Educación y diversidad cultural.

Conversación Andina y Escritura.

© Conversación Andina y Escritura.

© Grimaldo Rengifo Vásquez

© **PRATEC**. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Martín Pérez 866, Magdalena del Mar.

Telefax: 0051-1-2612825

Email: pratec@pratec.org.pe

Website: www.pratec.org.pe

Primera edición: Mayo 2008.

ISBN Obra Completa: 978-9972-646-53-9

ISBN Tomo 3: 978-9972-646-56-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: Nº 2008-06526

Diseño y edición de textos: Gladys Faiffer

Carátula: María Gabriela Rengifo

Impresión: Bellido Ediciones EIRL

Los Zafiros 244, Balconcillo. Lima. Perú. Teléfono: 470-2773.

3

CONVERSACIÓN ANDINA Y ESCRITURA

Grimaldo Rengifo Vásquez

PRATEC

Abril, 2008.

Contenido

1. La Conversación andina. 4

2. Conversación andina y escritura. 14

Bibliografía. 29

* Nota del autor. Las citas a las que se refiere el autor que no tienen referencia directa fueron extraídas de informes internos del Proyecto Niñez y Diversidad que por encargo del PRATEC el autor coordinó entre los años 2002 y 2007.

CONVERSACIÓN ANDINA Y ESCRITURA.

Uno de los pilares de la demanda campesina e indígena expresada en el *iskay yachay y el paya yatiwi (*dos saberes en quechua y aymara) está asociado a su relación con la modernidad y en concreto con el aprendizaje de la lecto-escritura como vía de acceso a la cultura occidental moderna. Los campesinos desde hace décadas hacen lo posible para hablar, leer y escribir el castellano, y lo han venido haciendo con no pocas dificultades; pero cuando ellos pensaban que con los avances educativos actuales dicha tarea podría ser menos angustiosa para sus hijos encontraron que las evaluaciones les mostraban una situación que continuaba igual o tal vez peor.

Las ideas sobre la oralidad que desarrollaremos así como su relación con la escritura no tienen como propósito ofrecer una guía o un manual para resolver el problema metodológico del aprendizaje de otra lengua, pues para eso existe una importante bibliografía a disposición de los docentes, su finalidad es mostrar aspectos de la especificidad que asume el lenguaje en culturas orales y su relación con la enseñanza de la escritura.

A nuestro modo de ver, la oralidad y su relación con la escritura ha sido apreciada desde ésta última y no como un espacio conceptual autónomo. La alfabetización rural ha supuesto que niños y niñas de las culturas ubicadas en los Andes viven el mundo del espacio letrado. El calificarlos de analfabetos dice mucho de esta vieja perspectiva, como si la cultura andina fuese, de siempre, informada por la escritura. De este modo y desde el inicio, la tarea de enseñar a leer y escribir parte de un prejuicio de origen que no ha ayudado a que el acto educativo con poblaciones comuneras y en particular el aprendizaje de otra lengua incremente el bagaje cognoscitivo de éstas.

Los comuneros no dudan en solicitar el necesario aprendizaje de la lecto-escritura en niños y niñas como una cuestión básica para su comprensión de la tradición moderna. Consideran sin embargo, que su enseñanza debe guardar el debido respeto hacia su cultura, es decir que la lectura y escritura del castellano sea incremental y no sustituto de la oralidad.

1. La Conversación andina.

Se señala que el mundo del lenguaje de los pueblos andinos es predominantemente oral, la tradición escrita de los idiomas nativos es colonial y la que se practica en la comunidad es relativamente escasa y no llega a ser predominante. Las comunidades andino-amazónicas por el proceso de escolarización habido, conocen en mayoría la escritura, en este sentido no se puede hablar de una oralidad primaria, pero el lenguaje corriente es básicamente hablado y oído en el mundo del sonido (Ong, 1996:16,20). La oralidad andina, sin embargo, es más que una referencia a la comunicación entre humanos, aún más, es incomprensible el mundo del lenguaje humano sin referirnos a la conversación con lo más que humano: naturaleza y deidades.

Una característica del lenguaje en las culturas orales es que la naturaleza y las deidades son consideradas personas que viven y conversan como los humanos. Como informan los miembros de la Asociación PERCCA:

> La sabiduría no es privilegio únicamente de las personas, también reposa en otros miembros del ayllu. En la comunidad de San Juan de Dios en Huancavelica, las autoridades ancestrales hacen evidente la sabiduría y organicidad de los *apus* (cerros venerables). La gente campesina manifiesta que los *apus* son personas con capacidad de juntar hasta las neblinas y controlar el clima de la tierra. Don Marcelino Lima, sobre este tema señala: Los *apus* son personas como nosotros, viven y conversan. Un apu es sabio de los sabios, es *atiyniyoq* (tiene poder) para hacer las cosas. Yo les cuento esto, porque ya buen tiempo soy servidor de los apus, por eso cuando estamos al tanto de ellos, de sus ofrendas y de lo que él nos pide, cuando necesitamos lluvia hasta juntando las nubes hace llover, nos protege… no solo a la gente sino a todos: nuestros cultivos, nuestros animales y a todos los que vivimos en la tierra (Zevallos, B. Huincho, R, y Zevallos, F. 2005:3,10).

El lenguaje, como se puede ver en el testimonio que brinda don Marcelino Lima no es privativo de lo humano. En la vivencia andina todos hablan. Hablan la naturaleza y las deidades.

Una segunda característica del lenguaje andino es su carácter, llamémoslo así, poroso e incluyente. Por el habla humana fluye el habla de la naturaleza y de las deidades, como por el habla de la naturaleza hablan las deidades y el humano. Esto tiene que ver con la manera como se concibe al hombre. A

diferencia del pensamiento moderno en el que el hombre es definido como la unidad entre mente y cuerpo, lo que lo caracteriza en el mundo andino es su diversidad en sí mismo. Lo mismo que vale para el humano vale para las demás entidades llámense naturaleza o deidades. La diversidad no sólo es un atributo externo a cada entidad a la que llamaremos persona, sino a todos. El testimonio del *yatiri* boliviano Hilario Sánchez es elocuente al respecto:

> Por ejemplo, este suelo habla, esta tierra habla y el Cóndor Mamani. Mi Cóndor Mamani es la Tierra Virgen Domitila. "Yo soy Tierra Virgen Domitila" dice, "las papas hablan. La papa dice: "Yo soy la *qipuna* (la sabia) de la hacienda. Por mí, si soy agria me echas, me pisoteas. Yo soy la qipuna de la hacienda. No sabes, por mí tienes la palabra". Así habla la papa, sabe reñirnos señor". Luego el *yatiri* Hilario Sánchez de la comunidad de Ch'usamarca en Bolivia, dice refiriéndose a su maestro Jerónimo Kilwan, ya fallecido –"Bueno, ese Ch'amakani que no sabe. A los que hablan español les habla en castellano, a los que hablan aymara en aymara, a los que hablan en K'ichua en K'ichua. Así saben hablar los Achachilas… todas las cosas hablan; la papa habla y todas las demás cosas hablan". Luego - refiriéndose a cómo los Achachilas vienen a su 'misa' en atención a sus llamados- Hilario Sánchez, dice: "con el rezo llegan, de por sí nomás llegan. Incluso hablan los *tiyus* (con el nombre de *tiyus*: tíos, se invoca a los *saxra*, rayos malignos, para evitar enfadarlos), todos los seres hablan. Si sólo escucharas te dejaría anonadado". *En: Huanca,Tomás. El Yatiri en la comunidad aymara. Ediciones CADA. La Paz, Bolivia, 1989.pp:205*

En una persona, sea ésta un cóndor, un humano o una papa, anidan en relación las otras formas de vida sin que el rostro cotidiano de alguno de ellos se modifique, por su voz pueden resonar en ciertos ritos las voces y rostros de las otras entidades. En la persona anidan un entretejido de personas que hacen que la noción de pacha no se refiera sólo al mundo externo al humano justificando la existencia del *hanan, urin*, y *kay pacha,* sino que cada persona es también pacha.

Las personas son heterogéneas en sí mismas pero distinguibles y diferentes entre sí, como puede ser una papa de un Apu; no constituyen una masa homogénea. Esta heterogeneidad se devela en rituales y son patentes a la sensibilidad de quienes participan de éstas. De este modo, una persona no

es pensada como portando una esencia que excluya a otras, sino que incluye y alberga comunidad, es persona de personas, incluso de género y especie diferente, sin que ello implique el cambio del rostro externo de papa, *Apu* o puma. Un humano es naturaleza y *waca* (deidad). Lo mismo que la naturaleza es *waca* y humano. El humano no se zoomorfiza ni la deidad se antropomorfiza, sino que toda persona comparte el atributo de ser diverso. Es humano al mismo tiempo que deidad y naturaleza. Humano en quechua se dice *runa*, y el término connota algo más que excede el concepto de humano en la tradición moderna.

