de haber pasado varios años en la selva peruana, don Mariano regresó a Umaca -su pueblo natal- con un nuevo discurso que tuvo un gran efecto en las mentes y corazones de sus paisanos. Como los antiguos predicadores coloniales, don Mariano trajo consigo un mensaje cargado de contenidos morales y casi milenaristas: en la víspera de la segunda venida de Jesucristo a la tierra, las personas tienen que vivir el “verdadero” cristianismo para asegurar la salvación y la vida eterna. Este cristianismo “verdadero” significa básicamente luchar contra el alcoholismo y la corrupción local como forma de mejorar la vida familiar.

Con el apoyo de otras personas, don Mariano estableció la Iglesia Evangélica Peruana en Umaca, y desde ese entonces numerosas familias han adoptado esa religión. Es importante señalar que, por aquel tiempo, don Mariano no sabía leer la Biblia pero tenía una notable familiaridad con la palabra de Dios, al punto de haber memorizado un buen número de versículos bíblicos. En la actualidad, tres décadas después de la fundación de la iglesia, don Mariano tiene ochenta años y aún no sabe leer ni escribir. Ocasionalmente asiste al programa de alfabetización adulta con el solo objetivo de aprender a firmar su nombre.

Cuando comencé mi trabajo de campo, pude comprobar con sorpresa que en la actualidad Umaca es reconocida en la zona como bastión de la iglesia evangélica, dado que casi el 90% de su población se ha afiliado a ella. Apenas quedan ocho familias católicas, la iglesia siempre está cerrada y el cura va una sola vez al año. A diferencia de los católicos, los evangélicos de Umaca constituyen una comunidad grande en la cual se comparten innumerables prácticas sociales –como la literacidad. Más aun, las prácticas de los evangélicos tienen tal fuerza en la comunidad que incluso algunos niños de familias católicas asisten a los servicios religiosos nocturnos junto a sus compañeros evangélicos para practicar canciones religiosas o “culto takis”.

En la comunidad, los campesinos se clasifican en católicos y evangélicos, pues la categoría de “agnóstico” u otras no existen, y no son siquiera

consideradas. Si uno decidiese no pertenecer a un grupo religioso, sería tildado de asocial y extraño. Esta distinción es nítida para los umaquinos, aunque, en contra de lo que podría esperarse, mantener vínculos católicos o evangélicos no es asunto ni de teología ni de fe. Más bien, la mayor diferencia radica en la moralidad, a menudo reducida al consumo o abstinencia de licor. Pese a ser muchos los aspectos morales tratados (tales como golpear a la esposa o robar), el consumo de bebidas alcohólicas parece ser el núcleo de identificación religiosa, al punto que consumir licor implica “ser católico” y no hacerlo “ser protestante”. Durante mi permanencia en Umaca, conocí a algunas personas que anteriormente habían sido evangélicas, pero que ya no lo eran debido a una recaída en el consumo. Conviene resaltar que no solo habían perdido su derecho a ser evangélicos, sino que además habían pasado al grupo católico en forma automática. Ello lo aprecié un día que las familias católicas se reunieron para discutir la posibilidad de organizar, al año siguiente, una celebración para el santo patrón y, ante mi sorpresa, familias inicialmente evangélicas asumían en ese momento una identidad católica. Todo esto indica que es el acto de consumir bebidas alcohólicas lo que termina definiendo la pertenencia religiosa en la comunidad.

En Umaca no faltan los conflictos entre católicos y evangélicos. A menudo se señalan como enemigos y mutuamente desapruban sus conductas. Alguna vez, don Claudio me dijo que “en católico solamente van donde sacerdote y se confiesan, eso es todo, pero aquí en evangélico tenemos Biblia y estudiamos en un conjunto”. La señora Berta sostuvo además que “católicos solo rezan pero no hacen las cosas de Dios”, y don Inocencio declaró que “los católicos no leen la Biblia. Claro que capaz tiene al padre ¿no?, pero no aclaran las cosas como debe ser. Todo Padre Nuestro no más oran. No analizan bien”.

Un atractivo principal de la religión evangélica es su atención al modo de vida y su afirmación de poner en práctica la palabra de Dios tal cual fue “establecida” en la Biblia. Como a menudo dice el pastor, “debemos obedecer, debemos hacer lo que está escrito”. No consumir licor se interpreta como una de las principales exigencias de Dios, pues aquí la desobediencia usualmente conduce a otros actos reprobados (golpear a la esposa, robar, bailar, maldecir, etc.), y se conecta con ellos. Esto influye en la creencia de que los católicos pecan con facilidad y no viven en paz: “Distinto es vivir así en católico y vivir en evangélico, distinto es, mamá. Por ejemplo, vivir en católico es preocupación, preocupación es un afán. Continuamente hacen ajo pe, conflicto. Por ejemplo, siempre hay un error en la casa cuando hay

cualquier compromiso, y ya, estás volviendo al afán”. Los católicos, por su parte, sostienen que los evangélicos son personas envidiosas, problemáticas y de mente cerrada.

Los evangélicos están convencidos de que el fin del mundo está próximo y que Dios salvará del resto a los evangélicos “reales” y “verdaderos”. A fin de alcanzar la salvación, los evangélicos “reales” no solo deben creer en la palabra de Dios sino -ante todo- obedecer todas sus órdenes. En este sentido, se piensa que el evangelio es un texto que contiene la “verdad” acerca de las reglas para conducirse en la vida: “el evangelio es poder; aquí están los mandamientos”. Pero además los campesinos creen que la Biblia no solo los educa y proporciona consejo sino que además prohíbe, acusa y persigue ciertos actos. Es como si la Biblia tuviera un ojo sancionador que los observa dondequiera que vayan. La señora Natalia lo plantea claramente:

En la Biblia estás viendo con tu propio ojo lo que te está orientando. Cuando haces cualquier cosa, la Biblia te acusa. Cuando haces cualquier cosa o robas ya te agarra la Biblia. En la Biblia dice ‘no robarás’. Ya se da cuenta y dice ‘¿por qué he agarrado?’. Pero si no agarras la Biblia, nada profesora. Hasta robar una vaca para ellos es normal. Pero el que agarra la Biblia, ya le acusa la Biblia. Siempre tienes temor de agarrar cosas ajenas. Ahí están los mandamientos, profesora.

La Biblia es, así, una instancia de control social y una fuente escrita de normas rigurosas que imponen un modo de vida “correcto”. Las personas se refieren a ella toda vez que necesitan reflexionar sobre sus actos. Creen, asimismo, que toda acción que emprendan, buena o mala, es anotada en un gran libro que Jesucristo posee y que, llegado el fin del mundo, él vendrá a juzgar a las personas a partir de este registro. Por lo tanto, la palabra escrita adquiere variadas dimensiones en la vida de los evangélicos: reglas prácticas para vivir en la tierra y, al mismo tiempo, registros detallados que Dios hace de cada vida personal. En este sentido, la libertad de acción de los evangélicos parece estar restringida. Las ideas que definen la bondad o maldad de una conciencia no se originan en ellos mismos sino que proceden de un objeto escrito desligado de su cuerpo y, aun, de la tierra. Es como si estuvieran condicionados para ser recipientes pasivos de lo que la Biblia dice:

Porque seguir a Cristo es sufrir hermanos, llevar la palabra de Dios es sufrir hermanos, así que hermanos esta persona alcanzará la salvación.

Si una persona se va con su propia opinión, su propio pensamiento, su propio gusto, hermanos, lamentablemente no habrá derecho ni paz ni suerte, hermanos, hacia la gloria. Por eso debemos seguir la palabra y el ejemplo del señor.

Este discurso lo pronunció el pastor en el servicio religioso. Las personas, según señala, no pueden ser agentes de su propia vida si quieren alcanzar la salvación. El concepto de pensamiento propio u opinión propia no tiene sentido en este dominio porque uno siempre debe estar subordinado a la palabra de Dios.

Todos estos valores y creencias sobre la Biblia como vehículo de la palabra divina, sobre la definición (y castigo necesario) de las malas acciones, y sobre las formas de vida válidas, influyen, en un nivel práctico, sobre la conducta que se espera de las personas en cuanto a la literacidad religiosa. Esta visión rígida y estricta de la vida, conforme a la cual las personas no pueden crear su propio conocimiento a partir de sus experiencias, corresponde con una actitud pasiva y unidireccional hacia lo letrado, en la cual los usuarios no cuestionan la palabra escrita ni la usan creativamente. Recordemos que “los usos fijos del lenguaje y las prácticas fijas de enseñanza del lenguaje producen y reproducen sustento para un conjunto también fijo de roles y cosmovisiones” (Heath 1983). Por ello, las prácticas letradas que mostraré en este capítulo no constituyen usos aislados ni azarosos de la palabra escrita, sino patrones de uso de lenguaje que están sustentados por –y al mismo tiempo sustentan– creencias y discursos específicos.

## **2. *Las prácticas letradas religiosas***

Cuatro veces por semana, de ocho a diez de la noche, los campesinos asisten al servicio religioso evangélico en Umaca. Durante el culto, realizado en quechua y en castellano, el pastor dirige las oraciones, los cantos y predica sobre pasajes diversos de la Biblia. En mis observaciones, pude constatar que usualmente pedía a los campesinos que llevaran su Biblia al servicio e insistía en que dedicaran algún tiempo a leerla en casa. Siempre que podía, el pastor enfatizaba este tema: “Los hermanos están descuidando, vienen con un costumbre de escuchar nada más. Todos tienen Biblia pero parece que están guardando en su ventana o en el rincón polvo están llenando”.

Así, pues, los evangélicos deben leer la palabra sagrada por prescripción de la iglesia. Sin embargo, esta lectura ha de realizarse en el marco de

prácticas letradas específicas, ya que la Biblia no es un libro que se lea en privado ni que se interprete según la propia voluntad. Más aun, las prácticas “personales” de lectura no bastan para comprender la palabra de Dios, dado que algunas prácticas específicas son aprobadas por la iglesia mientras que otras no. Como mostraré acto seguido, los campesinos cumplen algunas de estas prácticas oficiales, ignoran otras y recrean nuevas prácticas para sus propios usos.

## 2.1 Los versículos bíblicos y la memoria oral

El pastor sugiere que los campesinos realicen una liturgia familiar semejante a la que él realiza en el templo: orar, cantar, leer pasajes de la Biblia, comentarlos y volver a cantar. Con todo, solo algunas parejas jóvenes realizan este tipo de evento letrado dentro del hogar. La mayoría de campesinos evangélicos prefiere otro tipo de prácticas: la memorización de versículos bíblicos y de sus respectivas fuentes. Ellos creen que, memorizar varios pasajes es un requisito para alcanzar la salvación.

Por ello, es importante que todo evangélico se familiarice con esta práctica de memorización a edad temprana. Con este objetivo, la iglesia organiza una escuela dominical a la cual deben asistir todos los niños para aprender la palabra de Dios. Durante cada sesión, Gavino, un joven de la comunidad, relata una parábola a los niños y, a partir de ella, da cuenta de dos versículos breves con sus respectivas fuentes. Por ejemplo, un versículo puede ser *Hinaptinmi Jesus nirqa: allinta qawakuychi yanqanataq pipas pantarachisunkichisman*, Mateo 24, 4 (“Respondiendo Jesús, les dijo: Mirad que nadie os engañe”). Para asegurarse de que todos memoricen los versículos, el joven hace que los niños lo repitan varias veces, hasta el final de la sesión (“Bien, le preguntaré a cada uno los dos versículos”). Entre cada ejercicio memorístico, dirige varios cantos que los chicos entonan con entusiasmo mientras aplauden con las manos. Sin embargo, Gavino no explica los versículos; solo pone énfasis en la repetición exacta de cada palabra. Ello muestra que las reglas fijas de conducta, a las cuales se adhieren los evangélicos, se reflejan en formas rígidas de aproximarse a la palabra escrita y a sus enseñanzas.

La importancia de memorizar versículos bíblicos reside en la creencia de que un día vendrán personas “malvadas” y harán que la Biblia desaparezca. Habrá un tiempo de persecución evangélica en el cual enemigos poderosos quemarán la palabra de Dios y los evangélicos tendrán que bus-

carla ansiosamente. Como me dijo una vez Susana -niña de doce años-: “ya no habrá palabra escrita en la tierra”. Las personas creen que actualmente viven en un tiempo de gracia y que tienen que dedicarse a leer la Biblia y a almacenar cualquier información importante en su memoria, ya que si leen y no almacenan la información en su memoria, serán dañados más adelante. Este almacenamiento ha de efectuarse con las palabras exactas que aparecen en la Biblia, y ha de incluir a las fuentes con sus números de capítulo y versículo.

Es decir, la Biblia, y por ende la palabra escrita dentro del dominio religioso, es conceptualizada como un objeto efímero que no tiene permanencia en tanto tal. Dado que se trata de un objeto descorporalizado, nadie cuenta con tenerlo por siempre. En este sentido, se tiene la impresión de que la memoria oral es más confiable pues siempre estará en la propia mente y uno es parte material de esa mente. Esto es justamente lo que me dijo una vez una niña:

Los textos cuando lees la Biblia y si te aprendes ya está en tu mente ¿no?, no es necesario buscar en la Biblia ya porque siempre lo que tienes en tu mente siempre te va a venir, siempre te vas a recordar porque está en tu mente. Dicen que de la cabeza nadie nos puede sacar, ¿no cierto?

Entonces, la memorización de versículos tiene por objetivo perder dependencia de la palabra almacenada por escrito. Mientras que la concepción preponderante de lo letrado, particularmente de la literacidad escolar, ve en la palabra escrita la herramienta más confiable para dar permanencia a una idea, la iglesia evangélica de Umaca ve en la memoria oral el mejor recurso para almacenar ideas con mayor eficiencia. Como afirmaba un joven: “Como tú ya lo tienes en tu cabeza, sabes cómo es, ya no es necesario que estés buscando en la Biblia”. Por ello, se piensa que recuperar la información “de la propia cabeza” consume menos tiempo que obtenerla de un libro: “siempre lo recordarás porque está en tu mente”.

Ong (1982) afirma que una cultura oral produce una epistemología estructurada según patrones mnemónicos y formulistas moldeados para la pronta recurrencia oral, y que este tipo de procesamiento en fórmulas fijas determina el tipo de pensamiento que la gente puede desarrollar. De acuerdo con esta teoría, la mente oral no es capaz de tener el tipo de pensamiento que caracteriza a una mente letrada, esto es, la categorización abstracta y el razonamiento lógico. La permanencia de la palabra escrita, y el desa-

pego de ella respecto de sus usuarios, tiene la habilidad de articular la introspección -y por tanto el “análisis”- y de superar los patrones formulistas.

