

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

Virginia Zavala *

*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 indígenas¹. 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 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

* En: Zavala, Virginia: *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, 2002, Cap. II, pp. 63-96.

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).

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 del 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 estos 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 alternativas². 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)³, 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 educación 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

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.

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 entera⁴, 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 conceptualize 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 realidad, 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

³ Desde el año 2002 convertida en Dirección Nacional.

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

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 la 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”⁵. Así, el “constructivismo” alienta la enseñanza y el aprendizaje como proceso activo que hace hincapié en la construcción de sentido. Ello

⁵ Docente de Umaca.

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 en 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 ambiente⁶. 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 bilingües⁷. 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 aula⁸

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 práctica letradas hegemónicas de la escuela aún se conservan inalteradas. Sabemos que es difícil decir hasta dónde habría

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.

que reformular el currículo oficial para hacerlo aplicable en estas escuelas⁹. Considero sin embargo que, si el programa tomase en cuenta este aspecto de lo letrado, la escuela y las aulas se volverían más “interculturales”¹⁰.

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”¹¹. 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 verbales 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

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.

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 Zuñiga 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.

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 kaykallampas.

Adivina adivinador.

-Asa asa.

Sí 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 kaykallampas*: 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 pregunta¹². Y aunque algunas pueden ser descripciones directas de un objeto, un animal o una persona¹³, 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 fríe, 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 manera de 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 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

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.

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 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: *kuk 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 sólo 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 cuento 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 a 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 robles 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 las propuestas 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 caballo profe, no,*
maman akaykuptin uchuy caballuchan mikuykun.
no es el caballo, profe, no.
el caballo come el excremento de su cría.

Un niño: *manam.* *[imaynataq mikuykunqa ¿si 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: *imaynimpi?*
por qué?.

Mario: *mamanpa akanta muskichakaspallanmi*
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 como, no es 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 o decodificar 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 los niños contesten a preguntas de información (¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, etc.) cuyas respuestas tanto ellos mismos como los alumnos suelen conocer. 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 ambos 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 lingüística¹⁴.

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 científico 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 Arditó (1994) han sostenido con acierto, la cultura occidental no solo se ha instalado en el centro del razonamiento “universal” (un razonamiento que supuestamente había “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

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 sólo 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.

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 de castellano ganan hora. 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 la 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 temáticas 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 Conec en Conec no había escuela y pasamos a Huaribamba en Huaribamba estaban formados y nosotros también formamos y el profesor de Huaribamba nos ha invitado a cantar y salimos a cantar Magdalena, Dina, Nuemi, Amanda y yo 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 a Ocobamba ya hemos llegado a Ocobamba en carro nomas sentamos hemos comido con mis compañeros 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 hermanita hecha semilla. Dos e dos nomas ponimos A las 12 descansan los peones para almurzar 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 día 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 día sábado 24 de julio el cumpleaños de mi papá y el día domingo fue andahuaylas con mi papá y mi mamá y comprado una arroba de papa y, el otra semana el día lunes yo fui a piscobamba con mi mamá cojeo maíz y el día martes viaje a Sarahuarcay con mi abuelita después en la tarde volvió a mi casa y el día jueves yo pasteeo a mi caballo y en la mañana y en la tarde juego con mi hermanita y en la noche y el día sábado voy a Talavera y vendo mis limones después voy a comprar frutas y volvió 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 acabó 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 ahí nada, profe.

Profesor. Ya, atiendan lo que estoy diciendo.
 acá aparecen tres párrafos, no cierto?
 Ppimero 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: explícame 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 completación. 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, tiene 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 estructuras 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.

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 personajes 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 kumpari 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 de este 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 “normal” se las ha considerado prácticas “premodernas”, que son atípicas o marcadas¹⁵ (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

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.

representarían la forma “normal” de este género. Se ha afirmado también que, entre estos aspectos básicos de la 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 19679. 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 (1998) 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 aún, al 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 *chiqaq*, más bien, relatan eventos recientes “de nuestro tiempo”, que el narrador ha experimentado directamente o aprendido de otra persona. Un *chiqaq* 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 (*chiqaq*) pertenecen al

aquí y ahora e involucran elementos geográficos existentes, como los lagos y las piedras. Como Allen plantea, los *chiqaq* 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 occidental¹⁶.

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 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 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 1991 a: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 texto¹⁷. 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

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

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 cuántos párrafos hay, dónde está empezando la oración, donde está el sujeto. Todo esto 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”.

estructura de participación en el acto de narrar y el contexto propio de la situación comunicativa.

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 status 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 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 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 importancia 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.