Esta situación se hace patente en ceremonias festivas. Lo que sucede en Tilali, una comunidad aymara de Puno en Perú, muestra lo que se afirma. En ocasión de la fiesta a las deidades de los tubérculos (*Ispallas* en aymara) los humanos (*jaques*) participan en ésta como deidades. Tal como manifiesta Jorge Apaza, antropólogo aymara:

> El 19 de enero (San Sebastián) en Tilali, Puno, se realiza la ceremonia de pago a las deidades del granizo, la helada, el viento y la nevada. Ese día las deidades de los productos agrícolas se encarnan en miembros de la comunidad humana. El ***Marani*** es la autoridad de la chacra y dirige la ceremonia con sus doce regidores, que en esas circunstancias son las wacas de los cultivos. Los varones son las deidades de los granos (***Muchu***) y las mujeres ***ispalla walla*** (deidades de los tubérculos). La deidad de la papa es la ***Ispalla***, la ***Phurija*** es la deidad de la papa de emergencia precoz, el ***Muchu*** es la deidad de la cebada con espinas, el ***Qarachili*** es la deidad de la cebada pelada, la deidad de la oca es ***Lampaya***, la ***Chocopa*** es la deidad de las habas, ***Nolberto*** es la deidad del isañu, la deidad del pasto es ***Pastia***, ***Chukima*** es la deidad de la totora del Lago, ***Pachamama*** es la deidad de la santa tierra (Rengifo, G. 1996: 13).

La participación en la fiesta es de una comunión tal que, en esa circunstancia los varones están como deidades de los granos y las mujeres como deidades de los tubérculos. No están simbolizando o representando a las deidades, están en la fiesta en su condición de *wacas* como lo están otros miembros de la naturaleza. Es un rito en el que el conjunto del ayllu (humanos, naturaleza y deidades) participa como una comunidad sagrada.

No se trata de una hierofanía, es decir la presencia de lo sagrado en una cosa o persona para mutar mágicamente su naturaleza, en el ritual los

humanos no están representando a las deidades, lo son en esa circunstancia. Si cada cual tuviese una esencia única valdría la expresión "representación".

El lenguaje[1] humano se recrea cada vez que brota en este el lenguaje de la naturaleza y de las deidades. Sé del lenguaje de las *ispallas* porque soy *ispalla*; sé del lenguaje de las plantas medicinales porque soy planta medicinal, sé de los aymaras porque soy aymara, como del lenguaje de los quechuas porque soy quechua en esa circunstancia de la vida ritual. Como señala Valladolid: "cuando un campesino empatiza, por ejemplo, con una planta-seña en floración, en ese momento, él es la misma planta-seña, y siente como siente la misma planta: cómo variará el clima. Sin necesidad de comprensión alguna, menos pronunciando alguna palabra, sabe cómo será el clima. Pero esto va más allá; la planta-seña, que en la cosmovisión andina también es una persona, a su vez empatiza con el *runa* (persona humana) y en ese momento, la planta-seña es el mismo runa... es decir, el runa es la planta-seña y la planta-seña es el runa" (Valladolid 2007:12). Una persona será más sabia en la vida cuánto más haya hecho suya la vida de otras.

En este sentido, la persona andina no es una entidad autocontenida con bordes y límites fijos, la comunidad que alberga tiene una condición "porosa", está abierta a integrar, a hacerse más diversa con la vida de otras, pero también a dejar salir. La diversidad no es un estado permanente sino en constante dinamismo, se conservará si es criada con cariño, si no se contraerá. En la Amazonía existen ritos en los que se beben plantas medicinales. En la concepción local, la ingestión del jugo de las plantas incluye la incorporación de sus deidades. La planta, como una persona es al mismo tiempo que naturaleza, deidad, y humano, es diversa. La persona humana que sigue adecuadamente el ritual se hace más diversa con la incorporación de las deidades de las plantas. Pero las deidades llamadas también localmente espíritus pueden salir del humano si es que

[1] En algunas culturas o comunidades a pequeña escala en las que aun prevalecen las modalidades de experiencias orales, tradicionales e indígenas; culturas que nunca han transferido del todo su participación sensorial al mundo escrito, que aun no se han encerrado dentro de un campo de significados exclusivamente humanos y por consiguiente aun permanecen inmersas en un entorno vivo, consciente y expresivo. En tales culturas, el término "lenguaje" sigue siendo tanto propiedad del territorio animado, como de los humanos, que moran y hablan dentro de él. De hecho, el discurso lingüístico de estas culturas, está comúnmente vinculado, de forma específica y palpable, con la tierra expresiva. (Abram 2000:139)

éste no guarda ciertos preceptos que incluye, entre otros aspectos, una dieta. Seguir estrictamente la dieta es un modo de criar la diversidad anidada en el humano luego del ceremonial.

Es conocido además, que en culturas que vivencian fuertemente la relación humanos- naturaleza, lo manifestado está ligado a la realidad local inmediata, y esta es otra característica a acotar. Lo que se dice es lo que se vive en esa circunstancia, la palabra está encarnada en la realidad a la que alude. Hablar, sin embargo de una realidad que sucedió o está por suceder sin relación alguna con la conversación que se desarrolla puede incluso ser contraproducente, es llamar al acontecimiento cuando se está en otra circunstancia, es no respetar el habla de la naturaleza y de las deidades. En una reunión en Lamas, San Martín, al nororiente del Perú, un grupo de jóvenes le pidió a un músico que entonara una melodía asociada al culto a los muertos, a lo que el músico se negó, no sólo porque no correspondía con el momento sino porque, para él, hacerlo es llamar a la circunstancia.

La palabra a la que se refieren los andinos es una palabra compartida, de suerte que cuando se pronuncia funciona como una especie de lazos sonoros que "rastrean", llaman, hacen presente lo que se nomina. Como dice el yatiri Hilario Sánchez "*con el rezo nomás llegan*". Sobre esto existen numerosos ejemplos en comunidades andinas y amazónicas. Justo Oxa, docente del Cusco hizo una exploración sobre la oralidad en la comunidad de Huantura, en la provincia de Canchis, y relata lo siguiente:

> Durante el tiempo de la cosecha, los comuneros trasladan los hatos de trigo al lugar donde los van a trillar. Durante el traslado vienen cantado una canción ritual que se llama *haycha,* esta canción es muy hermosa y solo la cantan los varones. En una ocasión uno de los niños preguntó a su tío por qué cantaban esa canción, el comunero le explico diciendo: *Tenemos que cantar porque estamos muy alegres, y el trigo y la cebada están muy alegres. Y cuando cantamos lo debemos hacer en voz alta para que nos escuchen las nubes que ahora se han ido, las nubes están lejos y tienen que escucharnos, si nos escuchan ellas dirán que estamos contentos por la cosecha y vendrán en el tiempo de las lluvias.*

Este relato nos muestra que la vivencia de los Huantura está en relación directa con el entorno, con las emociones, sean estas de alegría, tristeza o entusiasmo, y que no proviene de una interiorización de los afectos, proviene del entorno natural. Si estoy alegre es porque el trigo (que es nuestro padre *Huambo Tayta*) o la cebada (que es nuestra madre *Paraqay Mama*) está alegre de ir a nuestras casas para criarnos. La percepción sensorial del comunero de Huantura está enmarcada en la concepción andina. Tanto el trigo como la cebada y también las nubes son personas como nosotros, que se sienten felices o tristes de acuerdo a como actuamos nosotros y a ellos hay que celebrarlos cuando llegue su tiempo, su momento. (Oxa, 2004:36)

Como señala Grillo: "*La palabra es parte consustancial del hecho al que se hace referencia, como también es parte de quien la pronuncia. Hay una relación de inmediatez entre quién habla y lo que dice*" (Grillo, 1991:79).

Cuando un campesino andino pronuncia una palabra, la palabra no alude a un universal, a un símbolo previamente conceptualizado, sino a lo concreto, a un particular. La palabra está encarnada, no es la idea o una representación de la cosa, sino la cosa misma. La palabra nomina lo particular sin que exista un hiato entre palabra y nominado (Grillo 1991: 73). Pronunciar una palabra es estar "frente al hecho", conversar con las personas que están en la situación y que entienden el contexto genera, como afirma Maturana, una interacción consensuada. "*El lenguaje no es un sistema simbólico de comunicación, sino un fluir de coordinaciones de acciones consensuales*" (Maturana, 1991:18) asociadas a esa circunstancia.