A contraposición de lo que Ong sostiene, quisiera señalar que la razón para memorizar versículos bíblicos no reside en la posesión de un “tipo de mente oral”, sino, más bien, en diversos aspectos sociales emparentados con creencias religiosas. En efecto, el conocimiento memorístico de los versículos bíblicos tiene variados propósitos sociales. Ante todo, los evangélicos piensan que ya no tendrán que perder tiempo buscando versículos en la Biblia cuando algún no creyente precise de su ayuda y conocimiento: si saben bien los versículos, con facilidad los hallarán en su memoria, e incluso serán capaces de referir el lugar exacto de la cita. Para los evangélicos de Umaca, recordar es mucho más sencillo que buscar en un libro. Asimismo, recordar ayuda a que los miembros definan y defiendan su identidad evangélica. Sostienen por ello que si otro evangélico los reta: “si eres creyente, pruébalo entonces”, no serán capaces de defenderse a menos que tengan los versículos en su cabeza (“si no tienes el texto en tu cabeza, no podrás defender tu persona”). Así, pues, demostrar la propia identidad evangélica significa ser capaz de recitar versículos y referencias.

Al parecer, la Biblia se integra fácilmente en prácticas preestablecidas de la comunidad, como responder adivinanzas; de hecho, la práctica letrada de recitar versículos se asemeja a la de resolver acertijos. El tema de la pertenencia a un grupo (“evangélicos” en un caso y “campesinos de Umaca” en el otro) es crucial. Más aun, saber la respuesta de una adivinanza o la fuente de un versículo pone a las personas en una prueba de identidad, pues se asume que cada práctica es clave para fijar los límites de la membresía. Como don Máximo señaló: “cuando los niños tienen versículos en la memoria, cualquiera puede preguntarles ‘dame tu versículo, ¿tienes o no?’, y ellos contestarán con la respuesta correcta”. Las interacciones basadas en un formato de pregunta-respuesta están presentes, así, en ambos eventos, los que involucran versículos bíblicos y los que contienen adivinanzas.

Pero el objetivo social más importante de la memorización de versículos reside en la creencia evangélica de que almacenarlos en la mente es una actividad relevante para fines morales. En otras palabras, los versículos, una vez que están en la propia mente, pueden actuar mejor como herramienta de represión y censura. Una niña, Ruth, me lo explicó de la siguiente manera: “Cuando quieres hacer algo malo, en la memoria lo que tienes los textos siempre te dice ‘eso no debes hacer’”. Es decir, los campesinos creen que los versículos aprendidos por los niños contribuyen a que estos eviten las tentaciones mundanas y a que se retracten de proseguir un acto

sancionado en curso: “Cuando son adolescentes y tienen tentaciones, se recuerdan sus textos y actúan correctamente. Se corrigen pe”, me dijo también don Inocencio. De este modo, los versículos aparecen en la conciencia de una persona cuando se da una tensión entre el instinto personal y la voluntad, por un lado, y las reglas de la iglesia evangélica, por otro. Estos versículos también serán ayudas importantes cuando, hacia el fin del mundo, los “malvados” amenacen a los evangélicos diciendo “niega a tu Dios o te mueres” pues, como sostuvo una niña, no traicionará a Dios quien todavía recuerde esos versículos.

Según los teóricos de la “Gran División”, la oralidad está destinada a producir escritura para que la conciencia humana pueda desarrollar todo su potencial (Ong 1982). Pero en el caso de las prácticas referidas, la Biblia como texto escrito ha generado prácticas orales que pretenden dejar atrás la Biblia en tanto objeto material prescindible. Como fuente escrita, la Biblia solo es el punto de partida para múltiples interacciones orales y sociales con la palabra. En ese sentido, ello no significa que, en tanto partícipes de una “cultura oral”, las gentes de los Andes solo puedan desarrollar “estilos antiguos de culturas orales primarias” (Ong 1981) que no siguen las rutas predeterminadas hacia una “literacidad plena”. Es decir, el hecho de que los evangélicos no desarrollen un tipo escolarizado de literacidad dentro de su ámbito religioso no se debe a un “estado de atraso en el desarrollo de la literacidad”, sino a un contexto discursivo particular en el cual sus prácticas están inscritas. Mientras que en la escuela la literacidad es un medio para mejorar aspectos formales de lectoescritura, en el dominio religioso el texto es un medio para dialogar sobre la vida cotidiana y la conducta “correcta”. Como señalé anteriormente, los valores sociohistóricos construidos por la cultura modelan las diversas prácticas letradas y las maneras de acercarse a la palabra escrita en cada dominio.

En consecuencia, dentro de este entorno la palabra escrita hace posible el desarrollo de diferentes modos de expresión oral. El hecho de que con la Biblia la gente se “cure” de enfermedades físicas y psicológicas constituye otro ejemplo en el cual la palabra escrita promueve interacciones y prácticas orales. Una vez Dina me dijo que cuando su hermana Eva tuvo un mal de oído, se curó al poner la Biblia junto a su oreja y recitar la palabra de Dios. En este caso, la palabra escrita es concebida como un recurso con agencia que puede convertirse en una voz que sana, ya que puede salirse de las páginas para irradiar distintas formas de poder.

Sin embargo, concebir a la palabra escrita en conexión con prácticas orales no solo es característico de zonas rurales o de dominios religiosos.

Vich (2001a) ha hallado que, aun en Lima, los cómicos ambulantes que venden libros de “frases célebres de grandes hombres de la humanidad” perciben a la palabra escrita como una herramienta que no tendrá sentido a menos que se convierta en voz. Los cómicos no conciben estas citas para una lectura callada sino para promover la charla acerca de ellas. De acuerdo con esto, Vich sostiene que oralidad y literacidad no son pensadas como modos de expresión distintos y dicotómicos, pues estos comediantes callejeros hablan sobre la importancia de la lectura para la vida, y a la vez ensalzan continuamente su tradición oral y el legado quechua. Ello muestra que los casos puntuales y cada vez más raros de oralidad residual, a los que Ong (1981) se refiere, constituyen, en realidad, las prácticas más comunes. Así, entonces, aunque la literacidad escolar es la hegemónica, pareciera ser que en la práctica la mayoría de las personas no leen ni conciben la palabra escrita de la manera esperada por los programas de alfabetización escolar. Y es que “saber leer” o “leer de verdad” no es solamente leer novelas canónicas antes de acostarse.

## **2.2 ¿Qué significa leer la Biblia?**

Leer la Biblia no necesariamente equivale a lo que se entendería por lectura en otros dominios letrados, ya que sentirse cerca de ella y “agarrarla” (“el que agarrara la Biblia es acusado por ella”) no es lo mismo que descodificar sus símbolos. Por lo que toca a la palabra de Dios, escucharla de otros o de la propia conciencia se asemeja a leerla para muchos campesinos. Como afirmaba don Mariano, “Ya yo leía escuchando no más”.

Decidí asistir al culto evangélico a muy pocos días de haber llegado a vivir en Umaca. El día asignado fui muy temprano al templo, y aguardé a que los demás se presentaran. Don Mariano y algunas mujeres mayores fueron los primeros en llegar con su Biblia bajo el brazo. Sosteniendo su Biblia quechua, don Mariano se acercó a mí y preguntó si podía leerle algún pasaje. Enseguida busqué uno y, tras iniciar mi lectura, las otras mujeres se acercaron a escuchar. Leí varios pasajes y, entre uno y otro, don Mariano emprendió una breve sesión de interpretación en quechua, a la que contribuían otras personas. Así, pues, aunque ninguno era capaz de descifrar símbolos escritos, todos los asistentes poseían Biblias e incluso las usaban en prácticas variadas. Fue en ese momento cuando pude darme cuenta de que el acto de discutir los pasajes adquiere más importancia como evento interactivo/participativo que la descodificación real de símbolos escritos.

La importancia dada a la memorización de versículos dentro de la interacción social religiosa ha influido en la noción de que acercarse a la Biblia tiene más dimensiones, así como significados, que trascienden el acto de descodificar y descifrar lo que ella dice. Como don Máximo curiosamente observó, “Aunque no estamos leyendo siempre estamos pensando. Por ejemplo, acá Proverbios 22, 23 tiene en su cabeza mi hija”. Y es que pensar todo el tiempo en problemas bíblicos, para obedecer los mandatos de Dios, es más usual e importante que la lectura real de la Biblia. En cierto sentido, pues, los campesinos se han apropiado de las reglas evangélicas con relación a lo letrado sin haber dominado todo cuanto ello implica. La palabra escrita se desvanece de la Biblia y los evangélicos de Umaca no sienten la necesidad de dominar la lectura del texto.

### 2.3 Citar la Biblia

Cuando quieren acercarse a la palabra de Dios desde sus hogares, los campesinos relatan pasajes bíblicos a sus hijos y dialogan con ellos acerca de la manera “correcta” de vivir. Por lo común alguna cita bíblica desencadena la conversación: “Hablamos de lo que habla Biblia no más pe, cómo vivir, cómo es vivir con la familia. Biblia dice pes ‘honra a tu padre y a tu madre’, dice pes, de ahí no más ya hablamos”, decía don Claudio.

En sus diferentes interacciones, los campesinos evocan versículos de memoria e introducen citas de la Biblia como manera de construir argumentos más sólidos. Nótese cómo en el pasaje que sigue la señora Natalia se refiere constantemente a la Biblia:

El que no toca cosas ajenas ya se dan cuenta los papás que es evangélico aunque no le conocen. Esto es porque la Biblia le educa profesora. En la Biblia dice *‘no tocar cosas ajenas’* y cuando lees la Biblia, la Biblia le prohíbe también que pueden hablar palabras pesadas. La Biblia educa en que dice *‘ama a tu padre, ama a tu madre’*, *‘lo que te ordena haga’* dice en la Biblia.

Mucho más común que la lectura de pasajes bíblicos en privado, en Umaca son los eventos letrados de interacciones orales basados en un tema bíblico los que adquieren relevancia. Y al interior de este tipo de eventos, el acto de citar la Biblia constituye una práctica regular. En su análisis de la conversación, Tannen (1989) ha sostenido que el tradicionalmente denominado “discurso reportado” en realidad debiera llamarse “diálogo cons-

truido”, pues la naturaleza de una cita siempre es transformada por su nuevo contexto de enunciación. Aunque los casos que me ocupan no se asemejan a los tratados por Tannen -en ellos la información enunciada por alguien se repite en otra situación como forma de generar compromiso en la conversación-, considero que esta misma idea se aplica para el caso estudiado.

En su discurso, los evangélicos citan la Biblia como manera de afirmar su identidad y legitimar sus ideas. Al citar producen un discurso doblemente construido: las palabras originalmente escritas y recreadas en la Biblia son usadas en contextos diferentes por los campesinos, quienes comprenden esas palabras desde su propia cosmovisión. De este modo, si bien los campesinos memorizan versículos de la Biblia con exactitud, finalmente los insertan en un discurso propio, por medio del cual manifiestan su propia comprensión de la Biblia. En su estudio sobre la lucha de los evangélicos contra Sendero Luminoso en los Andes peruanos, Del Pino (1996) menciona que los líderes evangélicos relataban a sus ejércitos historias atestadas de citas bíblicas para transmitirles seguridad y confianza en sí mismos. Estas citas fueron usadas dentro de un contexto de guerra en el cual los evangélicos tenían que justificar el acto de matar terroristas. Como puede verse, el contexto de uso necesariamente cambia el significado de una cita, ya que las personas la adaptan a sus propios fines.

## **2.4 La escritura en cuadernos: ¿una práctica letrada local?**

Cuando se lee la Biblia, es crucial la importancia dada al sonido, a la oralidad y a la memoria. No obstante, el impacto de la escuela y su concepción de la literacidad ha influido en el desarrollo de otras prácticas no requeridas por el pastor o por la iglesia evangélica. Se ha afirmado que el dominio religioso restringe su universo a la lectura y, por consiguiente, desarrolla un tipo unidireccional de literacidad en la cual la dimensión de la escritura pierde su funcionalidad. En esta sección mostraré cómo las personas han adoptado las prácticas de la escritura religiosa para sus propios propósitos.

Uno de los aspectos que les gusta más a los niños de la iglesia evangélica es el canto. En la mayoría de las casas los campesinos poseen uno o dos libros de canciones llamados “himinarios”. Sin embargo, el evento letrado de entonar las canciones evangélicas no solo tiene lugar en la casa la mayoría de los días, sino también en la tienda de la señora Emiliana o en la acera una hora antes de que comience el servicio de la iglesia. Los niños

generalmente poseen un libro de canciones que llevan al culto, y lo usan para interactuar con sus amigos. Como los padres no tienen libros de canciones para cada niño estos suelen compartir los ejemplares disponibles.

A fin de suplir esta falta de himnarios, los niños han desarrollado una práctica letrada que consiste en copiar las canciones quechuas y castellanas en cuadernos nuevos o usados. Cuando se encuentran en cuarto o quinto grado de primaria y todos ya se han familiarizado con los diferentes símbolos de escritura, empiezan a llenar sus cuadernos con los llamados “culto *takis*” (canciones de culto). Por ejemplo, Martha, quien ya ha terminado la escuela primaria, tiene un cuaderno lleno de “culto *takis*”. Sin embargo, ya no lo usa pues trabaja con su tía en Andahuaylas y no lo ha llevado consigo. Su hermana Lourdes, por otro lado, aún está en cuarto grado y, en lugar de usar el cuaderno de Martha, ha empezado a llenar el suyo. Cuando lo vi, solo había tres canciones en él. Y es que llenar un cuaderno entero no es práctica que tome una tarde; los niños pueden tomarse muchos meses o incluso años completando las páginas de su cuaderno.



*Herlinda copia algunas canciones de un himnario a su cuaderno, momentos antes de asistir al culto evangélico.*

Escribir canciones en cuadernos constituye, entonces, una práctica regular mediante la cual los niños se apropian del discurso evangélico. Además de las canciones, algunos niños también incorporan versículos bíblicos en la parte trasera de sus cuadernos. Ellos seleccionan los que les gustan y los copian con sus respectivas fuentes. Como Ruth me dijo una vez, “Yo sí voy buscando en la Biblia y lo que me gusta lo escribo en el cuaderno”. Además es común ver corazones, y dentro de ellos versículos transcritos.

Debo señalar que algunos padres también desarrollan esta práctica de mantener un cuaderno para copiar versículos y canciones. Por ejemplo, don Máximo tenía un cuaderno pequeño en el cual había versículos, así como números de teléfono, direcciones y cuentas. La señora Rosario, por otro lado, tenía un cuaderno con canciones en la parte delantera y versículos en el dorso. Había copiado los versículos con lapiceros de distintos colores. Aunque algunos padres jóvenes vienen reproduciéndola, creo que esta práctica se origina entre los niños evangélicos por influencia del sistema escolar.

Ahora bien, ¿esta transcripción de canciones y versículos constituye una práctica letrada local? En el capítulo cuatro señalé que la definición de prácticas locales es compleja porque ellas no están hechas de componentes locales “puros”. Si bien los niños reconocen que “en nuestras mentes nosotros tenemos muchos textos” y nunca los olvidan, algunos sienten la necesidad de copiarlos como modo de hacerlos suyos. La memorización y la escritura sirven, ambas, a propósitos específicos, y por lo tanto no son vistas como actividades en oposición o contradicción sino más bien como complementos.

