

***IEP* - Instituto de Estudios Peruanos**

**Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones
de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú**

**NEGOCIANDO PRACTICAS VERNÁCULAS: EL
FRACASO DE LA LITERACIDAD EN LA VIDA
COMUNAL***
VIRGINIA ZAVALA

**Módulo: Estudios de caso
Sesión 14, Lectura Nº 4**

Lima, diciembre de 2002

* En: Virginia Zavala, *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. Cap. IV, pp. 131-165.

NEGOCIANDO PRÁCTICAS VERNÁCULAS: EL FRACASO DE LA LITERACIDAD EN LA VIDA COMUNAL

Virginia Zavala

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 entrampados 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"¹, 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 escrita -en comparación con las adivinanzas, los relatos e incluso la radio- no satisface sus necesidades expresivas ni contribuye

¹ Palabras de don Cecilio

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 folleto 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 tarwi² 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

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

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

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 sonidos³, 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 tanpreciado 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 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

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).

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 originales⁴. 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.

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

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

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.

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 de 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 letradas⁵. 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.

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

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 tienen 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 "imperfectos". 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 "superioridad" 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 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)⁶ 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 de] trabajo y la

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

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 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 decodificar 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, hágame 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 decodificar 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 abstracto, 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 mundo 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 dissociadas 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"⁷. 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 grado⁸.

Ukuchamanta atuqmantawan

Huk sunqusapa ukuchachas qillqaq atuqta nisqa. Cartata qillqarapuway wiray wallpata apamusqayki, atuq nisqa ari papilta, qillqanatawan apamuy nispataq atuqqa nisqa. Chaysi sunqusapa ukuchaqa kichkaSapa paqpata papilmi nispa qaywan allqamaripa puruntataqsi qillqanapaqirmi 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

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.

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.

IMAGENES



Imagen 1: Una pizarra colgada en la cocina de una casa.



Imagen 2: Local donde funciona el programa de Nacional de Alfabetización.



Imagen 3: La promotora de alfabetización enseña algunas grafías a una de las participantes del programa.

BIBLIOGRAFÍA

Ames, Patricia

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

Anderson, Benedict

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

Barton, David

1988 "Exploring the Historical Basis of Contemporary Literacy". En *The Quartely 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 Blackweil.

Barton, David y Roz Ivanic (eds.)

1991 *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Barton, David y Sarah Padmore

1991 "Roles, Networks, and Values in Everyclay 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).

Bledsoe, Caroline y Kenneth Robey

1993) "Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierre Leone". En Street (1993c: 110-34).

Bloch, Maurice

1993) "The Uses of Schooling and Literacy in a Zafimaniry Village". En Street (1993c:87-109).

Chirinos, Andrés

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

Gee, James Paul

1986 "Orality and literacy: From the savage Mind to Ways with Words". En *Tesol Quartely*,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 Linguistic 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).

McCabe Allyssa y Carole Peterson (eds)

- 1991 *Deverloping Narrative structure.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

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.

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).

Marx, Karl

- 1971 *Contribución a la crítica de la economía política.* Bogotá: La Oveja Negra. Pp.13-59.

Morote Best, Efraín

- 1988 *Aldeas sumergidas.* Cuzco: Centro de Estudios Andinos Bartolomé de las Casas.

Oaks, Dallin D. (ed.)

1998 *Linguistics at work. A reader of applications.*
Filadelphia: Harcourt Brack College.

Ong, Walter J.

1982 *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.*
Londres: Methuen.

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).

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, ethriography and educación.* 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 Ivanic (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.

Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI)

- 2000 *Boletín*. Lima: Ministerio de Educación.

Wagner, Daniel A.

- 1993 *Literacy, Culture, and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.