Una mente alfabetizada no tiene problemas o tiene menos dificultades en escribir y hablar sobre algo que sucedió o está por suceder, porque lo escrito puede independizarse de la circunstancia y jugar con el tiempo y el espacio narrativos. Un niño o niña en los Andes tendrá dificultades en leer y examinar un texto, incluso si él o ella lo han escrito, cuando alguien le solicita su interpretación en una circunstancia diferente en la que fue elaborado. Este es un aspecto a tener en cuenta cuando se pide a niños o niñas andinos hacer interpretaciones de textos. La palabra en la escritura no tiene el peso que tiene en la cultura oral, se ha vuelto leve, y ha transferido su gravedad y valor a lo escrito donde los papeles son los que hablan y mandan.

Una característica de la oralidad es que la frase y dentro de ella, la palabra, no se impone sobre la vida sino que emana de ella. Una realidad puede ser referida con palabras diferentes dependiendo del momento en que es vivida[2] . No existe una definición única para una palabra (*tika* es flor, pero se aplica a la sarna cuando se cura a los animales). La palabra "suelo" en una circunstancia puede denominarse en quechua *allpa*, pero en otra es P*achamama*. Una es cotidiana mientras la otra es ceremonial y se pronuncia en el rito. Asimismo, la lluvia, que en un momento se muestra como "lluvia hembra", puede hacerlo en su condición masculina, dependiendo de la intensidad con que se presenta. El agua de un puquio se puede presentar en ciertos rituales como humano, como nuestro yerno (*tollqa* en aymara) sin dejar de ser un miembro de la naturaleza o *sallqa*. En otra circunstancia puede presentarse como una deidad femenina: la *yacumama*, sin dejar por ello de ser un miembro de la naturaleza o *sallqa*. Y esto es así porque en cada miembro de la naturaleza anida el *ayllu*, y su habla se acomoda al momento. Como señala Eduardo Grillo:

> Sucede que, como la palabra es viva, asume uno u otro 'significado' según las condiciones de vida que encuentra en la frase, que a su vez también es viva y ésta se adecua al contexto del diálogo que asimismo es vivo… Los referentes son cualitativos y están en relación con la vida en general y con las formas de vida en particular… Toda conversación en lenguaje andino es en realidad una continua recreación de lo que se va narrando. Nada más ajeno en los Andes que un orden: lo que hay es una diversidad de órdenes donde cada uno de los cuales es tan 'importante'

[2] Viene a bien el comentario de Justo Oxa (ob.cit), docente del Cusco: En una ocasión un niño me iba contando sobre las incidencias que le ocurrieron durante el pastoreo de sus ovejas, al referirse al zorro le llamaba *ñiñucha* [niñito] o compadre, en un momento yo le corregí, le dije que no es *ñiñucha*, que se llamaba *atuq*; el niño permaneció un momento en silencio y luego terminó abruptamente su relato y se fue. Luego de varios días, le conté esta ocurrencia a uno de los comuneros mayores que me explico así: "Al zorro no se le dice de su nombre, porque ese nombre significa ladrón, y si le llamas así, el te puede escuchar y se va a enojar mucho y te va seguir robando las ovejitas, por eso es que nosotros le debemos decir Niñito, Compadre, Antonio". El uso de la oralidad no es solamente por necesidad o por ausencia de un sistema escrito, es también un modo explicito de expresar respeto y afecto por todos los seres del mundo. Por eso saber hablar es un mérito que se cultiva con el tiempo y como dicen los mayores de esta comunidad *Sumaq sunqu kanki, misk'i simi kanki, maypipas kawsallankin*. [Si eres de corazón bondadoso, si eres de hablar dulce, podrás vivir en cualquier sitio] y agregaríamos: aunque no sepas leer y escribir.

> como los otros. La diversidad hace imposible la imposición de una norma general. Las normas en los Andes no son independientes de su contexto (Grillo, 1991:75).

En este sentido es complicado encontrar familiaridad en la sinonimia de una palabra en los diccionarios de la forma como ésta es vivida por una comunidad. Eso hace difícil la traducción a otro idioma, peor aún cuando la persona que traduce no vive o entiende la circunstancia.

Un tema importante en la conversación andina es la crianza de la palabra. Criar una palabra es pronunciarla en su lugar y momento adecuado, a ello los andinos le llaman la palabra justa, el respeto a la palabra. Criar la palabra es honrarla, hacer lo que se dice. Criar una palabra es saber que cada cual tiene la suya, y en ese sentido se evita transgredirla: el niño y la niña la tienen, la mujer la tiene, el Apu la tiene, el maíz la tiene, la enfermedad la tiene. Se trata de decir la palabra que corresponde a cada cual. Si uno equivoca el camino de las palabras, entonces vienen las desarmonías. No se puede llamar "sarna" a la sarna, ni "zorro" al zorro, no sólo porque pueden venir sin que sea su momento y con furia, sino porque la expresión castellana debe guardar armonía con su correspondiente expresión en el quechua o en el aymara, en este caso se les llama "flor" y "tío" respectivamente y en la adecuada circunstancia. Tampoco podemos apurar la capacidad de la expresividad en la niñez cuando no le corresponde. En este sentido, la alfabetización pierde el rumbo del respeto cuando sigue el camino del abecedario y de la lógica textual y no de la vida.

La palabra justa está asociada al silencio, que no sólo es una pausa en la conversación sino que está amarrada a la escucha y al respeto por el otro. En la conversación andina el habla no tiene siempre la connotación sonora, hay deidades que te hablan al corazón y que sólo el silencio permite su escucha. Saber guardar silencio o más bien tener presente al silencio cuando corresponde es criar de modo armonioso la palabra del *ayllu* pues éste puede decir tanto como la palabra dicha. El silencio es un modo de expresión no sonoro de la palabra.

Un aspecto adicional a lo señalado es el papel asignado a la memoria, cualidad altamente apreciada en las culturas escritas como un mecanismo de registro y almacenamiento de los significados del habla humana. En la oralidad los sentidos son centrales en la grabación de los mensajes en la mente permitiendo su permanencia y continuidad. Para grabar un mensaje sonoro, la persona tiene que escucharlo, asociarlo con quien lo pronuncia y repetirlo. La repetición

es la que garantiza la fijación del mensaje, y su recreación apela a la memoria auditiva y visual. Ciertamente valen también los gestos, el rito, las danzas, que proporcionan el ritmo que el mensaje oral requiere para conservar su identificación.

La memoria es el *locus* que guarda lo aprendido y sirve para recrear los saberes en circunstancias particulares, pero su función en una cultura oral es indicativa, pues en un medio de gran variabilidad como el andino, no hay lugar para el almacenamiento incesante de conocimientos sino para recuerdos que están por su misma naturaleza en constante re-creación. Como nos lo recuerda Illich:

> En la cultura oral no puede haber ninguna "palabra" como las que acostumbramos a buscar en el diccionario. En esa clase de cultura, lo que está entre pausas puede ser una sílaba o una cláusula, pero no nuestro átomo, la palabra. Todas las emisiones parecen tener alas, pues antes casi de acabar de pronunciarlas se han ido para siempre. La idea de fijar estos conocimientos en una línea, de momificarlos para su posterior resurrección, no puede siquiera suscitarse. Por lo tanto, la memoria en la cultura oral, no se puede concebir como un depósito ni como una tablilla de cera (Illich, 1998: 55,56).

El campesino dice: *así lo hacemos*, no *así se hace*. Por la variabilidad geográfica y climática y también cultural, cada cual tiene su modo de recrear actividades; esta heterogeneidad limita la emergencia de normas únicas para todo tiempo y lugar. Se concede a la memoria el valor de una seña, pues en un medio vivo y de alta variabilidad no hay lugar a repeticiones, a reproducciones de lo aprendido sino a recreaciones.

La memoria, aunque vasta en culturas orales es un referente, pues el saber no reposa sólo en éste sino que está fuertemente carnalizado (Mires,1996: 27) y en este caso, el recuerdo no rescata el saber sólo de la mente sino del corazón, de lo vivenciado. Para sembrar hay que mirar varias veces las mismas señas porque ellas te van diciendo algo diferente según las circunstancias. Es ilustrativo lo que dice al respecto don Santos Cahuana de la comunidad de Huayllapampa, Cajamarca: "Algunas cosas podemos aprender de nuestro pensamiento, y otras cosas viendo, así se aprende o escuchando también; nosotros los del campo no estudiamos para aprender, nosotros hacemos así así, porque pal campesino cada año se presenta diferente y cada año tenemos que ir aprendiendo. Por ejemplo, este año si es así ya tenemos que desaguar

las chacras" (Vásquez 1998: 4). De otro lado, como todo está en constante recreación hay siempre lo inusitado, que no es percibido como algo excepcional sino como esperable, como lo corriente (Eliade 1985: 80-81).