Ya he afirmado que la literacidad no tiene un uso vernáculo en Umaca, vale decir, que las personas no han encontrado un sentido extraoficial en la escritura. Además, la escritura siempre es vista como un acto tedioso que consume tiempo y que está más relacionada con un modo de vida urbano. Sin embargo, el dominio religioso, como forma separada de modelar la literacidad, produce valores y acercamientos distintos de la escritura, pues esta se desarrolla dentro de prácticas contextualizadas y localizadas en la cual se inscriben tanto actividades personales como grupales. Por tanto, creo, en efecto, que escribir canciones y versículos en cuadernos muestra que los niños le han encontrado a la escritura un uso satisfactorio y significativo para ellos y que, en lugar de hacer la tarea escolar, prefieren practicar este tipo de escritura porque al hacerlo se sienten cerca de la palabra de Dios. A diferencia de la redacción de cartas, en la cual escuela y familia plantean restricciones, en este caso los niños pueden escribir libremente canciones y versículos en cuadernos, y experimentar esta práctica letrada como realmente suya.

Así, puede afirmarse que, en cierto sentido, este uso de la palabra escrita no es impuesto por la escuela ni por la Iglesia. Sin embargo, como sucede con la mayoría de literacidades locales, las prácticas oficiales están implícitamente presentes en ciertos usos innovadores de la palabra escrita. Por un lado, esta práctica implica creatividad pues permite que los niños elijan canciones y versículos de su agrado y que decoren o “escriban” en sus cuadernos. Por otro lado, constituye un tipo escolar de práctica letrada en la cual los niños no usan la palabra escrita sino que **copian** y, por ende, siguen un modelo establecido de escritura. Sin embargo, se podría decir que la transcripción exacta de lo que aparece en la Biblia o el libro de canciones revela una concepción fija y estricta de literacidad que no solo se deriva de los discursos escolares. Ya he señalado que los mandatos de Dios no pueden cuestionarse. Con base en esta premisa, su palabra escrita tampoco puede alterarse, dado que alterarla se consideraría una infidelidad al texto sagrado. Así, las concepciones letradas de la escuela y la iglesia confluyen en este punto.

### ***3. El quechua y el castellano en el dominio religioso***

La distribución del quechua y el castellano en el dominio religioso revela patrones similares a los discutidos para el dominio escolar. En otras palabras, la relación diglósica entre las dos lenguas y la política de transición hacia el castellano también está presente de forma implícita en la Iglesia y en las prácticas religiosas. Ello muestra que el discurso hegemónico vinculado a ambas lenguas (el que concibe la superioridad del castellano ante el quechua) señala estos límites con claridad, e influye en las actitudes y valores que sostienen la mayoría de prácticas. En lo que sigue, delinearé el papel del castellano y del quechua dentro del dominio religioso.

En algunas zonas rurales (como Umaca), la escuela desarrolla programas de educación bilingüe en los que la literacidad quechua es enseñada, mientras que la iglesia evangélica efectúa servicios religiosos en quechua. En ambos entornos ocurre una preocupación por llegar a las personas usando su lengua materna. Sin embargo, en Andahuaylas, la localidad urbana más cercana a Umaca, no hay educación bilingüe ni son practicados los servicios religiosos evangélicos en lengua indígena (a pesar de tener una extensa población bilingüe). Esto muestra una política en la que ambas instituciones ven al quechua como una lengua compensatoria y paliativa para campesinos que no saben castellano. Si las personas se hacen bilingües en

Umaca, es probable que la política lingüística considerada en la iglesia cambie debido a que el objetivo a largo plazo es leer la Biblia en lo que, según se percibe, es la lengua letrada más “correcta”, vale decir, el castellano. Como sostuvo don Úber, “nosotros usamos la Biblia quechua porque aquí las personas mayores no entienden castellano”. Si estas personas mayores entendieran castellano, afirmó don Úber, mejor sería realizar el culto en dicha lengua.

En el hogar, la política para usar el lenguaje funciona de un modo similar. Cuando leen la Biblia en sus hogares, los campesinos en su mayoría sostienen que prefieren hacerlo en castellano antes que en quechua. Por ejemplo, cuando le pregunté a don Raúl en qué idioma leía la Biblia, afirmó que en castellano, porque sus hijos estudiaban y entendían esa lengua. Sin embargo, también afirmó que, para que su esposa y su papá entendieran, también les leía una versión quechua. Así, la lectura en quechua solo es vista como un medio para resolver conflictos de comprensión.

Entonces, aun dentro del dominio religioso, el castellano es visto como el idioma oficial y el quechua como un medio compensatorio. Los campesinos prefieren invertir su tiempo leyendo en su segunda lengua porque sienten que a la larga es más beneficioso. Si únicamente leen la Biblia en quechua, y nunca en español, se verán, por acción de las ideologías hegemónicas, en una situación de “atraso” y “mediocridad”.

A pesar de todo ello, los campesinos desarrollan una práctica interesante en la cual usan ambas lenguas al leer la Biblia. De hecho, aunque leen la Biblia castellana, a menudo consultan la Biblia quechua cuantas veces vean algo que no entienden en la versión castellana. Por consiguiente, usan la Biblia quechua como un diccionario que resuelve sus dudas con las palabras y frases castellanas con las cuales no están familiarizados. La Biblia quechua opera como una herramienta de referencia que ha de consultarse en situaciones específicas. Como una vez dijo Gavino:

Leo siempre en castellano pero si no entiendo agarro el de Quechua.  
Leer en quechua es difícil porque en castellano puedes leer más correcto.  
Otra forma es quechua, en quechua no se puede a veces leer correctamente. ‘j’ por ejemplo es así como ‘q’. ¿Lo contrario, no? Otra forma es.

Esta práctica de leer la Biblia castellana como objetivo y la Biblia quechua como herramienta de traducción es claramente apoyada por las ideologías hegemónicas acerca de las funciones que ambas lenguas deberían cumplir en la sociedad. Pero la cita de Gavino plantea otros puntos

interesantes que vale la pena discutir. Hay una paradoja clara en su declaración: si la Biblia quechua resuelve sus dudas con el idioma castellano, ¿por qué leer en quechua es más difícil que leer en castellano? Numerosas personas afirmaron lo siguiente: en quechua es más fácil entender pero difícil leer y en español es difícil entender pero más fácil leer. Aunque en apariencia hay una contradicción, los campesinos sitúan a las dos lenguas en dos dimensiones diferentes.

La primera tiene que ver con discernir el significado -que es más fácil en quechua-, como declaró don Roberto: “Por ejemplo hay unas palabras en castellano que todavía no puedes traducir bien su significado, saber lo que dicen esas palabras. Pero en quechua ya puedes entender algo, más mejor que castellano, lengua materna de nosotros”. La otra dimensión, como don Juan comenta, es técnica y se refiere al plano de la pronunciación: “Me gusta siempre leer en castellano pero a veces me da ganas de leer en quechua. En castellano hay palabras más sencillas para leer, pero en quechua es un poquito largo y un poquito difícil para pronunciar no más. Hay algunos palabras en quechua que son largos y dificultosos”.

El concepto de lectura que los campesinos emplean es similar al utilizado por los maestros en la escuela. En el aula, leer involucra la lectura en voz alta modulando la propia voz de la manera “correcta” y pronunciando las palabras con el ritmo “apropiado”. Como sucede con la transcripción de canciones y versículos, al parecer esta manera de leer también está influida por la literacidad escolar que, después de todo, constituye la versión dominante. Así, la escuela influye sobre la lectura y la escritura en la iglesia. Pero esta concepción de la lectura también puede estar influida por el hecho de que leer la Biblia es algo que principalmente se hace en voz alta. En la iglesia, el sacerdote y los campesinos designados leen pasajes de la Biblia en voz alta, mientras que en casa los campesinos también comparten la lectura de la Biblia. Entonces, parece que este tipo de lectura realizada como *performance* subraya la importancia dada a la pronunciación y sitúa a la comprensión en un nivel secundario.

Adultos y niños efectúan esta distinción con nitidez y hablan de estas dos dimensiones como dos capas diferentes al interior de lo letrado. El siguiente comentario perteneciente a don Máximo es ilustrativo: “En quechua siempre me equivoco. En castellano no. Pero acá deletreando me leo porque muy difícil pe profesora. A veces la letra es más larga, en castellano corto son las palabras. Aunque sea deletreando yo me comprendo más”. Por su lado, Ciprián, un niño de sexto grado, también comentó al respecto:

En quechua es bonito profesora, comprendes altoque y lees muy rápido. En quechua es difícil leer. (¿pero comprendes todo?) pero comprendo. En castellano leo bien pero no comprendo, en castellano eso sí... (¿pero en quechua sí comprendes?) comprendo profesora, pero yo no puedo leer en quechua pero cuando leo sí comprendo en quechua profesora. En quechua difícil para leer no más (¿pero para comprender no?), para comprender no es en quechua difícil. En castellano fácil para leer, difícil para comprender.

Como se puede apreciar, en ambos casos se plantea “lectura” y “comprensión” como prácticas diferentes dentro del evento letrado. Aunque el texto de Ciprián puede parecer un trabalenguas, está claro que él es consciente de sus ideas y de la diferencia entre esos dos niveles letrados. Por un lado, los conceptos de “error”, “corrección” y “buena lectura” se relacionan con la manera de concebir la “lectura”. Leer “correctamente” y leer “bien” son, por lo tanto, equivalentes a pronunciar bien y sin errores. Por otro lado, leer en quechua se percibe como una práctica “bonita” en la cual los lectores se involucran con el significado del texto y con el mensaje que la Biblia transmite. Mientras que en quechua operan los sentimientos y sensibilidades de los campesinos, en español oyen una voz autoritaria sobre una lectura que ha de hacerse “correctamente”. Todo indica que, siendo hegemónica, la concepción escolar de la lectura se integra a este dominio y a la vez reproduce divisiones sobre lo actitudinal y lo cognitivo.

Los campesinos son muy conscientes de los “errores” que cometen cuando leen. Recuérdese que una situación similar ocurre cuando en la escuela los niños temen escribir una carta por sí solos. Puede ser que esta voz de “corrección” dentro del dominio religioso también detenga a las personas en cuanto a leer la Biblia -en el sentido de descodificar pasajes largos de ella. Como señalé anteriormente, el evento letrado más común no es la lectura “real” de la Biblia sino la charla sobre los problemas de la vida diaria sobre la base de los versículos bíblicos. Como vimos, los campesinos han encontrado una manera de “agarrar la Biblia” sin restringirse a su lectura.

En efecto, el dominio religioso desarrolla una literacidad unidireccional en donde la lectura tiene más usos que la escritura. A pesar de ello, los campesinos adoptan la escritura para la iglesia y para la vida, como la práctica de escribir en cuadernos lo demuestra claramente. En consecuencia, la literacidad en el dominio religioso no es necesariamente unidireccional pues los campesinos han logrado recrear y apropiarse de nuevas prácticas letradas religiosas.

Generalmente, el pastor conduce los servicios religiosos en quechua. Las oraciones y la mayoría de canciones están en dicha lengua, aunque a veces el pastor ofrece traducciones al castellano de sus sermones. Sin embargo, en contraste con hablar y leer, escribir es algo que mayormente se realiza en castellano. Al igual que en la escuela, en la iglesia hay una pizarra al frente, donde el pastor escribe los versículos bíblicos (algunos en castellano y otros en quechua) y ciertos mensajes exclusivamente escritos en español. Cuando hay celebración en el templo y el pastor quiere comunicar asuntos organizativos, ello siempre se hace en castellano. Asimismo, antes de cada servicio, los campesinos designados escriben en un cuaderno información específica sobre el culto que está en marcha. Proporcionan una lista que especifica el orden de los eventos, como “mensaje y palabra de Dios”, “coros despedidas” y “un himno y oración central”. Esto siempre va escrito en castellano. De modo que el sacerdote y los campesinos nunca escriben en quechua. La única escritura en quechua que tiene lugar es la transcripción: copiar versículos bíblicos en la pizarra o canciones y versículos en los cuadernos.

Por consiguiente, en contraste con la escuela, dentro del dominio evangélico la escritura en quechua no es promovida en absoluto. No existe una escritura quechua donde las personas expresen sus propios pensamientos, ideas y sentimientos. Y es que, aunque los valores religiosos están inscritos en la práctica de copiar canciones y versículos, ello no desarrolla acercamientos personales y creativos a la escritura quechua. Los campesinos prefieren escribir en castellano a pesar de que cometan “errores” al deletrear. Esto ocurre porque la escritura se identifica con el castellano, y el quechua con los aspectos específicamente emocionales o personales, tales como orar, cantar, escuchar el mensaje del pastor, y discutir el significado de los versículos respecto de las propias experiencias personales.

#### ***4. Superposiciones entre los dominios letrados de la iglesia, la escuela y el hogar***

En esta sección, quisiera plantear la pregunta siguiente: ¿hasta qué punto un dominio letrado se mantiene como distinto de otro? Hasta aquí he expuesto algunas prácticas letradas de “la escuela”, “el hogar” y “la iglesia”, mas no he discutido si las prácticas originadas en ciertos dominios son exportadas a otros, ni el modo como ocurriría esto. En lo que sigue, me centraré específicamente en la presencia que las prácticas evangélicas tie-

nen en la casa y en la escuela para mostrar que, aunque dominios diferentes pueden apoyar prácticas letradas contradictorias, hay constantes superposiciones y movimiento entre ellos (Barton 1991).

Se ha afirmado que el medio doméstico está a menudo penetrado por prácticas de dominios públicos diferentes (Barton y Hamilton 1998). En Umaca, la escuela y la iglesia evangélica influyen sobre la lectura y escritura en el hogar. Sin embargo, lo que yo pude observar es que, dadas estas dos instituciones oficiales, la iglesia evangélica tiene un impacto mayor en las prácticas letradas domésticas. En capítulos anteriores, hemos visto que algunos padres han adquirido pizarras pequeñas para enseñar temas escolares a sus niños porque están muy preocupados por sus progresos en la escuela. No obstante, ahora sabemos también que, a pesar de este esfuerzo, se concibe a la escuela como una entidad externa a la comunidad, y que “casa” y “escuela” son vistas como dominios separados. A lo largo de mi estadia en Umaca, tuve la impresión de que cuando los niños dejaban la escuela ingresaban a un mundo totalmente diferente, y se olvidaban de ella hasta el día siguiente. El hábito de reproducir prácticas letradas escolares o inclusive de hacer la tarea era prácticamente inexistente.

En cambio, los campesinos hablan sobre temas de la Biblia, memorizan versículos, entonan cantos evangélicos y copian canciones de iglesia y versículos en los cuadernos mientras están en casa. Dado que la mayoría de ellos disfruta de las prácticas evangélicas, estas han sido incorporadas en sus vidas diarias. Aunque la iglesia evangélica considera escasos y limitados usos de la palabra escrita, los campesinos los han adaptado a sus vidas mucho más que cualquier otra práctica letrada escolar.

En ese sentido, al principio de este capítulo señalé que la escuela y la iglesia son concebidas como dominios separados. Aunque esta división se mantiene en términos generales, la iglesia evangélica tiene una presencia marginal en la escuela. Digo “marginal” porque los niños realizan prácticas letradas evangélicas en la escuela cuando el maestro no los ve. Como me dijo una vez el maestro de sexto grado, los niños solo comparten las prácticas letradas evangélicas entre ellos, pues nunca hablan sobre su iglesia con los maestros. La única práctica explícita que desarrollan en la escuela es la entonación de canciones evangélicas. Sin embargo, sutilmente llevan a cabo otras prácticas en espacios ocultos, lejos de la presencia de la autoridad.

Algunos niños llevan a la escuela libros religiosos (sobre la vida de Jesús, por ejemplo), y cuando los maestros hablan durante la clase observan sus imágenes mientras murmuran con otros compañeros de clase. Aunque varios de ellos no saben leer todavía, sí saben los nombres de los perso-

najes que aparecen en los dibujos, así como sus historias particulares. Los niños que han copiado canciones evangélicas y versículos de la Biblia en la parte trasera de sus cuadernos escolares también se entretienen mirándolos durante la hora de clase. Cierta vez noté que una muchacha de sexto grado se había quedado en la clase durante el recreo porque estaba leyendo una Biblia para niños que había traído de casa. Miraba los dibujos y leía algunas secciones en voz alta para sí misma.

Al mismo tiempo, la iglesia evangélica está presente en las paredes del aula y en los sectores de trabajo. Junto con otros trabajos escolares (como los dibujos y las composiciones escritas), los niños pegan versículos bíblicos escritos por ellos mismos o páginas extraídas de libros religiosos en distintos ambientes de la clase. También dibujan corazones en los que escriben: “Dios es amor”, “Jesús murió por mí”, “Jesús te ama” o “Dios es vida”, y los ponen cerca de sus composiciones escritas, asumiendo que el maestro no tiene problemas para aceptar tal práctica.

Pero aunque los niños introducen contenidos evangélicos a través de estas prácticas, no promueven la integración de los dos dominios letrados. Así, por ejemplo, nunca piden a sus maestros que lean la Biblia en clase, y nunca traen la Biblia u otros libros religiosos cuando el maestro les pide un libro de casa para ayudarse en la práctica de sus habilidades de lectura. Se piensa que escuela e iglesia tienen propósitos y metas diferentes y que los libros escolares y los libros religiosos no son intercambiables, sino que pertenecen a mundos distintos. No obstante, la introducción de la literacidad evangélica en el dominio escolar por parte de muchos niños podría interpretarse como una prueba de que la religión proporciona un tema letrado cercano a su corazón y como un intento, aunque tímido, de acercar dominios que hasta ahora se han concebido como distantes entre sí. Recuerdo que cuando al inicio del año escolar el maestro de quinto grado pidió a sus alumnos que apuntasen lo que querían aprender ese año, algunos contestaron: “Yo quiero cantar las canciones evangélicas” y “yo quiero leer la Biblia”. Sin embargo, estos intereses quedan en intentos sutiles y no logran concretizarse en acciones explícitas.

En suma, las prácticas letradas evangélicas vienen siendo introducidas en el hogar y en la escuela. Mientras que en el hogar las prácticas evangélicas han adquirido un papel central, en la escuela aún constituyen actividades marginales dirigidas por los niños mismos. Así como las prácticas de lectura escolares influyen sobre la lectura y la escritura en la iglesia, así el dominio letrado evangélico viene extendiéndose a otros dominios y mezclándose con otras prácticas.

Llegado este punto, hemos de formular la pregunta: ¿por qué las prácticas evangélicas han tenido tal impacto en la comunidad? Al respecto, intentaré proporcionar algunas respuestas tentativas. Por un lado, creo que puede hacerse un enlace entre el fin del mundo y la segunda venida de Jesucristo a la tierra, por un lado, y el mito de Inkarrí en los Andes, por otro (Ossio 1973, Ortiz 1973). Se ha afirmado que el mundo andino se concibe como partícipe de un retorno eterno. La historia actúa como una serie de mundos estáticos cada uno de los cuales se destruye por medio de un *Pachakuti*, o evento de inversión del mundo, que permite la llegada del siguiente (Allen 1993-1994). En ambos casos (la iglesia evangélica y el mito de Inkarrí), las personas esperan a un personaje -el Inca en un caso y Jesucristo en el otro- que salvará al mundo de la injusticia y la tristeza. Hay una pulsión mesiánica en ambos casos: las personas esperan cambiar su situación presente por una vida nueva y mejor en un mundo diferente. Así, tiene sentido sostener que la iglesia evangélica se puede asociar fácilmente con ciertas creencias que ya existen en algunas zonas de los Andes.

También podría sostenerse que, en contraste con la concepción escolar de lo letrado, las prácticas letradas evangélicas están más cerca de los usos de la palabra en el entorno doméstico. Los pastores evangélicos organizan sus sermones en historias, a la manera de cuentos tradicionales y son casi narradores orales que relatan acontecimientos imaginarios para enseñar la “verdad” y cómo comportarse en la vida. Anteriormente he señalado la base moral de los cuentos andinos tradicionales. Además, como sucede con los cuentos de la comunidad, las personas unen los versículos bíblicos a sus experiencias de vida. Es justamente esta relación entre las propias experiencias de las personas y ciertos versículos la que se refleja en la práctica letrada de seleccionar versículos de la Biblia y copiarlos en cuadernos. Por lo tanto, en contraste con la literacidad escolar, las prácticas letradas evangélicas sí se arraigan en las vidas de los campesinos. Los seguidores de esta religión buscan soluciones en la Biblia, y su literacidad surge de necesidades emocionales: de las alegrías y angustias de su vida cotidiana.

## **5. Palabras finales**

Se sabe bien que el protestantismo, mucho más que el catolicismo, es la religión de “el libro”, y por consiguiente de la lectura (Kapitzke 1995). Por ello, es interesante la investigación del impacto de la literacidad evangélica en las comunidades rurales que han sido definidas como “orales” o

“letradas”. Sin embargo, por lo analizado en este capítulo la iglesia evangélica en Umaca no puede ser clasificada como “letrada” según las formas escolares de concebir la palabra escrita. Pero tampoco puede ser clasificada como “oral”. De hecho, las prácticas desarrolladas en la iglesia desafían la rígida dicotomía entre “oralidad” y “literacidad”, pues prácticas orales y escritas se entrelazan según propósitos diferentes, y ni siquiera una práctica aislada –tal como memorizar versículos bíblicos– puede ser clasificada como “oral” o como “letrada”.

En ese sentido, no se trata de asumir la no literacidad (o la iliteracidad) desde una perspectiva evolucionista, donde todas las culturas progresivamente se desplazan hacia la palabra escrita –la cual representaría, según las ideologías oficiales, supuestamente una dimensión más “desarrollada”. Kapsoli (1994), por ejemplo, sostiene que el modo de lectura repetitiva y memorística de la Biblia entre los evangélicos hace que la literacidad se vuelva en oralidad, en tanto las corrientes culturales tienden a moverse de la “oralidad” a la “literacidad” (209). Aunque no se hace explícito, estos argumentos esencialistas de “lo oral” *versus* “lo letrado” funcionan sobre la base de dicotomías del tipo: “más temprano” *versus* “más tardío”, “más básico” *versus* “más elaborado”, y “más permanente” *versus* “más efímero” (Scollon y Scollon 1995).

Pero tampoco es cuestión de concebir la relación entre literacidad y oralidad como un *continuum* que sitúa la oralidad en un extremo y la literacidad en el otro (Street 1993a). Como he mostrado en este capítulo, la iglesia evangélica desarrolla usos para la palabra escrita y la palabra oral que no se alinean sobre un *continuum*, sino que difieren en formas complejas y multidimensionales. El conjunto de prácticas letradas halladas en la iglesia evangélica refleja y a la vez reproduce discursos sobre el fin del mundo, la conducta moral, la salud, las relaciones sociales y la vida en la comunidad y, por lo tanto, únicamente adquieren sentido cuando se estudian en un contexto social y cultural. Tanto religión como literacidad, constituyen prácticas socialmente construidas, a la vez “organizadas en torno a conjuntos de creencias, valores, símbolos, artefactos, narrativas y rituales” (Kapitzke 1995: 3).

## *Conclusiones*

En este estudio he intentado demostrar que la literacidad siempre se desarrolla dentro de prácticas sociales determinadas que a su vez están inmersas en formas específicas de ver el mundo. Por esta razón, al investigar prácticas de escritura particulares, es necesario observarlas como integralmente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías (Gee 2001). La perspectiva social de la literacidad utilizada en este estudio trata de entender la variedad de concepciones en que esta se enmarca para que, a partir de ahí, se puedan deconstruir las relaciones de poder existentes y se logre comprender la necesaria convivencia de prácticas letradas diversas.

Como la literacidad se ha identificado con el castellano y, en general, con un mundo externo, los *umaquinos* no se han apropiado de ella para incorporarla en sus propias vidas. El contexto histórico a partir del cual se introdujo la literacidad en el Perú y en las comunidades rurales ha influido en la percepción de ella como un dispositivo “extraño” que es utilizado como una herramienta de subordinación por el Estado y los centros urbanos. A pesar de que los campesinos saben que la escritura puede ser usada para defenderse y hasta para obtener bienes y beneficios para el provecho de la comunidad, la palabra escrita se continúa identificando con factores culturales foráneos que muchas veces no hacen más que obstaculizar la manipulación de la literacidad para sus propias necesidades. En mi estudio también he podido apreciar que la población no solo no produce una literacidad vernácula ni suele practicar las literacidades formales en español (la literacidad escolar y la burocrática, por ejemplo), sino que también concibe la literacidad en quechua como difícil e inútil para su vida cotidiana.

En términos generales, se puede argumentar que las expectativas de los *umaquinos* al aprender a leer y escribir en la escuela y en la iglesia son similares. La necesidad de adquirir habilidades letradas se basa, en ambos casos, en la promesa de una vida mejor a futuro y en el presupuesto de que “la vida en el campo trae mucho sufrimiento”. Por un lado, los campesinos creen que la escuela los salvará de la “ceguera” y les asegurará una vida con progreso y con nuevas posibilidades fuera del contexto rural. Por otro,

también suelen identificar la lectura de la Biblia en el ámbito evangélico como una manera de salir de la oscuridad y alcanzar la salvación en el “mundo de la luz”. Además, en ambas instituciones, la palabra escrita se concibe como un bien esencial que en sí mismo asegura cambios. Así, mientras que en la escuela el aprendizaje de la lectoescritura se identifica con una habilidad que proporciona el poder y el progreso, dentro de la visión evangélica, el poder inmerso en la Biblia puede hacer posible todo tipo de milagros. Sin embargo, estas posibilidades para el cambio y el bienestar solo podrán ocurrir si la persona involucrada sigue la ideología y las prácticas que asume cada institución. Y es precisamente esto lo que diferencia a ambos dominios: a pesar de un componente utópico similar, escuela e iglesia se conciben como ámbitos separados que están gobernados por reglas específicas respecto de lo letrado; reglas que no solo son diferentes sino también conflictivas entre sí para algunos casos.

Se ha discutido también que, en lugar de asumir una postura crítica, la escuela bilingüe de Umaca perpetúa la concepción de la literacidad que se construyó desde la conquista española y que luego se volvió culturalmente hegemónica a través del Estado peruano. Concebida como prosa ensayística descontextualizada, la literacidad escolar agranda la brecha ya existente entre los niños de esta zona y la palabra escrita, ya que al enfrentarse a elementos objetivizantes que han sido removidos de su contexto y que además son rígidamente enseñados, los niños experimentan un sentimiento de distancia e intimidación. Con relación a la iglesia evangélica, se ha analizado cómo los campesinos han adoptado usos evangélicos de la palabra escrita más que cualquier otra práctica letrada escolar. No obstante, desde prácticas muy estrictas, la iglesia evangélica considera pocos y rígidos usos de la literacidad, que también pueden haber dificultado el surgimiento de prácticas letradas autogeneradas entre los campesinos. Así entonces, estas dos instituciones externas a la comunidad (escuela e iglesia) no han favorecido la “apropiación” de la palabra escrita entre la población.

Aunque los niños de zona rural como los de Umaca constituyen la mayoría de los niños del mundo, la política educativa internacional no ha logrado entender a cabalidad cómo funciona la literacidad entre esta población (Wagner 1993). Y es que, al igual que en otras partes del mundo, la mayoría de padres de familia de Umaca nunca han asistido a la escuela y la socialización lingüística que imparten a sus hijos en el hogar es por lo general diferente de aquella que suele privilegiar el aula escolar. A partir de aquí, considero que es necesario preguntarnos lo siguiente: **¿qué es lo que se debe hacer en relación con la literacidad en estas zonas andinas?**

En efecto, en un hogar urbano promedio (en Lima, por ejemplo) los niños experimentan una socialización con el lenguaje que es acorde con aquella que promueve la escuela y casi desde su nacimiento, no solo tratan con juguetes “educativos” y con objetos asociados a esta institución, sino que también interactúan lingüísticamente de acuerdo con patrones típicamente escolares. Pero como en Umaca nada de esto ocurre no se logra crear un puente entre el hogar y la escuela. Los niños suelen jugar fuera de la casa en actividades propias del lugar; practican deportes al aire libre y ayudan a sus padres en las labores del hogar o de la chacra. Además, las tradiciones orales como las adivinanzas y los cuentos involucran una forma de usar el lenguaje muy distinta del uso descontextualizado y “objetivizante” de la literacidad escolar. Así entonces, mientras que un niño de las familias urbanas acomodadas, en la escuela solo tiene que aprender las partes mecánicas de la literacidad puesto que ya está familiarizado con los significados funcionales y sociales de la escritura, los niños de zonas rurales comienzan de otra manera. Y esto, porque, como hemos visto en el primer capítulo, la literacidad escolar involucra una forma de concebir el conocimiento que va mucho más allá de la codificación y descodificación de signos gráficos.

Esto nos muestra que la raíz del “fracaso” de los niños rurales en la escuela no se puede situar ni en el ámbito social del que ellos provienen (“culpa de los padres y la vida en el campo”) ni en el propio ámbito educativo (“impacto del currículo y la pedagogía”), ya que ninguna de las dos posiciones ofrece una explicación coherente sobre el logro escolar. Una visión social de la literacidad no polariza las explicaciones entre uno u otro ámbito sino reconoce, más bien, que el problema se ubica en el vínculo existente entre estos dos dominios y en las prácticas discursivas y lingüísticas coincidentes. Pero sabemos que usualmente este hecho no se reconoce y que los maestros, las autoridades educativas y las personas en general tienden a creer que hay “algo malo” en estos niños rurales o en su entorno en general. Ante el discurso oficial, son siempre los niños los que “yerran” por no adaptarse a la institución escolar, y, en vista de ello, a menudo siguen errando en la vida debido a este primer fracaso. Desgraciadamente, se produce un círculo vicioso. Quiero enfatizar, sin embargo, que mi intención no es sugerir la creación de “otra” escuela diseñada especialmente **para** los niños rurales. Se trata más bien de lograr que la escuela sea más sensible al contexto local, sin que ello suponga marginar a los niños de las oportunidades ciudadanas que intenta representar esta institución como tal.