La memoria cuenta en el caso andino, pero como el saber está corporizado y no es vivenciado exclusivamente como cualidad mental, la permanencia y continuidad de la palabra está en relación con el recuerdo, que como manifiestan los comuneros, está grabado en el corazón. Su actualización apela al afecto vivido, se vincula más al cómo se hizo que al qué se hizo. Como señala el aymara Julio Izcarra de Juli: "A mí me agradó mucho aprender porque no sabía tejer a telar. Ahora he aprendido y eso quedará grabado en mi corazón, nunca podré olvidar y así podré tejer para mis hijos chalinas para que se abriguen del frío" (Suma Yapu, 2005: s/n).

Es la conversación circunstancial y emotiva con la naturaleza y las deidades la que "gatilla" el recuerdo y la acción por la que el saber es actualizado: "La luna nos avisa para sembrar". "Si el año es así, tenemos que hacer lo que el año pide". En este sentido es la luna y la manera cómo se presenta el clima del año las que resuenan y estimulan el recuerdo para realizar una actividad que compromete al ayllu; la acción no depende únicamente de la voluntad humana, incluso los humanos no hacen más que imitar lo que hace la naturaleza: "Así como hacen las vicuñas, así debemos hacer nosotros". Lo que hace la comunidad humana entonces es "seguir", entroparse como un miembro más del ayllu a la acción que el momento del pacha o microcosmos local pide.

Resumiendo, diríamos que las palabras de un humano no son estrictamente sólo humanas, es un "habla participativa", por boca de éste se pronuncia el ayllu –comunidad humana, natural y sagrada- lo mismo que por las "palabras" de las personas naturaleza y las personas huacas se expresa lo humano. En el mundo andino las palabras de la naturaleza –zorro, o plantas, o ríos, o papas- se expresan por lo que se conoce como señas, que los aymaras denominan "*lomasas*" que son de lectura local y circunstancial. El lenguaje tiene pues el atributo de ser local y para una circunstancia. Para un mismo fenómeno será otra la palabra si la circunstancia es diferente.

Los caminos del lenguaje desbordan pues lo que se conoce como oralidad, y son numerosos y asociados a la relación múltiple que frases y palabras tienen para el ayllu. Su comprensión encuentra sentido cabal en la vivencia que cada persona tiene en cierta circunstancia de la vida.

2. Conversación andina y escritura.

Lo escrito, en la forma oficial que se enseña no informa de la vivencia andina porque en ésta, el lenguaje humano lo es todo. La modalidad estatal de introducir la escritura puede llevar a prácticas alfabetizadoras que erosionan la cultura andina, no sólo porque se propone como el peldaño superior a lo oral sino porque en ella no figura el habla de la naturaleza. Se genera así un sentimiento de desvalor por las formas propias de habla que tienen los niños y niñas de comunidades andinas.

La enseñanza de la escritura y la lectura que desarrolla la escuela deviene para la niñez andina en un ejercicio sistemático de violencia cultural. Su mundo saturado de diálogos entre humanos y naturaleza es apreciado por el docente como sinónimo de un analfabetismo propio de culturas primitivas, una condición de inferioridad cultural, de escasez cognitiva que debería ser superada y transformada por una cultura basada en la letra. La experiencia de la educación bilingüe en áreas rurales indígenas es tributaria de esta tradición y ha hecho del vernáculo el medio preferido para el traslado de contenidos modernos, forzando a una lengua no construida para la abstracción pura y la objetivación a regulaciones y modificaciones para hacer posible este traspaso cultural.

El lenguaje que domina en el sistema educativo estatal es el escrito, basado en el uso del alfabeto donde los caracteres están desvinculados de la realidad que informan. Como señala Abram: "En la escritura alfabética existe una separación entre la expresión hablada y el fenómeno sensible… el carácter escrito no nos refiere más a ningún fenómeno sensible en el mundo exterior… sino únicamente a un gesto hecho por la boca humana" (Abram, 2000:106). En este sentido la escritura puede inducir a una separación entre humanos y el mundo más que humano alejando a éste de la visión del mundo anclado en la oralidad.

En la escritura moderna, las palabras y frases pueden leerse y pronunciarse al margen de la atmósfera a que dicha frase refiere, incluso leer sin entender lo que se lee. La escritura privilegia la mente y el sentido de la vista y en cierto modo del oído, pues al ver puedo escuchar como "suena" la palabra, pero los demás sentidos tienen un rol subalterno y hasta insignificante produciéndose una suerte de "lenguaje mental" estimulado por el efecto que produce la lectura silenciosa. Sobre esta relación entre sentidos y escritura Ortiz Rescaniere considera que:

> La invención de la escritura privilegió paulatinamente la aprehensión de la realidad a través de uno de los sentidos: la vista. En Occidente, las artes más nobles, el saber más elaborado nos viene de la escritura. Estos instrumentos dan una *visión* de la realidad que al mismo tiempo ha permitido transformarla de una peculiar e intensa manera propia de Occidente. La audición, el gusto y el tacto de las cosas, esenciales medios de conocimiento y de comunicación en las sociedades tradicionales, tienden pues a ceder en la civilización moderna; sus normas, conductas y conocimiento se rigen cada vez más por el universo fijado y a la vez dinámico de la escritura y de la combinación no siempre feliz de ésta con el grabado: el cine y la televisión. (Ortiz, A. 1979:89).

La escritura promueve un "lenguaje mental" pues el ejercicio solitario de estar pensando consigo mismo no puede manifestarse sin escritura. La palabra escrita refuerza y posibilita el pensamiento analítico. La estructura del discurso escrito es lógica –el texto- cada parte tiene su propia armazón sintáctica y guarda con las otras una secuencia estructural y temporal que la hace entendible. Illich refiere que el texto es justamente: "la composición de oraciones bien ordenadas" (Illich,1998: 57).

En la modernidad, el lenguaje es privativo del hombre y hasta una condición de lo humano que lo distingue de la naturaleza. En este lenguaje la naturaleza no habla, es un recurso a disposición del hombre cuya expresión textual, precisa y concisa, refleja su posición de dominio y una comprensión del mundo como mecanismo. La naturaleza habla en el cuento, la metáfora o la broma.

La lectura y escritura, y en particular la lectura silenciosa son ejercicios solitarios. La audiencia de lo escrito es abstracta cuando lo que cuenta en la oralidad es la participación, la relación directa con las personas y como dice Chet Bowers: "con el tono emocional de las relaciones que se establece cuando se habla" (Bowers, Chet. Comunicación personal. Enero 2001).

En la escritura el texto puede ser separado del contexto, puedo escribir de algo sin que ello ocurra necesariamente en la circunstancia en que se escribe. Esta separación se profundiza cuando lo que se escribe no dimana de la experiencia misma siendo los tiempos y espacios regidos por criterios lineales y arbitrarios. En la escritura, el orden y las reglas lingüísticas se imponen y el tiempo y la estructura misma del relato sigue la norma establecida con sus núcleos centrales e importantes respecto de otros considerados accesorios.

Este tema cobra relevancia cuando se pretende transitar de la vivencia oral hacia la elaboración de textos interpretativos, narrativos o expositivos, donde se le solicita al niño o niña encontrar el núcleo central del argumento siguiendo un orden lógico en su redacción. Como se sabe, la distinción radical entre lo principal y lo accidental, entre lo profundo y lo superfluo, y entre lo vivo y lo no vivo, no cuenta para culturas orales andinas donde todo es importante, pero además elaborar e interpretar un texto implica transformarlo en un tiempo-espacio lineal que transgrede las maneras andinas de entender el lugar y el tiempo.

En la escritura, las grafías no tienen una relación directa con lo representado. Los fonemas no dibujan ni se acercan al contorno de los objetos de la realidad. Son símbolos carentes de representación concreta. Para el moderno, sin embargo lo escrito es la realidad. La realidad como señala Estermann reposa ya en el código linguístico:

> La filosofía occidental se construye en base a la estructura lingüística gráfica. La gramática sirve como molde para el paradigma lógico de concepto y proposición; el 'símbolo' predilecto de Occidente es la palabra (*verbum*, *logos*). La realidad se 'representa' ante todo en el código lingüístico, de tal manera que es concebida como un 'texto' lógico que hay que descifrar; y el texto (la red de signos linguísticos) se convierte en 'realidad'. La realidad entonces no solamente es 'lógica' e inteligible, sino además lingüística y leíble (Estermann, J. 1998:93).

Al no existir identidad entre grafía y realidad, la manera de identificar la palabra escrita con el hecho es la definición. Los diccionarios se han inventado para evitar que una palabra pueda tener opciones de interpretación confusas. A tal palabra, tal definición. Se tienen que deslindar los contornos y límites de la cosa a identificar respecto de otra distinta, es decir a establecer la "diferencia" entre una cosa de aquello que no lo es.

Sin embargo, en el lenguaje moderno no siempre existe un isomorfismo entre pensamiento, realidad y lenguaje. En la modernidad la realidad es lo representado, el lenguaje no nombra la realidad de modo directo sino a través de la representación que de la realidad tiene el moderno y su verbalización no garantiza que sea realmente referida a la realidad "tal como es", sino tal como la piensa.

Los comuneros demandan al sistema educativo el aprendizaje para sus niños y niñas de la lecto-escritura, y desean, al mismo tiempo, que el proceso no sea un factor de erosión cultural, sino una posibilidad de recuperar el respeto, quisieran leer y escribir y al mismo tiempo no distorsionar el peso y la magnitud que la palabra tiene en el mundo de la conversación andina. Cómo hacerlo es todavía una promesa.

Una afirmación que a la manera de axioma circula en los ambientes que estimulan la educación bilingüe intercultural en comunidades andinas y amazónicas es aquella que indica que el aprendizaje de una lengua diferente a la materna (Lengua segunda o castellano) tiene como requisito previo la afirmación de la lengua propia (Lengua primera o quechua, o aymara, por ejemplo), lo que parece una proposición razonable. Se argumenta además que un niño o niña que aprende a leer y escribir en L1 está en mejores condiciones de pasar a la L2 que aquel niño o niña que no lo hace. En breve, un niño o niña quechua que aprende a leer y escribir en quechua estará en mejores condiciones de atravesar el umbral que separa su lengua de otra diferente.

Lo que no es seguro en estas afirmaciones es que éste pasaje –de L1 a L2, tal como está planteado-, de realizarse exitosamente, vigorice la cultura y la lengua propia, es decir, si es que el niño o niña que aprendió a leer y escribir el castellano por esta vía es alguien que afirma y respeta la cultura de su pueblo. Admito que no estoy tan seguro de ello.

El texto quechua que encuentra en la escuela para aprender a leer y escribir no es reflejo del habla de su pueblo sino un quechua estandarizado, al que podría llamarse quechua estatal moderno. Aun si el contenido de los textos reflejara su vivencia (lo que usualmente sabemos que no es así) la L1 ha sido "universalizada". Este quechua estandarizado, que los académicos de la lengua consideran pertinente porque permitiría una comunicación universal promueve dos fenómenos de singular importancia, aún si el docente habla en el aula el quechua local.

De un lado, su escritura estimula en la niñez una relación de distancia con la naturaleza, y de otro, desarrolla un tipo de habla diferente al de su comunidad. Un ejemplo es el que cita Zevallos, et. al. para Lircay, Huancavelica:

> "Cuando se les enseñan a los niños los pronombres personales en quechua se producen distorsiones en la comprensión en el idioma materno. Así por ejemplo, el concepto gramatical castellano

> "pronombres personales" se pronuncia en quechua *suti rantikuna* (el significado literal en quechua sería: comprar nombres); hay niños que hasta preguntan *¿rantikunchikchu sitita* profesor? (¿se compran o venden los nombres profesor?)"

Como consecuencia de dicha situación que se repite a menudo en el aula por la dificultad que tiene la lengua materna de encontrar palabras y sentidos "homeomórficos" a los enunciados en el castellano, el niño o niña se vuelve, al decir de los quechuas de la comunidad de Huarcaya, Ayacucho, "*jatji simi*" y una persona de "doble corazón" o de "doble cara" (*iskay usiay*, dicen en Cusco).

Jatji simi, que puede ser traducido como: hablar sin gusto, de modo seco, cortante, y con palabras que no corresponden a la situación vivida es una expresión que marca distancias respecto al "*miski simi*", el dulce hablar, el hablar de modo afectivo, querendón, y amarrado a la vida misma. Este último modo es el que usualmente usa la gente en el pueblo en sus relaciones con otras personas y con la naturaleza.

> "Me preocupa –dice don Sebastián Choccelahua Lima de la comunidad de Perccapampa en Lircay- que la mayoría de los jóvenes a medida que van creciendo pierdan ese afecto por los demás, ya no hay ¡buenos días tío, tía, abuelo abuela! Sino en la boca de ellos está ¡hola…hola, buenas…!. Se ha perdido esa expresión de dulzura en la boca de estos jóvenes, no es sólo aquí en la comunidad, sino veo en todo lugar cuando camino". (Zevallos, B. Huincho, R. y Zevallos, F. 2005:7)

En el quechua estatal moderno no habla la naturaleza ni las deidades, y si lo hace se le coloca en el rubro de "supersticiones y creencias". Los textos en quechua de los cursos que se dictan reflejan una cosmovisión en la que el humano se ha separado de la naturaleza y mantiene con ésta una relación objetiva, de conocimiento, de distancia, mientras en el *miski simi*, la cosmovisión de diálogo mutuo entre humanos, naturaleza y deidades se mantiene y se recrea porque como dice Pelayo Carrillo (comunicación personal) en este modo de hablar "las palabras salen del corazón".

Las personas de "doble corazón" o "doble cara" según los mismos comuneros de Huarcaya, siguiendo a Pelayo Carrillo, son aquellas que afirman verbalmente algo que no sienten o piensan; son los denominados "*yana palabras*" en el quechua ayacuchano, que puede traducirse como personas

mentirosas, incumplidas, gente en la que no se puede confiar, que dicen una cosa y hacen otra. En la época en que Sendero Luminoso tenía presencia en la región, el calificativo local que merecían de los comuneros era "gente de doble corazón". Pues bien… expresiones similares usan los padres cuando escuchan el quechua estandarizado que hablan sus hijos escolarizados bajo el sistema oficial de escuelas bilingües interculturales, y ésta también es una de las razones por las que muestran su recelo respecto a éste tipo de educación.

En el quechua estatal la naturaleza es recurso, un objeto que está a disposición del hombre para su manejo y explotación, y del cual el niño y niña no forman parte; pero se va aún más lejos, el guión educativo le enseña a representar, a jugar con símbolos que están en la realidad pero que no tienen relación alguna con ésta; la escritura fonética del quechua estandarizado posee los caracteres de la escritura fonética del castellano moderno y en ésta la letra no tiene vinculación alguna con la realidad, la palabra es una representación de la realidad pero no es la realidad misma. Además, como dijimos, se pueden escribir palabras y frases que no necesariamente tienen que ver con la realidad vivida porque es un lenguaje altamente representativo, y lo que es más, la realidad se empieza a leer a través del texto. Por este medio se va construyendo en el niño y niña una estructura mental por la cual la realidad es definida a partir del alfabeto.

Se suma a esta situación la negación pertinente de todo saber previo implícito en la metodología de la enseñanza. La construcción del conocimiento que los niños están obligados a realizar tiene como requisito cuestionar y dudar de todo saber que repose en la tradición. En el mejor de los casos la sabiduría que niños y niñas traen al aula se considera "saberes previos" a partir de los cuales el docente deberá mediar para convertirlo en el primer paso de una escalera cognoscitiva cuya cúspide final es el manejo de la realidad mediante símbolos. La cosmovisión afincada en la cultura oral debe ser reemplazada así por una comprensión racional del mundo.

Sin embargo, y a pesar del esfuerzo realizado en pos de tener mentes alfabetizadas en los pueblos andinos los objetivos no logran realizarse. El por qué no logra cristalizar este proceso de construcción de la mente alfabetizada en niños y niñas quechuas o aymaras merece un análisis especial que excede en mucho las competencias del autor. Al parecer, la mente alfabetizada, para cuajar, requiere cambios en la realidad socio-cultural; el texto requiere de un contexto que permita el despliegue de la mente alfabetizada, necesita de circunstancia tal que el abandono de la palabra y su reemplazo por el

documento escrito sea crucial para vivir. En las comunidades campesinas andinas el libro no se ha convertido –siguiendo las reflexiones de Illich- en la metáfora decisiva a través de la cual se concibe el yo y el lugar que éste ocupa. Parece que todavía estamos en el camino de descifrar las señas y secretos de la naturaleza.

Sin embargo, la escuela al margen de que cumpla con su objetivo de cambiar mentalidades, erosiona la cultura local, crea el desvalor por la cultura propia con argumentos tan burdos como aquellos que a veces expresan los docentes cuando niños y niñas se muestran renuentes a su mensaje: "serán igual de ignorantes que sus padres".

La reflexión que sigue pregunta sobre las posibilidades de acceso de niños y niñas de culturas indígenas andinas a la tecnología de la lectura y la escritura en la escuela, sin que ello implique el olvido de su tradición. La hipótesis nuestra es que este acceso tiene como precondición la afirmación de su cultura de origen y no su anulación. Si hasta el momento no ha podido ser una meta lograda es porque, a juicio nuestro, el sistema educativo estatal se ha rehusado a abandonar el aula y la posición de jerarquía cultural del docente, impidiendo la generación de espacios alternativos de confianza intercultural que podrían ayudar a modificar el concepto mismo de aprendizaje en condiciones de escasez cognitiva en que se sustenta la educación estatal.