En relación con esto, mi posición no sería suficientemente crítica si no me preguntara por posibles transformaciones del *status quo*. Los académicos tienen la responsabilidad de integrar sus discusiones con enfoques más prácticos para que los maestros locales puedan articular sus reflexiones con lo propuesto por ellos. Con esto en mente, resumiré algunos puntos de mi estudio para poder introducir aspectos que estén relacionados con la implementación de proyectos. Las ideas que presentaré a continuación no constituyen, sin embargo, propuestas definitivas sino, más bien, elementos que deberán ser discutidos más adelante y que podrán servir para repensar este tema en un nivel práctico. Los maestros y los pedagogos serán los que tengan la última palabra para trabajar aspectos más específicos de los diferentes puntos que paso a presentar.

Aquí quiero volver a llamar la atención sobre la naturaleza de la literacidad. En contraste con concepciones de literacidad y oralidad como unidades de análisis aisladas, espero haber mostrado que son las representaciones y sus constructos los que finalmente influyen en los límites que se establecen entre ambas (Street 1993). Cuando los discursos dominantes hacen una equivalencia entre “literacidad” y “literacidad escolar”, la lectura y la escritura se identifican con una prosa ensayística descontextualizada que se concibe como considerablemente distante de los estilos orales. Sin embargo, he argumentado que la literacidad escolar constituye solo una manera de aproximarse a la palabra escrita y que las llamadas “capacidades intelectuales de alto rango” –a menudo identificadas con la literacidad *per se*– no representan una función de la literacidad **en sí misma** sino de las prácticas y concepciones sociales y culturales aprendidas en el dominio escolar. La pregunta de Foucault resulta iluminadora al respecto: “¿Qué es, después de todo, un sistema educativo, sino la ritualización del lenguaje, la restricción y fijación de los roles de los sujetos que hablan, la constitución de un grupo doctrinal, aunque difuso, y la distribución y apropiación del discurso con sus poderes y conocimientos?”<sup>1</sup>

Cuando la gente (y las instituciones) desarrollan literacidades fuera del dominio escolar –como en la iglesia o en el hogar, por ejemplo– la “oralidad” y la “literacidad” tienden a entrelazarse y a entretejerse, y por

1. La traducción es mía. La versión original en inglés es la siguiente: “What, after all, is an education system, other than a ritualization of speech, a qualification and fixing of the roles for speaking subjects, the constitution of a doctrinal group, however diffuse, a distribution and an appropriation of discourse with its powers and knowledges?” (1981: 64).

eso no pueden ser demarcadas como fenómenos excluyentes. Aquí vale la pena evocar algunas de las prácticas letradas evangélicas para verificar si constituyen prácticas “orales” o “letradas”. Los ejemplos analizados muestran que no solo es difícil determinar si constituyen unas u otras, sino también afirmar si ellas conllevan a una adquisición de habilidades relacionadas con el llamado pensamiento abstracto o lógico. ¿Es acaso la memorización de versículos bíblicos un ejemplo de oralidad o literacidad? ¿Podemos sostener que se trata de una práctica letrada porque la fuente de la que proviene es escrita (la Biblia)? ¿Qué ocurriría si la gente empezara a dejar de lado la fuente escrita y los versículos se modifican oralmente conforme pasa el tiempo? ¿Seguiría siendo una práctica letrada? Aunque responder a estas preguntas puede llamar la atención de algunos, considero que la determinación de límites a veces constituye un esfuerzo inútil y hasta sin sentido. Y es que los límites que intentan estructurarse y definirse como rígidos pilares de “verdad” están realmente motivados por estructuras de poder que buscan identificar solo ciertas formas letradas con “conocimiento”.

Pero así como “oralidad” y “literacidad” no pueden diferenciarse claramente cuando se desarrollan en prácticas concretas, “literacidad” o “escritura” tampoco pueden identificarse únicamente con la literacidad escolar y con consecuencias específicas como el pensamiento abstracto, racional, lógico o descontextualizado. Las prácticas desarrolladas en las escuelas promueven habilidades asociadas con creencias e intereses hegemónicos que no son universales ni culturalmente neutrales sino, más bien, muy particulares a la historia cultural de Occidente. En otros dominios, se valoran otro tipo de prácticas letradas que a su vez pueden promover habilidades distintas. Además, otro punto que hay que resaltar aquí es que la “verdadera” escritura no es aquella que tiene como meta el transcribir un discurso. Como bien lo ha señalado Frank Salomon (2001) la comunicación para-oral no fue la función original de la escritura, ya que el uso temprano de esta tuvo como objetivo comunicar cosas que no tenían equivalentes orales<sup>2</sup>. Así, se utilizó la escritura para registrar los negocios y los pagos, contar ganado, hacer listas de herramientas y trabajadores, entre otros. Este dato nos ayuda a recordar que los listados que hacen los umaquinos para propósitos mnemónicos también constituyen un uso letrado y que la literacidad

2. Para Salomon (citando a Daniels 1996) el envío de mensajes para comunicarse a distancia y la escritura de libros son subproductos de la función original referida anteriormente.

no se debe reducir únicamente a la escritura en prosa de tipo escolar o a la lectura de literatura canónica.

Otro aspecto que también constituye una construcción social es la visión hegemónica de la “oralidad”. Al respecto, estoy en franco desacuerdo con Mignolo cuando declara que, en oposición a la literacidad, la oralidad tiene una dimensión universal y no problemática (1989), y esto porque los estilos orales son también diversos y plurales y varían ampliamente entre sociedades humanas y grupos sociales. La representación occidental de la “oralidad” como un canal homogéneo de expresión es parte de una recurrente invención del “otro”, esto es, de un discurso orientalista (Said 1978), o andinista en este caso, que no solo trata de posicionar a la oralidad como un modo de expresión más simple, menos desarrollado e inferior proveniente de sociedades “menos civilizadas”, sino también de universalizar “nuestras” formas orales para que representen **todas** las oralidades. Este discurso -constantemente reproducido en los usos lingüísticos- representa una manera de dominar, reestructurar y tener autoridad sobre el área andina, y de definir lo urbano (o lo occidental) como su imagen contrastante (Said 1978). Los conceptos de “oralidad” y “literacidad” provenientes de la gran división están enmarcados dentro de una visión antropológica tradicional -y ampliamente criticada- en el que investigadores construyen un “otro” exótico y esencialista que tiene que ser protegido en su pureza por estar destinado a desaparecer (Degregori 2000b). La dicotomía entre oralidad y literacidad es, entonces, paralela a dicotomías de “tradición” *versus* “modernidad”, “primitivo” *versus* “civilizado”, y “lo étnico” *versus* “nosotros”.

En suma, hay tres puntos que los pedagogos que trabajan y hemos trabajado en los Andes (y en otros lugares) deberíamos tomar en cuenta. En primer lugar, se trata de asumir la pluralidad de las literacidades y de admitir que la identificación entre “literacidad” y “literacidad escolar” es ideológica. Así como algunos proyectos de educación bilingüe en los Andes han cuestionado la neutralidad de las matemáticas occidentales y han discutido la implementación de una etnomatemática en las escuelas rurales, estos proyectos tienen que reconocer la literacidad escolar como una construcción sociocultural. En segundo lugar, los maestros deberían ser conscientes de que los discursos orales y escritos a menudo interactúan en la vida cotidiana de las personas y que la estricta división que la escuela promueve entre estas formas del lenguaje reproduce un discurso de inferioridad para la oralidad y una práctica descontextualizada para la escritura. En tercer lugar, es importante que los maestros dejen su visión “romántica” de la oralidad (y la tradición oral) y tomen parte en una investigación

etnográfica dentro de sus respectivas comunidades para poder descubrir la riqueza y la diversidad de los discursos orales y la mejor manera de incorporarlos en el aula escolar.

Estoy segura de que la escuela podría ser un vehículo para que los niños no sean simplemente escritores sino sobre todo “autores” de sus propios textos, vale decir, sujetos agentes que toman control sobre lo que escriben y que no están desempoderados por un discurso de “corrección” que les impide apropiarse de esta tecnología (Hall y Robinson 1994). Recuerdo que una vez un niño de cuarto grado de la escuela de Umaca quería que el maestro le prestara algunos libros de la biblioteca de aula para que pudiera llevárselos a su casa. Pero en realidad no se trataba de un interés por leer sino por copiar (“présteme para copiar”); vale decir, un interés que revela la pasividad que promueve la escuela hacia la palabra escrita. Para que esto pueda cambiar, en otra oportunidad he propuesto algunos puntos que pueden ayudar a modificar algunas prácticas de literacidad (Zavala 2001a). Se trata de crear actividades de literacidad donde esta no sea un fin en sí misma, sino donde existan propósitos reales de comunicación, de distinguir entre una literacidad impuesta y una autogenerada para alternar los usos de ambas, de incluir otro tipo de textos que no sean típicamente escolares pero que cumplan múltiples propósitos en la vida cotidiana de la gente (calcomanías en las combis, letreros callejeros, versículos bíblicos, volantes de propaganda, notas escritas para recordar algo a alguien ausente, etiquetas en productos, etc.), de incluir textos escritos que interactúen con imágenes, y de promover una mayor interacción entre los textos y la realidad extratextual perteneciente al mundo de los niños. De lo contrario, lo que los niños seguirán aprendiendo en la escuela es que la literacidad no es para ellos.

Toda la discusión anterior se enmarca, a su vez, dentro de nociones de intercambio intercultural y más específicamente, de educación intercultural; nociones que son parte de un gran debate en el Perú y en el mundo contemporáneo. Estos términos, sin embargo, tienen el riesgo de caer en una celebración unilateral de la diversidad cultural (Degregori 2000b) ya que el concepto de interculturalidad, entendido como multiculturalismo, tiende a construir comunidades homogéneas que están cerradas en sí mismas. Este concepto de multiculturalismo busca promover la tolerancia hacia otros y la equidad entre grupos sin retar una visión de las culturas como entidades discretas y concebidas *a priori* del encuentro con otras. Esto, como veremos enseguida, es potencialmente peligroso en un nivel práctico.

Muchos investigadores han criticado esta visión de la diversidad, la cual en esencia conlleva a los casos más extremos del relativismo e inclusi-

ve del fundamentalismo. Por ejemplo, Zizek (1997) considera que el concepto de multiculturalismo es a menudo funcional al capitalismo multinacional, ya que mostrar respeto hacia la especificidad de otros constituye una manera de reafirmar la superioridad de uno mismo y de delimitar la distinción entre “nosotros” y “los étnicos”. En términos diferentes, Bhabba (1995) también contrasta nociones de “diferencia cultural” y “diversidad cultural”, señalando que la “diversidad cultural” da origen a “nociones liberales y anodinas del multiculturalismo” y que esta representa una retórica radical de la separación de culturas totalizantes dentro de una memoria mítica y utópica de una identidad colectiva única. Aunque los maestros peruanos capacitados por el Ministerio de Educación definen su labor como intercultural (o una que promueve intercambios culturales) podrían estar perpetuando una visión rígida del multiculturalismo o de la diversidad cultural. Si este es el caso, entonces, ¿qué es interculturalidad y cómo se relaciona este concepto con el de literacidad escolar?

En lugar de implicar el contraste de entidades culturales cerradas que existen *a priori*, el concepto de interculturalidad define un campo interactivo a partir del cual las entidades se sitúan como tales y se recrean unas con otras. Por eso, no solo se trata de la tolerancia y el respeto por el “otro” sino de un enriquecimiento y una mutua transformación a través de la interacción entre las diferentes partes (Hopenhayn s/f). Interculturalidad es, entonces, diálogo entre expresiones culturales diferentes; un diálogo que promueve la interacción y el enriquecimiento mutuo, que debe ser muy consciente de las relaciones de poder y dominación y que, a partir de ello, lucha por crear relaciones de igualdad y lazos más justos. En relación con la escuela “intercultural” de Umaca, introduciré dos puntos en los que vale la pena reflexionar y que a su vez complementan todo lo dicho anteriormente.

Por un lado, el mantenimiento rígido de la literacidad escolar va en contra de la interculturalidad y de la educación intercultural. Como lo mencioné en el segundo capítulo, la noción de interculturalidad fue implementada en la escuela al incorporar los contenidos andinos en un currículo que a pesar de eso no cuestionaba su base occidental. La literacidad escolar, como un discurso hegemónico, permaneció intacta y los nuevos contenidos andinos se colocaron dentro de principios inamovibles. Considero que para ser intercultural, los maestros deberían cuestionar la base de la literacidad escolar y adquirir una mayor conciencia y conocimiento del ambiente cultural de sus alumnos, ya que una literacidad occidental como base de contenidos indígenas “decorativos” no es suficiente. Especialmente porque se ha podido apreciar que la visión escolar del mundo compuesta de objetos

discretos capaces de ser removidos y abstraídos de su contexto no fomenta el uso de la escritura en una comunidad donde los elementos pertenecen y existen en relación con todo lo demás (el uso de adivinanzas y relatos, por ejemplo).

Por otro lado, la rígida división que la escuela promueve entre la literacidad escolar y los discursos locales verbales (o entre “literacidad” y “oralidad”) tampoco incentiva la interculturalidad. Además de promover la conciencia del maestro en cuanto a la literacidad escolar, es esencial que se deconstruya la distinción discursiva entre el “conocimiento indígena” y “el conocimiento científico universal” para que la literacidad escolar y los patrones orales (tanto en castellano como en quechua) interactúen y se enriquezcan mutuamente. Si los discursos locales siguen siendo vistos como “inferiores”, no se colocarán más allá de las actividades permanentes, porque la visión objetivizante de la literacidad escolar se percibirá como contaminada por formas orales de menor rango. La asunción de que la comunicación verbal a través de la escritura es el medio más completo, apropiado y efectivo para almacenar, formular y transmitir información es solo una idea que parece restringir otras formas verbales y producir divisiones.

Además, es preciso comentar que estos dos aspectos (la no cuestionada hegemonía de la literacidad escolar y la rígida dicotomía entre la literacidad escolar y los estilos orales) ocurren dentro de un ambiente donde la diferencia cultural parece existir fuera de conflicto. Es vital que los maestros dejen atrás su visión romántica y nostálgica de la interculturalidad y reconozcan el papel del poder, la dominación y el control en lo que imparten a sus alumnos. Se trata de estar al tanto de que los intercambios interculturales entre grupos no ocurren en armonía y que el conflicto existente puede tener una explicación. Esta postura crítica llevará a los maestros no solo a estudiar la realidad existente, sino también a buscar una transformación emancipatoria a través de la revelación del **currículo oculto** y el cuestionamiento del *status quo*. En efecto, este cambio de la reproducción a la resistencia implica el desarrollo de “una pedagogía que no solo capacita a los que aprenden a escribir a utilizar las prácticas dominantes de una comunidad discursiva sino que también las cuestiona y abre la posibilidad para un desafío<sup>3</sup>” (Clark y Ivanic 1997: 69).

3. “a pedagogy that does not merely enable learner writers to take on the dominant practices of a discourse community but rather questions them and opens up the possibility for challenge”.

Fairclough y Gee han desarrollado este punto con más detalle luego de preguntarse por la forma en que se podrían desarrollar capacidades para lograr una crítica al lenguaje. Por su parte, Fairclough (1995) ha discutido la función que cumple el lenguaje en el ejercicio del poder y ha sugerido capacitar a educadores en programas de lo que él ha denominado “Conciencia Lingüística Crítica”<sup>4</sup>. Esta conciencia de los aspectos de poder involucrados específicamente en el lenguaje (como el caso de la lengua estándar), y por lo tanto en la literacidad (como el caso de la literacidad escolar), podría contribuir –de acuerdo con el autor– a una ciudadanía efectiva y a un derecho democrático. Con un término paralelo, Gee (1996) discute el concepto de una “Literacidad Empoderada”, no como una literacidad particular sino como un **uso** particular de la literacidad. Este control de la literacidad provee a la gente con un metalenguaje a partir del cual se podrán comprender y criticar los discursos dominantes. Se trata de entender de qué manera los discursos “nos constituyen y nos posicionan en relación con otros individuos y grupos, con qué implicaciones y consecuencias para ellos y para nosotros”<sup>5</sup> (Lankshear *et al.* 1997: 71). Tanto la “Conciencia Lingüística Crítica” como la “Literacidad Empoderada” buscan ofrecer un metaconocimiento sobre la naturaleza, los valores y los significados de las prácticas lingüísticas, así como también explicar su relación con otras prácticas y la razón por la cual una práctica es más “exitosa” que otras en el nivel social. Por lo tanto, en lugar de asumir una realidad como dada y natural que está “ahí” para ser descrita, la “Conciencia Lingüística Crítica” y la “Literacidad Empoderada” tratan de preguntarse las razones por las cuales esta realidad se da de esa manera y cómo podrían imaginarse otros caminos.

Así como el aprendizaje de la literacidad no conduce automáticamente al poder, el uso de la literacidad desde la perspectiva de los poderosos tampoco. La toma de poder o “empoderamiento” ha sido a menudo empleada como un término que apela al acto de aprender a trabajar dentro de un sistema desde la perspectiva de los sectores dominantes en la sociedad. Sin embargo, aprender la literacidad dominante puede no ser empoderador sino, por el contrario, puede entrapar a una persona en un discurso dominante que asegure su dependencia pasiva ante las reglas y la reproducción

4. “Critical Language Awareness”.

5. “constitute us and position us in relation to other individuals and groups, with what implications and consequences for them and us”.

de la desigualdad. Es en contra de esta noción alienante de (des)empoderamiento letrado, que surgen los conceptos antes descritos de “Conciencia Lingüística Crítica” y “Literacidad Empoderada”, ya que, asumir esta posición crítica fuera del discurso dominante constituye –de acuerdo con los autores– el único medio de empoderamiento. Para Fairclough y Gee, no basta con que los niños adquieran las literacidades dominantes de la sociedad (las formas literarias canónicas, los géneros de prosa expositiva, la escritura ensayística, el formato de cartas para organizaciones gubernamentales y corporativas, etc.). El conocimiento pasivo de estos géneros no garantiza que vayan a estar empoderados.

Entonces, la interculturalidad implica la postura interactiva dentro de la diferencia cultural y la visión crítica de esa diferencia. Pero además de tener acceso a literacidades dominantes y a los aspectos de poder involucrados la población rural debería sentirse libre de generar literacidades locales para poderse apropiarse de la escritura y encontrar sentido en ella para sus propios fines. De ocurrir de otra manera, la literacidad permanecerá disociada de la cultura quechua y probablemente su gente permanecerá dentro de un ciclo de opresión.

El término de literacidad vernácula o local resulta fundamental para entender la pluralidad de la literacidad y para repensar en cómo medir el uso de la lectura y la escritura. Ahora sabemos que la literacidad no es simplemente una habilidad y que por eso no puede ser medida como tal. Además considero que el término acuñado por Unesco de “Literacidad Funcional” tampoco resulta útil, ya que se refiere a demandas letradas existentes dentro de un contexto de empleo y desarrollo económico (Verhoeven 1994b). La definición de una persona letrada funcional como una que “ha adquirido el conocimiento y habilidades en lectura y escritura que lo capacitan para involucrarse efectivamente en todas aquellas actividades donde la literacidad es normalmente asumida en su cultura o grupo”<sup>6</sup> (Gray 1956: 19, citado en Wagner 1993) es circular porque contiene un subtexto que asume un sistema homogéneo con demandas letradas oficiales y no puede ser aplicada en lugares donde la palabra escrita ha sido introducida recientemente. Literacidades vernáculas o locales constituyen términos más útiles que se refieren a usos personales y sociales de lectura y escritura enmarcados en contextos socioculturales diversos.

6. “has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group”.

Este concepto teórico, sin embargo, será mejor entendido cuando futuras investigaciones profundicen sobre los variados usos de la literacidad con técnicas etnográficas pertinentes. Se trata de un campo que empieza y donde hasta ahora se han hecho asunciones sobre la naturaleza de la literacidad sin el conocimiento necesario. Además de estudiar los géneros explícitos y laboriosos provenientes de la institución escolar (véase capítulo 1) e indagar cómo funcionan las literacidades vernáculas en diversos contextos, habría que preguntarnos también por cómo operan otros géneros sociales con poder que se diferencian sustancialmente de los escolares (ámbito de negocios, comercio, gobierno, etc.). Está claro que son los estudios detallados sobre el funcionamiento de prácticas letradas los que nutrirán el fundamento teórico de una perspectiva social de la literacidad.

Quiero enfatizar también la función que tiene el lenguaje en la validación de creencias hegemónicas sobre la literacidad. Mientras que el sistema de creencias delimita lo que puede ser enunciado sobre la literacidad, es el uso lingüístico el que constantemente ratifica estas creencias al hacer afirmaciones de “verdad” que son concebidas como “conocimiento”. En efecto, uno de los mecanismos a través del cual se reproduce el discurso dominante de la literacidad es el comentario (y por lo tanto el lenguaje): se trata de un uso lingüístico que “atribuye riqueza, densidad y permanencia al texto en el mismo momento en el que está creando esos valores con el acto del comentario”<sup>7</sup> (Mills 1997: 68). Como se ha podido apreciar a lo largo de este estudio, la gente opina constantemente sobre la literacidad con comentarios del tipo: “si no sabes leer y escribir no vales nada”, “los problemas del Perú se resolverán si se educa a la gente”, “los que saben leer y escribir son más decentes”, “hay que estudiar para triunfar” o “escribir las letras en quechua es difícil”. No hay duda, entonces, de que el lenguaje es un elemento crucial en la constitución de los discursos y de sus regulaciones implícitas frente al mantenimiento de un poder que todavía no está democratizado.

Finalmente, solo me queda señalar lo siguiente: espero que este estudio haya logrado interpelar a los lectores a partir de la discusión de un fenómeno cuyos presupuestos epistemológicos raras veces se cuestionan. Aunque todavía queda mucho por discutir y por pensar en relación con los conceptos teóricos propuestos, creo que es importante haber contribuido a

7. “attributes richness, density and permanence to the text at the very moment in which it is creating those values by the act of commentary”.

intentar deconstruir algunos principios que hasta ahora se asumían rígidamente porque parecían inalterables. Como académicos –y también como maestros– es difícil aceptar –sin un sentimiento de amenaza– que la literacidad es plural y que no existe una sola forma de aproximarse a ella para acceder a conocer más y mejor. Como he intentado demostrar en este estudio, la literacidad tal como se está entendiendo en la actualidad es un arma fuertemente cargada de contenidos ideológicos; un arma que excluye y que margina; un tipo de poder que obliga a muchos a “caminar sin ojos” y que no satisface las necesidades de la gente. Pero es mi objetivo que todos continuemos pensando y proponiendo; trabajando creativamente en un proyecto alternativo que pueda producir más encuentros que desencuentros.



## ***Bibliografía***

Aikman, Sheila

1999 *Intercultural Education and Literacy. An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*. Filadelfia: John Benjamins.

Allen, Catherine J.

1993-1994 "Time, Place and Narrative in an Andean Community". En *Bulletin de La Société Suisse des Américanistes*. Pp. 57-8; 89-95.

Althusser, Louis

1971 "Ideology and Ideological State Apparatuses". En Althusser, Louis. *Lenin and Philosophy*. Nueva York: Monthly Review Press.

Ames, Patricia

2002 *¿Ilusiones que se desvanecen y apuestas que se transforman? Educación, diversidad e integración en los Andes y la Amazonía*. En prensa.

Anderson, Benedict

1991 *Imagined Communities*. Londres: Verso. Edición revisada.

Ansión, Juan

1982 "Verdad y engaño en mitos ayacuchanos". En *Allpanchis*, 17 (20). Pp. 237-52.

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Ministerio de Agricultura.

Apple, M. W.

1982 *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ ILCA.

Ashcroft, Bill; Gareth Griffiths y Helen Tiffin (eds.)

1995 *The Post-Colonial Studies Reader*. Londres: Routledge.

Barton, David

1988 "Exploring the Historical Basis of Contemporary Literacy". En *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10 (3). Pp. 70-6.

- 1991 "The Social Nature of Writing". En Barton e Ivanic (1991: 1-13).
- 1994 *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David y Roz Ivanic (eds.)  
1991 *Writing in the Community*. Londres: Sage.
- Barton, David y Sarah Padmore  
1991 "Roles, Networks, and Values in Everyday Writing". En Barton e Ivanic (1991: 58-77).
- Barton, David y Mary Hamilton  
1998 *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.  
2000 "Literacy Practices". En Barton *et al.* (2000: 7-15).
- Barton, David *et al.* (eds.)  
2000 *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge
- Besnier, Niko  
1993 "Literacy and Feelings: the Encoding of Affect in Nukulaelae Letters". En Street (1993c: 62-86).
- Bhabha, Homi  
1995 "Cultural Diversity and Cultural Differences". En Ashcroft, Griffiths y Tiffin 1995: 206-9).
- Bhola, H. S.  
1984 *Campaigning for Literacy. Eight National Experiences of the Twentieth Century with a Memorandum to Decision Makers*. Paris: Unesco.
- Bledsoe, Caroline y Kenneth Robey  
1993) "Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierra Leone". En Street (1993c: 110-34).
- Bloch, Maurice  
1993) "The Uses of Schooling and Literacy in a Zafimaniry Village". En Street (1993c: 87-109).
- Bloome, David y Susan Talwalkar  
1997) "Critical Discourse Analysis and the Study of Reading and Writing". En *Reading Research Quarterly*, 32 (1). Pp. 104-12.

Bonilla, Heraclio

1987 "Comunidades indígenas y Estado Nación en el Perú". En Bonilla *et al.* (1987: 13-27)

Bonilla, Heraclio *et al.* (eds.)

1987 *Comunidades campesinas: cambios y permanencias*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Bordieu, Pierre

1997 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Burga, Manuel

1988 *Nacimiento de una utopía. Muerte y resurrección de los incas*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Camitta, Miriam

1993 "Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High-School Students". En Street (1993c: 228-46).

Casares, Julio

1981 *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gill.

Cazden, Courtney

1988 *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Londres: Heinemann.

1994 "Writing about Cats: Contrasting Ideologies of Writing Instruction". En Keller-Cohen (1994a: 338-48).

Citarella, Luca

1990 "Perú". En Chiodi (1990: 7-226).

Chafe, Wallace

1982 "Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature". En Tannen (1982a: 35-53).

Chiodi, Francesco (ed.)

1990 *La educación indígena en América Latina*. Quito: GTZ & ABYA-YALA.

Chirinos, Andrés

1997 "An Experience of Indigenous Literacy in Perú". En Hornberger (1997: 251-65).

- Clark, Romy y Roz Ivanic  
1997 *The Politics of Writing*. Londres: Routledge.
- Clifford, James  
1986 "Introduction: Partial Truths". En Clifford y Marcus (1986: 1-26).
- Clifford, James y George Marcus (eds.)  
1986 *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Contreras, Carlos  
1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo N° 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cook-Gumperz, Jenny (ed.)  
1986 *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Cornejo Polar, Antonio  
1993 "El comienzo de la heterogeneidad en las literaturas andinas: voz y letra en el 'diálogo' de Cajamarca". En Cornejo Polar, Antonio. *Escribir en el Aire*. Lima: Horizonte. Pp. 25-89.  
1996 "Una heterogeneidad no dialéctica: sujeto y discurso migrante en el Perú moderno". En *Revista Iberoamericana*. Vol. LXII, Nums 176-77. Pp. 837-44.
- Del Pino, Ponciano  
1996 "Tiempos de guerra y de dioses: ronderos, evangélicos y senderistas en el valle del río Apurímac". En Degregori *et al.* (1996: 117-88).
- Degregori, Carlos Iván  
1991 "Educación y mundo andino". En Zúñiga *et al.* (1991: 13-26).
- (ed.)  
2000a *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.  
2000b "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En Degregori (2000a: 20-73).
- Degregori, Carlos Iván *et al.* (eds.)  
1996 *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Dienhart, John

1999 "A Linguistic Look at Riddles". En *Journal of Pragmatics*, 31. Pp. 95-125.

Eagleton, Terry

1991 *Ideology. An Introduction*. Londres: Verso.

2000 *The Idea of Culture*. London: Blackwell.

Eisenstein, Elizabeth

1983 *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, Norman

1992 *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

1995 "Critical Language Awareness". En Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Londres: Longman. Pp. 215-52.

Fairclough, Norman y Ruth Wodak

1997 "Critical Discourse Analysis". En Van Dijk (1997a: 258-84).

Ferdman, Bernardo *et al.* (eds.)

1994 *Literacy Across Languages and Cultures*. Nueva York: State University of New York Press.

Finnegan, Ruth

1994 "Literacy as Mythical Charter". En Keller-Cohen (1994a: 31-47).

Fishman, Andrea

1991 "Because This Is Who We Are. Writing in the Amish Community". En Barton e Ivanic (1991: 14-37).

Flórez Galindo, Alberto

1988 *Buscando un inca. Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizonte.

Foucault, Michel

1979 *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin books.

1981 "The Order of Discourse". En Young (1981: 48-78).

Freire, Paulo

1995 [1970] *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum.

1999 *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI (décimo tercera edición).

Frisancho, Susana

1996 *El aula: un espacio de construcción de conocimientos*. Lima: Tarea.

Gee, James Paul

1986 "Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words". En *Tesol Quarterly*, 20. 719-46.

1991a "Memory and Myth: a Perspective on Narrative". En McCabe y Peterson (1991: 1-25).

1991b "A Linguistic Approach to Narrative". En: *Journal of Narrative and Life History*, 1(1). Pp. 15-39.

1996 *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis. (Segunda edición).

1999 *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. Londres: Routledge.

2000 "The New Literacy Studies: from 'Socially Situated' to the Work of the Social". En Barton *et al.* (2000: 180-96).

2001 "Foreword". En Kalmar (2001: iii-v).

Giroux, Henry

1992 *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Godenzi, Juan Carlos (ed.)

1996 *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

1999 *Tradición andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Goffman, Ervin

1974 *Frame Analysis*. Nueva York: Harper and Row.

Goody, Jack y Ian Watt

1962 "The Consequences of Literacy". En *Comparative Studies in Society and History*: 5. Pp. 304-45.