Se continúa usando el idioma vernáculo y las expresiones de su cosmovisión como vehículos de colonización cultural produciendo un desconcierto en la niñez que no sabe si la EBI está para reforzar el apego a su tradición u olvidarse de ésta. La alfabetización ha sido apreciada más como una técnica que como un hecho cultural.

Los "espacios de confianza intercultural" (ECI), por oposición a los espacios yatrogénicos que generan desconfianza, miedo, enfermedad y distancia son lugares donde personas que pertenecen a una cultura diferente encuentran un ambiente de cordialidad, cariño, afecto, y confianza y que permiten, de un lado, el desarrollo de actitudes y facultades asociados a la cultura de origen de la persona, y de otro, su apertura, interés, y deseo de conocer, entender, apreciar y aprender los códigos, productos y formas de diálogo de una cultura diferente.

Cuando le preguntaron a Vidal Ccana, docente de una escuela en la provincia de Canchis, Cusco, por el resultado de su gestión al frente de una escuela que apreciaba la cultura local, Vidal contestó: "confianza". Un niño o niña

que encuentra un ambiente de confianza en cualquier lugar, sea en la escuela u otro escenario puede superar el "umbral" que separa su cultura de origen de otra con menos dificultad porque encuentra que la otra cultura, personificada en la escuela estima la suya. Dos cuestiones adicionales: no siempre la confianza se encuentra en el ambiente cultural propio, éste también puede ser yatrogénico, es decir provocador de angustia, estrés y desesperación –como sucede en muchas familias de las comunidades- como tampoco un ambiente ajeno donde se hable el idioma de origen va a provocar por sí solo -como en EBI- confianza intercultural.

Para que existan ECI es importante una actitud de crianza recíproca, que todos los que estén allí se sientan criados, un ambiente así permite que la persona con-fíe, fíe su corazón, alma, y vida a los demás, y recíprocamente de los demás para con ella. No basta que en la comunidad un ECI sea de agrado del docente o de los alumnos, tiene que ser también del aprecio comunal, puesto que la comunidad es el nido donde opera la escuela. Esto obviamente no es resultado de un decreto, ni de colocar almanaques culturales en el aula, que si bien contribuye a la creación de un clima diferente es insuficiente.

Lo que es un ECI por definición son las chacras de la escuela. Otros ambientes son las fiestas y rituales de la comunidad donde participa como asociada la escuela. En estos espacios niños y niñas se desenvuelven con una naturalidad no impostada, observan que existe continuidad cultural, la palabra en estos ambientes adquiere su ritmo y tono apropiado. Un ECI como todo en la vida se cría. No basta que exista una chacra escolar si ésta no es criada es decir que la regeneración agrícola corresponda al ciclo agrofestivo de la comunidad. Luego lo que se haga allí, sea cual fuese la técnica o el procedimiento para transmitir contenidos, es una cuestión de acuerdos básicos entre los que aprenden y enseñan.

Aprender a leer y escribir no implica necesariamente la existencia de un nuevo marco mental en el que la realidad aparece como un objeto fuera del yo. Existen ejemplos de comuneros y gente de sectores populares que leen y escriben como manejan un vehículo automotor sin renunciar a una relación de convivencia con la naturaleza. El pasaje actual que tiene como precondición la escritura de la L1 no parece ser convincente para el propósito emprendido: que los niños aprendan a vérselas adecuadamente con la L2. La afirmación de la oralidad quechua o aymara no tiene como condición primera y necesaria el aprendizaje de su lengua en un sistema escrito estandarizado que no le

pertenece; lo manifestado no implica para aquellos que quieren escribir en quechua tener la posibilidad de hacerlo, pero no como un requisito ineludible para aprender la L2.

El pasaje como se viene aplicando podría ser válido en un esquema educativo explícitamente modernizante en el que la misión de la escuela sea el de transformar las mentes de la niñez sobre la base del desvalor de su cultura oral permitiendo la aparición del yo y una realidad a ser manejada. Pero *iskay yachay* y *paya yatiwi* obligan a pensar una misión nueva: la de criar la diversidad cultural y no su menoscabo. Los padres quieren que se recupere el respeto: vigorizar el habla dentro de su propia cosmovisión al tiempo de hacerlos partícipes de la escritura y lectura de la L2, es decir el castellano moderno, siendo explícitos en que este idioma, tal como está estructurado pertenece a otra visión del mundo y que su aprendizaje puede inducir un cambio en la comprensión del mundo.

La escritura de los idiomas nativos ha sido un proceso y no un evento súbito. Las culturas que hoy escriben han construido sus estructuras gráficas a lo largo del tiempo y como obra y práctica de pequeños grupos que fueron difundiéndose al conjunto de esas sociedades. Con la imprenta el mundo de la escritura tiene un desarrollo impresionante y el mundo de la palabra impresa invadió gradualmente la vida cultural de los pueblos.

Esta dinámica para el caso de los idiomas nativos andinos no ha sido la misma. Aunque se hable de una protoescritura quechua o aymara, lo cierto es que no hubo escritura, por lo menos, bajo la forma en que hoy se aprecia lo escrito, es decir como un sistema gráfico y de sonidos comprensible, de uso corriente y estandarizado. Lo escrito apareció de modo súbito en la vida andina y lo hizo con la invasión y en un idioma que no era el propio. Lo que hubo fue la aparición brutal, si recordamos lo sucedido en Cajamarca, de un sistema lingüístico desconocido. Durante las centurias siguientes no se desarrolló la construcción de un sistema escrito que emergiera de la propia lengua nativa, lo que ocurrió fue la traslación a los fonemas castellanos de los sonidos quechuas y aymaras para la elaboración de Biblias y catecismos con fines de adoctrinamiento.

Paralelamente se desarrolló un esfuerzo único entre la población nativa por aprender la lengua y escritura castellana, esfuerzo que en el siglo XX adquirió un dinamismo creciente. La tasa de analfabetismo a finales del siglo XX es del orden del 15% y está referida básicamente a las poblaciones nativas andinas y amazónicas. De modo que, sea por el afán doctrinero de evangelizar

o por el afán propio de conocer la escritura europea, el proceso de construcción de una cultura escrita tuvo como referencia la lengua ajena y no la propia. El esfuerzo de las tres décadas últimas de elaborar diccionarios, gramáticas y manuales en lenguas nativas sigue, en cierto modo, la tradición de los primeros evangelizadores: traducir al orden y la cosmovisión europea las palabras y frases nativas. En el orden nuevo, la naturaleza es arcilla moldeable y la relación con ella es de manejo y sumisión. La oralidad nativa en este ambiente fue transcrita en función de los intereses coloniales. Como afirma Itier:

> Este defecto resulta mucho más marcado en los vocabularios coloniales, los cuales, lejos de reflejar la lengua natural recogen solamente una selección de formas y sentidos susceptibles de ser aprovechados por la predicación e indiscriminadamente entremezclados con adaptaciones semánticas ajenas e incluso extrañas al genio de la lengua (Itier, C. 1992: 1018).

Nunca sabremos lo que habría significado tener un sistema escrito surgido del propio desarrollo linguístico nativo. Los quipus, tablas, lienzos (Rostworowski, M. 1989:100) muestran un camino que no llega a la grafía. Ese camino se ha truncado si alguna vez algunos sacerdotes andinos se lo propusieron. Por ahora el intento es continuar desarrollando sobre la base de las piezas linguísticas castellanas un sistema con la variedad de sonidos nativa, cualquiera fuese la lengua. Es sobre este esfuerzo que surgen las preguntas que hacen al problema del mutilamiento de la diversidad linguística.

Los intentos de elaboración de un sistema linguístico nativo casi siempre involucran la elaboración de una gramática y un diccionario. Esto permite, por lo menos para la Academia, establecer un acuerdo básico y tácito entre sus integrantes sobre el significado unívoco de tal o cual palabra. En el diccionario, a tal palabra corresponde un significado que lo denota y que evita disgresiones que puedan alterar la construcción del sistema. Este esfuerzo, que tiene tradición en los Andes, implica un doble razonamiento. Conocer la cosmovisión local dentro de la cual, tal palabra tiene tales significados, así como las situaciones en que se usa; pero además, abstraer de tales significados y situaciones el núcleo significante el cual en adelante será colocado, a manera de sentencia, como el significado verdadero. Si no se hace este esfuerzo no existe la referencia obligada a una autoridad lingüística en caso de conflicto en la interpretación de una palabra.

El problema, sin embargo, es más complicado cuando se compara el significado de similar palabra en pueblos que comparten una variedad dialectal

de dicha lengua, al punto que muchos consideran necesario la uniformización lingüística, en particular del quechua que tiene una diversidad de variantes en los Andes. Domingo Llanque Chana, miembro de la Academia de Lengua Aymara de Puno, escribe en un texto sobre interculturalidad lo siguiente: "Esta diversificación, aunque linguísticamente correcta, crearía serios problemas no solamente para la "estandarización" del interior sino también para una comunicación más universal mediante la escritura en el mundo quechua hablante. Y se convertiría en un instrumento de divisionismo de la cultura quechua hablante. Por lo mismo creemos que no conviene de ninguna manera". (Llanque Chana, D. 1992: 190) Este cuestionamiento a la heterogeneidad linguística realizada por personas comprometidas con la conservación y fortalecimiento de la diversidad cultural en los Andes, llama profundamente la atención. Si la Academia ha sido constituida para defender y afianzar la diversidad cultural y no para suprimirla, la pregunta que brota es: ¿cuál es el motivo que lleva a uno de sus miembros a formular tal sentencia?

En el mundo quechua y aymara se habla, por lo que sabemos, desde hace centurias una diversidad digamos dialectal de cada uno de estos idiomas, y que sepamos, esta diversidad fundada en la oralidad o más bien en la conversación del ayllu no ha sido obstáculo para la comunicación entre pueblos y menos un vehículo de divisionismo (Escobar, A. 1979: 84). No parece cierta la idea que sugiere que la diversidad lingüística es instrumento que divide a los pueblos, sino que más bien lo enriquece, particularmente en un medio de alta diversidad ecológica y cultural como son los Andes.

El argumento de estandarizar -léase uniformizar- una lengua oral mediante la escritura para evitar que cada variante se convierta en opuesto a otra variante y por este medio propicie la ruptura étnica o el conflicto entre pueblos nos parece que requiere mayores fundamentos. Cuando Antonio de Nebrija propuso a fines del siglo XV la estandarización y expansión del castellano a la Reina Isabel, sus argumentos no estaban basados en la superación de conflictos étnicos derivados de divergencias linguísticas, sino en objetivos de control, dominio y expansión territorial. Para Nebrija la lengua debería ser "consorte del imperio" (Esteva, et. al. 2004. Sesión Nº 2).

La uniformización lingüística en culturas orales puede ser más bien el origen y no la superación de rivalidades y conflictos étnicos por una razón muy simple. La preeminencia forzada de una variante dialectal genera normales resistencias en los grupos que no lo practican porque el lenguaje codifica y expresa una manera de pensar y vivir que enhebra y confiere sentido a las

actividades que realiza un grupo en su relación social, con la naturaleza y con sus deidades. Una nueva codificación linguística que sustituya a la propia, implica la transformación de una manera de concebir el mundo generada, arraigada y sostenida durante centurias en su particular manera de nominar el mundo. Una lengua y una variante lingüística no se generan de súbito sino en un lento proceso de formación que se realiza sobre la base de hallazgos propios, préstamos y reelaboraciones. Modificar una variante para reajustarla a la norma estipulada como la correcta genera controversias.

La práctica agrícola en un grupo campesino aymara-hablante, por ejemplo, obedece a patrones conformados a lo largo de su historia. Modificar el sentido que el grupo confiere a las palabras que se hallan codificadas en la propia manera de hacer chacra provoca reticencias y eventuales conflictos, pues entre palabra y actividad existe una unidad que confiere sentido a lo que se piensa y hace en una circunstancia. Por lo demás un cambio de esta naturaleza es vivido como forzado y arbitrario. Quién decide qué cambiar, cuánto cambiar, dónde y cómo cambiar. Sólo alguien que se erija como la autoridad lingüística por encima de los demás. Parece que éste es el papel que han asumido las denominadas Academias de Lenguas Nativas.

El argumento detrás de la uniformización lingüística reposa en la idea de la dificultad o inviabilidad comunicativa entre pueblos cuando no existe un instrumento lingüístico uniforme. La diversidad dialectal, en este caso, es apreciada como contraria a la posibilidad de una comunicación universal. Lo que usualmente no se pone en cuestión es la jerarquía de las lenguas escritas como el castellano en nuestro medio. Cuando se habla de integración nacional para lograr una articulación comunicativa casi siempre se piensa en un movimiento de adaptación del vernáculo a la lengua de prestigio pero no al revés. Lo deseable sería un movimiento recíproco, de modo que el conjunto del país y no sólo las áreas rurales andinas sean multilingües. Es obvio que en este proceso no se trata de hacer desaparecer las lenguas, pues se afirma que en ellas está la base de la identidad cultural, una valor que todos sienten necesario preservar, sino de reducir el rango de sus variantes dialectales de modo de hacer más fluida la comunicación con otras lenguas a partir del paradigma de lo escrito.

Construir escritura implica abstraer la lengua viva para tener una representación gráfica de ella y en este propósito, parece que no hay manera de llegar a construir esta representación gráfica entendible sino reduciendo el espectro de la diversidad. El problema se complica cuando no existe historia

de la grafía de ninguna variante del quechua o awajun (un pueblo amazónico) sino que se tiene que prestar la grafía y fonología de un idioma ajeno y construido dentro de una cosmovisión diferente como al castellano o a un sistema universal. En el castellano moderno, como dijimos, la naturaleza no habla. Como la justificación última de las Academias y de muchas instituciones es la conservación de la identidad cultural, la estandarización parece estar justificada. La oralidad debe estar al servicio de la escritura.

No olvidemos que existe todo un afán de "salvar" en unos casos, mantener en otros, y mejorar en muchos, la riqueza lingüística en posesión de numerosos pueblos del mundo, habida cuenta que, según se afirma, en las últimas décadas el fenómeno de empobrecimiento lingüístico es significativo. En el siglo pasado 90 tribus enteras y con ellas sus lenguas han dejado de existir en la Amazonia (Comisión Amazónica de Desarrollo y Medio Ambiente, 1994:16).

Si el mandato no parece ser el destruir la diversidad ¿Dónde radica el problema? A nuestro modo de ver, el origen se halla en la forma normalizada en que se ha convenido la elaboración de lo escrito en culturas que no la tienen: tener un alfabeto, una escritura confiere presencia y continuidad al grupo cultural que la posee. Para perdurar como cultura la oralidad es demasiado endeble, no basta, como sugieren los ejemplos de culturas que desaparecen. Sin embargo, hacer escrituras de cada variante dialectal es complicado, difícil y costoso, además de parecer poco útil para el sistema educativo dada la falta de vocabulario científico y técnico en el vernáculo (Larson, M, 1979: 40). El camino más directo es pues la simplicidad, es decir hacer un solo instrumento gráfico lingüístico de utilidad para todo un pueblo, grupo étnico o nación. No reconocer este problema que se halla en la base misma del ejercicio de la disciplina del lingüista andino lleva a afirmaciones como la de Llanque, es decir a conferir demasiado peso a supuestos extralingüísticos una dificultad que se halla en la base misma de la disciplina. Pareciera que es inevitable la uniformización lingüística y cultural cuando se pasa de la oralidad a la escritura en un idioma diferente bajo los cánones de la Academia.

La vida en el planeta se sustenta en la diversidad en todas sus formas e interrelaciones y no en la homogeneidad. La diversidad la hace flexible, hospitalaria y criadora. Si ésta es la enseñanza de la naturaleza ¿No hay un modo para que la escritura sea amable con la diversidad de la oralidad? o

¿es inevitable la pérdida de la diversidad en el pasaje de la oralidad a la escritura?

No se trata aquí de desacreditar a la escritura, que es uno de los medios que utilizamos para comunicarnos, sino llamar la atención nuevamente sobre su rol en la conservación, mantenimiento o erosión de la diversidad lingüística y cultural en países como Perú, y encontrar vías complementarias al mantenimiento y enriquecimiento de la oralidad que no excluyan lo escrito sino lo incluyan como uno de los caminos pero no el único. En este intento es notoria la experiencia de las Bibliotecas Rurales en Cajamarca (Mires, ob. cit:: 77). Esta experiencia muestra que la lectura y la escritura puede ser un modo de vigorizar la oralidad a condición de que ésta no se normalice en función de aquella. Lo que hacen las culturas orales es "licenciar" a la gramática y permitir que lo escrito hable de su mundo tal como ellos lo dicen. De este modo su palabra no resulta mutilada y pueden continuar leyendo y escribiendo cuando es pertinente, usualmente lo hacen a la hora del encuentro familiar comunitario vespertino, en el momento en que las narraciones sobre su mundo y el de otros tienen lugar en la regeneración de su vida. Y es que en el mundo de la conversación hasta lo escrito tiene su lugar y momento.

¿En qué circunstancias la lectura y escritura en un idioma no nativo como el castellano coloniza a la oralidad en el medio campesino? A nuestro modo de ver, el aula no es suficiente –como lo prueban las evaluaciones actuales- parecería que se requieren otras condiciones como la instauración de cambios en el contexto sociocultural, tiene que existir una modificación radical del modo de vida, una fractura cultural profunda, por ejemplo si se pasa de una agricultura campesina a una agricultura industrial o un proceso de privatización extrema de la tierra que obligue al uso de lo escrito en las transacciones comerciales, pero si no existe esta transformación, las relaciones con la naturaleza siguen rigiéndose por los ciclos de ésta, de modo que el lenguaje sigue emanando la cosmovisión de la comunidad.