Goody, Jack

1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

1987 *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gorriti, Gustavo

1990 *Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú*. Lima: Apoyo.

Greenfield, Patricia

- 1972 "Oral or Written Language: the Consequences for Cognitive Development in Africa, U.S. and England". En *Language and Speech*, 15.

Hall, Nigel y Ann Robinson

- 1994 "Power and Control in Young Children's Writing". En Hamilton, Barton e Ivanic (1994a: 121-33).

Hamilton, Mary; David Barton y Roz Ivanic (eds.)

- 1994a *Worlds of Literacy*. Filadelfia: Multilingual Matters.  
1994b "Introduction". En Hamilton, Barton e Ivanic (1994a: 1-11).

Hasan, Ruqaiya y Geoff Williams (eds.)

- 1996 *Literacy in Society*. Londres: Longman.

Havelock, Eric A.

- 1986 *The Muse Learns to Write*. New Haven: Yale University Press.

Heath, Shirley Brice

- 1982 "What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School". *Language in Society*, 11. Pp. 49-76.  
1983 *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.  
1998 "Teacher Talk: Language in the Classroom". En Oaks (1998: 335-59).

Heise, Maria, Fidel Tubino y Wilfredo Ardito

- 1994 *Interculturalidad. Un desafío*. Lima: CAAP.

Helm, June (ed.)

- 1967 *Essays on the Verbal Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of The American Ethnological Society*. Seattle: University of Washington Press.

Hicks, Deborah

- 1991 "Kinds of Narrative: Genre Skills among First Graders from Two Communities". En McCabe y Peterson (1991: 55-87).

Hill Boone, Elizabeth

- 1994 "Introduction: Writing and Recording Knowledge". En Hill Boone y Mignolo (1994: 3-26).

Hill Boone, Elizabeth y Walter Mignolo (eds.)

- 1994 *Writing without Words. Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. London: Duke University Press.

- Hopenhayn, Martín  
(s/f) *Transculturalidad y diferencia. El lugar preciso es un lugar movedizo.* (Manuscrito).
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone  
2000 *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Hornberger, Nancy  
1987 "Bilingual Education Success, but Policy Failure". En *Language in Society*, 16. Pp. 205-26.  
1989 *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.* Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.  
1992 "Literacy in South America". En *Annual Review of Applied Linguistics*, 12. Pp. 190-215.  
1997 *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom Up.* Berlin: Mouton de Gruyter.
- Howard-Malverde, Rosaleen  
1990 *The Speaking of History. "Willapaakushayki" or Quechua Ways of Telling the Past.* Londres: Institute of Latin American Studies.  
1999 Pautas teóricas y metodológicas para el estudio de la historia oral andina contemporánea. En: Godenzzi (1999: 339-85).
- Instituto Nacional de Estadística e Informática  
1994 *Perfil sociodemográfico del Perú.* Lima.
- Ivanic, Roz y Wendy Moss  
1991 "Bringing Community Writing Practices into Education". En Barton e Ivanic (1991: 193-223).
- Jara, René y Nicolas Spadaccini (eds.)  
1989 *1492-1992: Re/discovering colonial writing.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnstone, Barbara  
2000 *Qualitative methods in sociolinguistics.* Nueva York: Oxford University Press.
- Jung, Ingrid y Luis Enrique López  
1987 "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú". En *Allpanchis*, 29/30. Pp. 483-509.  
1988 *Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno.* Lima: GTZ.

Kalmar, Tomás Mario

2001 *Illegal Alphabets and Adult Biliteracy. Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kapitzke, Cushla

1995 *Literacy and Religion. The Textual Politics and Practice of Seventh-Day Adventism*. Filadelfia: John Benjamins.

Kapsoli, Wilfredo

1994 *Guerreros en la oración. La nuevas iglesias en el Perú*. Lima: Servicio Ecuménico de Pastoral y estudios de la comunicación.

Keller-Cohen, Deborah (ed.)

1994a *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Nueva Jersey: Hampton Press.

Keller-Cohen, Deborah

1994b "Introduction". En Keller-Cohen (1994a: 1-25).

Klee, Carol

1998 "Historical Perspectives on Spanish-Quechua Language Contact in Perú". Ponencia presentada en "The VII University of New Mexico Conference on Ibero-American Culture and Society: Spanish and Portuguese in contact with other Languages and The XVI Conference on Spanish in the United States". Albuquerque: University of New Mexico. (Manuscrito).

Knobel, Michele

1999 *Everyday Literacies. Students, Discourse, and Social Practice*. Nueva York: Peter Lang.

Kristal, Efraín

1991 *Una visión urbana de los Andes. Génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú. 1848-1930*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Kulick, Don y Christopher Stroud

1993 "Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village". En Street (1993c: 30-61).

Labov, William

1972 "The Transformation of Experience in Narrative Syntax". En *Language in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press. Pp. 354-96.

Labov, William y Joshua Waletzky

1967 "Narrative analysis: Oral Versions of Personal Experience". En Helm (1967: 12-44).

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffé

1987 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México DF: Siglo XXI.

Lakoff, George y Mark Johnson

1980 *Metaphors We Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Landaburu, Jon

1998 “Oralidad y escritura en las sociedades indígenas”. En López y Jung (1998: 39-82).

Lankshear, Colin *et al.*

1997 *Changing Literacies*. Filadelfia: Open University Press.

Laporta, Héctor

2000 “El protestantismo en las comunidades de los Andes”. En Marzal, Romero y Sánchez (2000: 433-47).

López, Darío Andrés

1999 *De la marginación a la conquista de la soberanía. El nuevo rostro de las iglesias evangélicas*. Lima: Instituto de Defensa Legal.

López, Luis Enrique

1987 “Educación bilingüe en Puno: ¿Reflexiones en torno a una experiencia... que concluye?”. En *Pueblos indígenas y educación*, 1 (3). 63: 106.

1996 “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. En *Revista Andina*, 14(2). Pp. 295-384.

López Maguiña, Santiago *et al.* (eds.)

2001 *Estudios Culturales. Discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Luis Enrique López e Ingrid Jung (eds.)

1998 *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata.

Lord, A. B.

1970 *The Singer of Tales*. Nueva York: Atheneum.

Lienhard, Martin

1992 *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina. 1492-1988*. Lima: Horizonte.

Luhmann, Niklas

1997 "La cultura como concepto histórico". En *Historia y Gráfica*, 8. Pp. 11-33.

Luke, Allan

1996 "Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital".  
En Hasan y Williams (1996: 308-38).

McCabe, Allyssa y Carole Peterson (eds.)

1991 *Developing Narrative Structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

MacCormack, Sabine

1988 "Atahualpa y el libro". En *Revista de Indias*, XLVIII (184).

Mannheim, Bruce

1999 "Hacia una mitografía andina". En Godenzzi (1999: 47-79).

Marcus, George

1998 "Ethnography in/of the World System: the Emergence of Multi-Sited Ethnography". En Marcus, George. *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press. Pp. 79-104.

Marx, Karl

1971 *Contribución a la crítica de la economía política*. Bogotá: La Oveja Negra. Pp. 13-59.

Marzal, Manuel

2000 "Categorías y números en la religión del Perú hoy". En Marzal, Romero y Sánchez (2000: 21-55).

Marzal, Manuel; Catalina Romero y José Sánchez (eds.)

2000 *La religión en el Perú al filo del milenio*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Matos Mar, José

1976 "Comunidades indígenas del área andina". En Matos Mar, José *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Pp. 179-217.

Maybin, Janet

2000 "The New Literacy Studies. Context, Intertextuality and Discourse". En Barton *et al.* (2000: 197-209).

Michaels, Sarah

1986 "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la albetización con alumnos de primer curso". En Cook-Gumperz (1986: 109-135).

Mignolo, Walter D.

1989 "Literacy and Colonization: The New World Experience". En Jara y Spadaccini (1989: 51-96).

Millones, Luis

1992 *Actores de altura. Ensayos sobre teatro popular andino*. Lima: Horizonte.

2001 *Perú: El legado de la historia*. Sevilla: Fundación El Monte y Promperú.

Mills, Sara

1997 *Discourse*. Londres: Routledge.

Ministerio de Educación

1997 *Política y estrategias para la educación bilingüe intercultural*. Lima (Manuscrito).

1998 *La Educación bilingüe intercultural en el Perú*. Boletín publicado. Lima.

Moliner, María

1997 *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Moll, Luis C.

1994 "Mediating Knowledge Between Homes and Classrooms". En Keller-Cohen (1994a: 385-410).

Montoya, Rodrigo

1990 "La escuela y el mito civilizatorio de Occidente". En: Montoya, Rodrigo. *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: Mosca Azul. 85-109.

Morote Best, Efraín

1988 *Aldeas sumergidas*. Cuzco: Centro de Estudios Andinos Bartolomé de las Casas.

Mossbrucker, Harald

1990 *La economía campesina y el concepto de "comunidad": Un enfoque crítico*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Mc Houl, Alexander

1978 "The organization of turns at formal talk in the classroom". En *Language in Society*, 7. Pp. 183-213.

Oaks, Dallin D. (ed.)

1998 *Linguistics at work. A reader of applications*. Filadelfia: Harcourt Brace College.

Oliart, Patricia

1997 Determinantes económicos, culturales y educacionales de la escolaridad infantil en las zonas rurales de la sierra peruana. (Manuscrito).

Olson, David

1977 "From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing". En *Harvard Educational Review*, 47.

Ong, Walter J.

1982 *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen.

Ortiz, Alejandro

1973 *De Adaneva a Inkarrí: una visión indígena del Perú*. Lima: Retablo de Papel.

Ossio, Juan

1973 *Ideología mesiánica del mundo andino*. Lima: Ignacio Prado Pastor.

Poole, Deborah

1991 "Miracles, Memory, and Time in an Andean Pilgrimage Story". En *Journal of Latin American Lore*, 17. Pp. 131-63.

Portocarrero, Gonzalo

1994 *Vamos creciendo juntas. La alfabetización de la mujer campesina indígena. Retos, logros y balance: La experiencia de 3 instituciones en áreas andinas del Perú*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Programa Nacional de Alfabetización

1998 *Texto de alfabetización bilingüe intercultural. Apurímac*. Lima: Promudeh y Ministerio de la Presidencia.

1998b *Guía metodológica para promotores alfabetizadores y sus componentes en salud sexual y reproductiva, violencia familiar y ciudadanía plena*. Lima: Promudeh.

Quasthoff, Uta M. (ed.)

1995 *Aspects of Oral Communication*. Berlin: Walter de Gruyter.

Rama, Angel

1996 *The Lettered City*. Durham: Duke University Press.

Randall, Robert

1987 "La lengua sagrada. El juego de palabras en la cosmología andina". En *Allpanchis*, 29/30. Pp. 267-305.

Real Academia de la Lengua Española

1992 *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Reder, Stephen

1994 "Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy across Languages and Cultures". En Ferdman *et al.* (1994: 33-74).

Rosaldo, Renato

1989 "Grief and a Headhunter's Rage". En *Culture and Truth*. Boston: Beacon Press. Pp. 1-24.

Said, Edward

1978 *Orientalism*. Nueva York: Random House.

Salomon, Frank

2001 "Para repensar el grafismo andino". En Millones (2001: 107-27).

Schiffrin, Deborah

1993 "'Speaking for another' in sociolinguistic interviews: alignments, identities and frames". En Tannen (1993: 231-63).

1994 *Approaches to Discourse*. Philadelphia: Blackwell.

Scollon, Ron

1998 *Mediated Discourse as Social Interaction. A Study of News Discourse*. Londres: Longman.

Scollon, Ron y Suzanne B. K. Scollon

1981 *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Nueva Jersey: Ablex.

Scollon, Ron y Suzanne Scollon

1995 "Somatic Communication: How Useful is "Orality" for the Characterization of Speech Events and Cultures?" En Quasthoff (1995: 19-30).

Scribner, Sylvia y Michael Cole

1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Street, Brian

- 1984 *Literacy in Theory and Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- 1993a "Introduction". En Street (1993c: 1-19).
- 1993b "Literacy and Nationalism". En: *History of European Ideas*, 16 (1-3). Pp. 225-28.
- 1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1995 "The Implications of the New Literacy Studies for Pedagogy". En Street, Brian *Social literacies: Critical perspectives on literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman. Pp. 132-45.
- 1997 "Local Literacies and Vernacular Literacies: Implications for National literacy Policy". En Hornberger (1997: 369-85).

Street, Joanna C. y Brian V. Street

- 1991 "The Schooling of Literacy". En Barton e Ivancic (1991: 143-66).

Tannen, Deborah (ed.)

- 1982a *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Nueva Jersey: Ablex.
- 1982b "Oral and Written Strategies in Spoken and Written Narratives". En *Language*, 58. Pp. 1-21.
- 1989 *Talking Voices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1993 *Framing in Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Titu Cusi Yupanqui

- 1973 [1570]. *Relación de la conquista del Perú*. Lima: Ediciones de la Biblioteca Universitaria.

Trapnell, Lucy

- 1996 "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía". En Godenzzi (1996: 165-86).

Torres, Jurjo

- 1998 *El curriculum oculto*. Madrid: Morata. (Sexta edición)

Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI)

- 2000 *Boletín*. Lima: Ministerio de Educación.

Valderrama, Ricardo y Carmen Escalante

- 1977 *Autobiografía de Gregorio Condori Mamani*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.

Van Dijk, Teun (ed.)

1997a *Discourse as social interaction*. Londres: Sage.

Van Dijk, Teun

1997b "Discourse as Interaction in Society". En Van Dijk (1997a: 1-37).

Verhoeven, Ludo (ed.)

1994a *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Filadelfia: John Benjamins.

1994b "Modeling and Promoting Functional Literacy". En Verhoeven (1994a: 3-34).

Vich, Cynthia

2000 *Indigenismo de vanguardia en el Perú. Un estudio sobre el* Boletín Titikaka. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vich, Víctor

2001a *El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

2001b "Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia". En López Maguiña *et al.* (2001: 27-42).

Williams, Raymond

1980 *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Wagner, Daniel A.

1993 *Literacy, Culture, and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, Robert (ed.)

1981 *Untying the Text: a Poststructuralist Reader*. Londres: RKP

Zavala, Virginia

2001a *Oralidad y escritura en la educación bilingüe. (A propósito de interculturalidad)*. Lima: GTZ y Ministerio de Educación.

2001b "'Vamos a letrar nuestra comunidad': Reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes peruanos". En López Maguiña *et al.* (2001: 233-52).

Zizek, Slavoj

1997 "Multiculturalism, or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism". En: *New Left Review*, 225. Pp. 28-51.

Zúñiga, Madeleine

1987 “Educación en quechua y castellano en Ayacucho”. En Zúñiga *et al.* (1987: 257-73).

1991 “La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80”. En Zúñiga *et al.* (1991: 151-71).

Zúñiga, Madeleine *et al.* (eds.)

1987 *Educación en poblaciones indígenas*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

1991 *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.

Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión

1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.