Para las culturas orales la imposición de una escritura ajena puede tener efectos en el cambio de la cosmovisión y por tanto en la matriz lingüística porque se pasa de un sistema de representación a otra. Este cambio no es sencillo ni fácil en culturas campesinas. Es más plausible en urbano-industriales o en trance de urbanización y cambio, contexto en el que pueden insinuar también transformaciones de modos de vida. La lengua no es un epifenómeno separado de la vida sino que expresa la vivencia de una colectividad.

Lo que si empieza a suceder cuando no hay fracturas culturales profundas es un proceso paralelo de domesticación o "amansamiento" del castellano oficial, como señalan los campesinos de Cajamarca. La familiarización de palabras y frases que pertenecen a otra cultura es expresión de la imposibilidad cultural de usarla tal como fue acuñada en su contexto de origen. Entonces lo que se hace es recrearla para que sea útil para la actividad en referencia. Se la modifica, se la coloca en otro lugar de la frase, se le da otro tono, con tal de hacerla conversar con las circunstancias.

En muchas regiones, el castellano ha sido quechuizado y el quechua, para ciertas circunstancias ha sido castellanizado. Se doblega afectivamente a las palabras y a las frases para que digan lo que uno quiere decir. La cosmovisión sigue y las palabras exudan la propia vivencia. Esto sólo es posible hacerlo en culturas fuertemente orales. Una situación que todavía se puede encontrar en Piura y Lambayeque, pueblos fuertemente informados por la cosmovisión mochica, sin que el mochica sea el medio lingüístico corriente, pero también en San Martín o en Loreto.

Sea por la debilidad del sistema de enseñanza o del grupo de poder instaurado en las academias o por la fuerza de la costumbre, hoy día en el Perú existen lo que se llama castellanos regionales. La gente habla como quiere. En éstos no es sólo diferente el significado de palabras similares o la construcción de frases que sólo los locales pueden entender o la invención y uso de la jerga, sino que muchas palabras de idiomas nativos se han incrustado en el sistema fonético popular confiriendo un peculiar forma y contenido que sólo siendo del lugar se puede entender a cabalidad. Pareciera que la cosmovisión ha "amansado" a la estructura lingüística y se ha mostrado reacia al acortamiento de la diversidad y a la consolidación de la ley y de sus administradores.

La oralidad se muestra esquiva a una estructura normativa escrita a no ser bajo la forma de poesía o prosa poética. Probablemente sucede como indican Escobar, et. al. que: "la conciencia de la norma escrita es mucho más débil en los sectores populares y en el caso de los analfabetos prácticamente no existe. Por eso, se comprenderá que mientras los grupos que se ciñen a la referencia de lo escrito están habilitados por una suerte de mecanismo regulador, los que se guían por el fenómeno oral carecen de dicho mecanismo y siguen más espontáneamente la norma regional" (Escobar, A. et. al. 1975: 49). La escritura no cambia a la oralidad cuando se escribe poesía, pues permite cierta libertad en el uso de las reglas gramaticales, el versear al modo antiguo de cantar es una manera de liberarse de la administración lingüística

y sintonizarse con las costumbres del pueblo. Es el caso también de la escritura de coplas en el medio rural campesino. Cuando la escritura no está al orden del negocio ni de la administración y tráfico de bienes, deviene en un medio que adorna los otros modos de hablar.

En culturas que hablan y escriben en un mismo idioma, la escritura puede penetrar el modo del habla cuando la relación entre las personas se halla mediada por el sistema de representación que la escritura impone, desarrollándose un sistema de comunicación altamente abstracto y representacional. La gente habla como escribe. Es el típico lenguaje del técnico que no admite amplitud de significados. En los textos publicados por Bibliotecas Rurales en Cajamarca el castellano sigue la narración campesina, y por eso pueden ser leídos, entendidos y recreados, al modo del bardo piurano que va cantando sus coplas de pueblo en pueblo, en eventos y fiestas populares; si se gramaticaliza, como ocurre a menudo con las traducciones en ciertos textos bilingües es común observar que el autor al leerlos no se reconoce en éstos.

Sucede también que existen personas de origen comunero que escriben como quiere la academia, pero ello no es obstáculo para que sigan regenerando en sus comunidades la vida dulce andina. Estos escriben y nos consta, pero la escritura no informa e influye de modo decisivo su habla y su vida, de modo pues que persistir en formatos tipo L1 y L2 es reducir el espectro de posibilidades en el camino de apropiarse y hacer composiciones de oraciones ordenadas.

La realidad peruana muestra que no existe un camino sino varios, que la propia gente va encontrando y haciendo suyos como modos de adornar el mundo de la oralidad y la conversación andinas. Queda a la academia, a la educación intercultural bilingüe y a todos los implicados en esta tarea, conocer estos caminos, apoyarlos y vigorizarlos, porque muestran diariamente la crianza renovada de la palabra en los Andes, un bien que todos queremos conservar y deseamos compartir.

Bibliografía consultada.

Abram, David. “Animismo y alfabeto”.En: La Magia de los sentidos, Editorial Kairós, Barcelona, 2000.

Eliade, Mircea. El mito del eterno retorno. Editorial Planeta. México. 1985.

Escobar, A. Matos Mar, J. y Alberti, G. Perú ¿país bilingüe?. Perú Problema 13. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1975.

Escobar, A. "El multilinguismo y el Perú". En: Educación Bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana. Editor/Ignacio Prado Pastor. Lima, 1979.

Estermann, Josef. 1998. Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito: Ediciones Abya Yala.

Esteva, G. et.al. "El tratamiento intercultural de la oralidad. Seminario". Junio-Setiembre, 2004. Oaxaca. México. 11 sesiones. Manuscrito.

Grillo, E. "El lenguaje en las culturas andina y occidental moderna". En: Cultura Andina Agrocéntrica. PRATEC. Lima, 1991.

Huanca,Tomás. "El Yatiri en la comunidad aymara". Ediciones CADA. La Paz, Bolivia, 1989.

Illich, Ivan. "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega". En: Olson y Torrance (compiladores): Cultura escrita y oralidad. Gedisa, editorial. Barcelona, 1998.

Itier, César. La tradición oral quechua antigua en los procesos de idolatría de Cajatambo. Bulletin de L'Institut Francais d'Estudes Andines. Tomo 21, No3, 1009-1051. Lima, 1992.

Larson, Mildred. "El rol de las Lenguas Vernáculas frente a las Lenguas de Prestigio en la educación". En: Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía peruana. Editor- José Ignacio Prado Pastor. Lima 1979.

Llanque Chana,D. "Dimensión política de un alfabeto aymara y quechua". En: Educación indígena. Transmisión de valores, bilinguismo e interculturalismo hoy. Ediciones Abya Yala. Quito. Ecuador, l992.

Maturana, H. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Hachette. Comunicación. Centro de Estudios del Desarrollo. Santiago de Chile. 1991.

Mires, Alfredo. Lo que cuento no es mi cuento. Cultura andina y tradición oral. Acku Kinde 6. Cajamarca, 1996.

Ong, Walter. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica. Bogotá, 1996.

Oxa, Justo. (Des) encuentros entre la socialización familiar (cultura oral) y la lectoescritura (cultura escrita) en las niñas y niños rurales de la comunidad de Huantura. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Educación. Centro andino de excelencia para la capacitación de maestros. Cusco, Setiembre, 2004. Man.

Ortiz Rescaniere, Alejandro. La pareja y el mito. Estudio sobre las concepciones de la pareja y de la pareja en los Andes. PUC. Lima. 1993.

Rengifo Vásquez, G. Ayllu Andino y sociedad moderna. Documento de estudio Nº 29. PRATEC. Junio 1996. Lima.

Rengifo Vásquez, G. Identidad Cultural y lenguaje. PRATEC, setiembre 2001. Lima. 90 pp.

Rostworowski, María. "Canta: un caso de organización económica andina". En: Organización económica en los Andes. Hisbol. La Paz. 1989.

Suma Yapu. "Informe anual. Fase II. Proyecto Niñez y Biodiversidad en los Andes del Perú. Puno, Juli, 2005. Man.s/n.

Valladolid, Julio. "Presentación". En: Señas y secretos de crianza de la vida. Asociación Chuyma de Apoyo Rural. "Chuyma Aru". Puno. 2007.

Vásquez, J. "Mirando, mirando, aprendí". En: PRATEC: Aprendizaje Campesino en los Andes. PRATEC. Lima. 1998.

Zevallos, B; Huincho, R. y Zevallos, F. "La educación escolar en la comunidad es un consuelo para justificar el paso por la escuela". Percca. Lircay, 2005. Man. 13pp.