## ***Anexo 1***

- Profesor: van a leer oración por oración ya?  
mira, terminan una oración y luego se detienen ya?  
y tratan de comprender, está bien?  
de qué cosa está hablando, está bien?  
a ver, mira, leamos hasta acá.  
hasta aquí es una oración no cierto?  
ya, aquí hay otra oración.  
cuántas oraciones hay hasta este párrafo?
- Todos: tres
- Profesor: tres oraciones no cierto?  
entonces vamos a pensar en tres momentos, está bien?  
*en el fondo del bosque, la reina oveja gobernaba un reino lleno de animales inofensivos.*  
ya. hasta ahí  
de qué cosa esta hablando? (Espera un rato)  
ya, nuevamente leemos.  
si no comprendemos leemos nuevamente.  
esta bien, ya?  
*en el fondo del bosque, la reina oveja gobernaba un reino lleno de animales inofensivos.*
- Niño 1: dice en un bosque,  
dice que la reina oveja que gobernaba a los estes...  
a los animales sin ofensivo,  
que no le ofense.
- Profesor: mansos, no cierto?
- Niño 1: mansos
- Profesor: a todos los animales mansos, no cierto?
- Niño 1: sí profe
- Profesor: hasta ahí se entiende, no?  
hemos comprendido?

- Todos: sí
- Profesor: tú has comprendido?  
lo que ha dicho tu compañero, has comprendido?  
a ver, qué ha dicho tu compañero?
- Niño 2: manso, manso
- Profesor: a ver, nuevamente explícale,  
hazle entender
- Niño 1: dice en el monte>
- Profesor: < escucha, escucha
- Niño1: que la reina oveja, que gobernaba este...  
los animales mansos
- Profesor: en un bosque no?  
la reina oveja gobernaba a los animales mansos, no cierto?  
hemos comprendido?  
ahora pasamos a la segunda oración  
*vivían entre ellos en paz y armonía.*  
qué dice?  
qué cosa comprenden?
- Niño 1: vivían en paz, en armonía dice
- Profesor: que vivían tranquilamente>
- Niño 1: < tranquilamente
- Profesor: sin problemas>
- Niño 1: < sin problemas, sin pelear
- Profesor: claro, no cierto?  
ya mira, pasamos a la otra oración.  
*el único problema que tenían era que al otro lado de la montaña  
existía un reino de fieras que siempre, dirigidas por el rey puma,  
solían atacarlos.*  
ahí termina la oración.  
no hemos comprendido, no cierto?

leemos nuevamente.  
(Lee de nuevo).

Niño 1: dice que el rey puma  
en el otro lado de la montaña  
que reinaba el rey puma  
y que lo querían atacarlo al rey oveja

Profesor: que el rey puma quería atacar al reino de las ovejas?

Niño 1: sí profe

Profesor: seguro eso es lo que dice? ah?  
mira, dice  
*el único problema que ellos tenían, no?*  
el único problema que tenían, o sea, quiénes?

Niño 2: oveja

Profesor: el único problema que tenían quiénes?  
los pumas o las ovejas?

Niño 1: las ovejas

Profesor: el único problema que tenían>

Niño 1: < las ovejas

Profesor: las ovejas no cierto?  
era que al otro lado de la montaña,  
podemos pensar que había una montaña que los separaba no?  
no cierto?  
que al otro lado de la montaña existía un reino de fieras,  
no cierto?  
que al otro lado de la montaña

Niño 2: existía

Profesor: había, estaba

Niño 1: otro reino

Profesor: un reino,

había un reino de fieras, no?  
ya, que siempre, dice  
que siempre dirigidas por el rey puma, no?  
dirigidas por el rey puma, solían ata...

Todos: carlos

Niño 1: dice que dirigía del otro lado montaña el rey puma.

Profesor: ya,  
y siempre [atacaban]

Todos: [atacaban]

Profesor: al reino de las [ovejas]

Todos: [ovejas]

Profesor: no cierto?  
ese es el problema que tenían  
que siempre eran atacados por ese reino de fieras, no cierto?  
ese era el problema de ellos,  
que siempre iban a atacar cada vez que tenían hambre.  
estos iban al otro reino  
seguramente a llenar su barriga, no?  
iban a comer, no cierto?  
seguramente eso querían no?  
entonces ese era el problema  
qué cosa?

Niño 1: tenían las ovejas

Profesor: ahora de ahí puedes sacar una pregunta.  
por ejemplo, cual era el problema que tenían las ovejas?  
una pregunta para que ese grupo te responda.  
entonces haces esa pregunta, no?  
cuál era el problema,  
cuál era el único problema que tenían las ovejas?  
entonces ellos, como van a responder, a ver?  
si tú le haces esa pregunta, ellos como te responden?

Niño 1: que tenían la problema  
que el otro lado el puma que ordenaba que...

- Profesor: que siempre eran atacados por el reino del puma no?  
no cierto?  
por el reino de las fieras, no cierto?  
eso es lo que tienen que responderte, no cierto?  
entonces mira, de acá ya pueden sacar una pregunta
- Todos: pregunta
- Profesor: se han dado cuenta?  
así tienen que sacar pre[guntas]
- Todos: [guntas]
- Profesor: para que ese grupo o cualquier grupo te responda  
pero tú ya debes saber la respuesta  
pero la respuesta lo guardas ya?  
ahora pasas esto,  
esta oración viene hasta aquí, no cierto?  
hasta aquí han comprendido todo este párrafo?  
a ver, hasta este párrafo  
qué es lo que pasa a ver hasta este párrafo?  
porque hasta un punto aparte es un párrafo, no cierto?  
así hemos conversado ya.
- Niño 1: en un bosque dice que gobernaba el reino carnero y>
- Profesor: < oveja
- Niño 1: el rey oveja que lo>
- Profesor: < el rey oveja o reina oveja?
- Todos: reina oveja
- Profesor: ya, o sea la reina oveja, no cierto?
- Niño 1: y reinaba a los animales mansos.
- Profesor: ya, qué más?  
es la primera oración,  
la segunda oración?
- Niño 1: la segunda que, la única problema que tenían...

- Profesor: eso no dice la segunda oración.  
de que hablaba la segunda oración?
- Niño 1: que en la otra montaña había otro rey.
- Profesor: mira, la segunda oración.  
mira, ah, la segunda oración.
- Niño 1: en otra montaña, profe.
- Profesor: vivían entre ellos en paz y armo[nía]
- Todos: [nía]
- Profesor: es la segunda oración.
- Niño 1: vivían en paz y en armonía
- Profesor: claro, vivían en paz y armo[nía]
- Todos: [nía]
- Profesor: es decir, vivían tranquilos, no?  
sin problema, no?
- Niño 1: sin problema
- Profesor: vivían en paz y...
- Niño 1: armonía
- Profesor: armonía.  
pero que vivían entre ellos  
o sea entre ellos,  
o sea entre ellos no había ningun problema.  
el único problema, qué era?
- Niño 1: el único problema que era en el otro lado de montaña,  
había un rey,  
que siempre lo atacaba el rey puma.
- Profesor: claro, había el reino de las fieras que siempre,
- Niño: lo atacaba

- Profesor: lo atacaba, no cierto?
- Niño 1: sí profe
- Profesor: no cierto?  
mira, primero la primera oración.  
mira ah.  
que había un reino gobernado por la reina oveja,  
o sea que la reina oveja gobernaba a todos los animales man-  
sos,  
y que entre ellos vivían tranquilamente,  
o sea en paz y armonía. no?  
pero el único problema que ellos tenían  
era de que al otro lado de la montaña  
había un reino de fieras que siempre>
- Niño 2: < atacaba
- Profesor: los atacaba no cierto?  
hasta ahí comprendieron?  
ya, ahora pasan a otro, hasta acá,  
o sea, hasta aquí.  
a ver lean, a ver lean.  
de acá, no?  
hasta este punto.  
ya, a ver.
- Todos: *cansada la reina oveja de este problema  
decide formalmente declararle la guerra al reino del rey puma*
- Profesor: entendieron?
- Niño 1: sí profe
- Profesor: seguro?
- Niño 1: dice que el reina tanto cansado ya que estaba,  
le ha declarado el reina oveja al rey puma.
- Profesor: ya ya ya,  
o sea la reina oveja,  
cansado de tanto ese abuso le declara la guerra al puma, no  
cierto?  
no cierto?

están siguiendo lo que está pasando?

Todos: sí

Profesor: ya, ahora de aquí,  
de este punto hasta aquí

Todos: este, *al enterarse casi se muere de risa*

Profesor: entienden?

Todos: sí

Profesor: ya, que dice?

Niño 1: al enterarse dice,  
casi se muere de risa el rey puma

Profesor: ah,  
o sea el puma al enterarse de que le ha declarado la guerra,  
se muere de risa, no?  
se ríe, no?

Niño 2: se ríe

Profesor: y qué dice el puma?

Todos: *manden traer a mi primo el zorro*

Profesor: ya, quién dice esto?

Niño 1: el rey puma,  
mandaré a traer mi primo el zorro

Profesor: qué dice?  
dice mandaré, dice?

Niño 1: mandé.

Niño 2: mandé.

Profesor: mira, ah, manden!  
acá quién esta hablando?

Niño 1: el rey puma.

## **Anexo 2**

- Profesor: ya, a ver
- Niño 1: compañeros una noticia
- Todos: qué noticia?
- Niño 1: *qayna punchawnim pukllaraku Brasil Argentinawan chay Brasil ganarparin*  
[Ayer Brasil jugó con Argentina y Brasil ganó]
- Profesor: *kaychata nisqayki* [está bien lo que tú dices]  
*allinmi rimasqayki* [yo te diré lo siguiente]  
pero noticia es cuando hablamos en castellano,  
no cierto papá?  
entonces en quechua qué será?
- Todos: *willakuy*  
[narración]
- Profesor: *willakuyta nisqaykichik* [les diré esta narración]  
no cierto?  
un fuerte voto de aplauso.  
ya tenemos que diferenciar ya pes,  
nos estamos olvidando,  
nos estamos olvidando, no cierto?  
ya, a ver mama
- Niño 2: compañeros, *huk si la retamata takisunchik*  
[compañeros, cantemos 'si la retama']
- Profesor: ya, vamos a cantar una canción,  
a ver de nuevo,  
compañeros, fuerte, mamá a ver
- Niño 2: compañeros, vamos a cantar si la retama
- Profesor: si la retama a la voz de tres.  
uno, dos y tres (cantan)

- Profesor: a ver, fuerte voto de aplauso.  
ya, qué ha pasado carambas!  
están sin ganas?  
no quieren ni cantar nada.  
qué ha pasado?  
*takiychis* ya, ah!  
*upaya upaya* hijo!  
[canten!  
calla, calla, hijo!]  
por qué no cantan?  
ahí otros están agarrando sus pantalones,  
para eso *chiwchichan llusirunqariki*, están haciendo demasia-  
do.  
[para que el pollito salga están haciendo demasiado]  
ya vamos, a cantar ya, todos.  
mama ya, ya tú, mami.
- Niño 3: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Profesor: fuerte a ver, a ver, a ver.  
a ver, firmes, firmes, firmes.  
*imataq chayri, imallampas haykallampas* (en voz baja)  
*imamantataq pinqakunki?*  
*pillam pinqakun?*  
[y qué es eso de adivina adivinador? (en voz baja).  
de qué tienen vergüenza?  
quién no más debería tener vergüenza?]
- Todos: *suwa*  
[el ladrón]
- Profesor: *pillam pinqakun*  
[quién no más debería tener vergüenza?]
- Todos: *suwa*  
[el ladrón]
- Profesor: *imamanta*  
[de qué?]
- Algunos: *suwa kasqanmanta*  
[de ser ladrón]

- Profesor: ya mamá, fuerte ¿ya?  
uno, dos y tres.
- Niño 3: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa*  
[sí adivinamos]
- Profesor: nada yo no escucho.  
hijita, fuerte!
- Niño 3: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa*  
[sí adivinamos]
- Niño 3: *huk sacha mana sisaspalla rurun*  
[un árbol que sin tener flores da fruto]
- Algunos: higos
- Profesor: *higuchu?* [higos?]  
ya, fuerte voto de aplauso.  
*taqyakuychikya!* carambas! [aplaudan!]  
ya, Rigo.
- Niño 4: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa*  
[sí adivinamos]
- Profesor: firmes, firmes, firmes.  
ya ve?  
*kaypiqa allinta rimachkan,*  
*imallampas haykallampas, asa asa.*  
*Mikurankichikchu manachu,*  
*tumarankichikchu,*  
[acaso aquí está hablando bien? adivina adivinador, sí adivina-  
mos (imitándolos) comieron o no? tomaron o no?]  
ya fuerte me van a contestar ah,  
todos ya, de nuevo papá

- Niño 4: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa*  
[sí adivinamos]
- Niño 4: *huk wakna qichqata*  
*puka carru qispiyakamuchkan*  
[una cumbre como esa apareció un carro rojo]
- Profesor: *wakna puka carru, iman*  
[un carro rojo, qué es?]
- Algunos: *lluqllan*  
[huayco]
- Profesor: *allinllam*, [bien]  
es el río, no cierto?  
cuando hay... ya *qam* papa fuerte ¿ya? [tú]
- Niño 5: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa*  
[sí adivinamos]
- Niño 5: *joven kaynimpi verde,*  
*machuy kaynimpi suqu*  
[cuando es joven es verde y cuando es viejo es canoso]
- Algunos: *paqpa*  
[cabuya]
- Profesor: *paqpa?*  
ya *allinmi*, un fuerte voto de aplauso  
[cabuya? ya está bien un fuerte voto de aplauso]
- Niño 6: *imallampas haykallampas*  
[adivina adivinador]
- Todos: *asa asa*  
[sí adivinamos]

- Niño 6: *uchuchalla runacha*  
*chunchull sapacha*  
[hombrecito pequeñito con muchísimas tripas]
- Profesor: *uchuchalla runacha*>  
[hombrecito pequeñito]
- Un niño: < romana
- Profesor: ya romana romana,  
ya, un fuerte voto de aplauso.  
ya mama, a ver.
- Niño 7: vamos cantar limonsito
- Profesor: ya, vamos a cantar limonsito limonverde.  
qué estarán esperando esos doctores allá? (dirigiéndose a los niños que están llegando tarde)  
corre ya!  
a la voz de tres.  
uno, dos y tres.  
(mientras que cantan) fuerte!  
canten!  
*takiy* mami! [canta]  
fuerte!  
*takiy* hijo! [canta]  
fuerte!  
ya, un fuerte voto de aplauso.  
*taqllakuychis* ya carambas! [aplaudan]  
qué día estamos hoy día?
- Todos: lunes
- Profesor: lunes a cuánto?
- Un niño: diez
- Profesor: carambas a ver, a ver,  
lunes a cuánto?
- Algunos: doce
- Profesor: doce de qué mes?

Algunos: julio

Profesor: cómo cómo cómo, junio?

Algunos: julio

Profesor: julio, no cierto?  
estamos mes de julio.  
estarán estudiando?  
estamos casi a mitad de año.  
ya, pasen a su sala.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

**TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA**

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

Correo e.: [tareagrafica@terra.com.pe](mailto:tareagrafica@terra.com.pe)

TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582

JULIO DE 2002. LIMA - PERÚ

