

Homogeneidad discursiva en el aula y diversidad cultural

Discursive homogeneity at school and cultural diversity

Paula Córdova Gastiaburu*

Recibido: 20 de agosto de 2010

Revisado: 15 de septiembre de 2010

Aprobado: 14 de octubre de 2010

La oralidad vive hoy como sistema cultural en el Perú que entretejió una cultura. En efecto, asambleas de barrio, cómicos ambulantes, chismes, rajos, *talk shows*, todo en nuestra cultura parece depender de la palabra hablada [...] Si bien la cultura oral peruana tiene una riqueza inexplorada, no tenemos una retórica amerindia formal. Deuda de nosotros los investigadores para la comprensión de un país y su cultura. Por ello, es impostergable rescatar esta oralidad (y su lógica para producir significados) que a lo largo de nuestra historia ha sido marginada a favor de lo escrito, aumentándose la brecha entre el mundo letrado y el mundo oral. Así, mientras los pueblos y las calles argumentan, la escuela transita por la demostración totalitaria e inamovible (Biondi, 2003, p. 18).

Resumen¹

El Perú es un país plurilingüe y pluricultural. Uno de los problemas más graves es que el Estado no brinda el servicio educativo a todos los peruanos. Otro conflicto es que el modelo educativo no se adecúa a nuestra realidad. Es vertical. Los contenidos que transmite, cuando lo hace, son poco significativos. Y es discriminador, porque no toma en cuenta las diversas prácticas culturales ni las diferentes maneras de transmitir el conocimiento. Ello ocurre en zona rural y en zona urbana, en todo nivel educativo. Se trata de un esquema monocorde que pretende homogenizar a la población. Aun en el caso del modelo educativo de educación bilingüe intercultural, se cae en prejuicios y estereotipos lingüísticos, y no se tienen en cuenta las necesidades de los pobladores. Todo lo expresado se refleja, con evidencia, en los intercambios verbales. Las interacciones analizadas se llevan a cabo en escuelas cuzqueñas que pertenecen al programa Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación. Para el análisis he aplicado categorías propuestas por autores

* Pontificia Universidad Católica del Perú. turqueza1970@gmail.com. Doctora en Ciencias del Lenguaje. Université René Descartes, París 5.

1 Investigación: "Le parler bilingue en contexte pédagogique. Études dans quatre écoles rurales à Cuzco-Pérou, Paris: Université René Descartes, Paris 5.

como Bajtín: género del discurso; Austin: los actos de habla; François: diferentes tipos de encadenamiento. Concluimos que nos queda mucho por reformular si aspiramos a una sociedad democrática y dialógica en la que a cada uno de sus miembros se lo reconoce como interlocutor y cada uno participa en lo discursivo y lo político.

Palabras clave: Educación multicultural, bilingüismo, dialogismo.

Abstract

Peru is a multilingual and multicultural country. One of the most serious problems is that the state does not provide an Educational service to all Peruvian inhabitants. Another conflict is that the educational model is not an appropriate one to our reality. It is vertical; the contents transmitted are not meaningful; it is also discriminative, because it does not take into account the diverse cultural practices nor the different ways to transmit knowledge. It happens in rural areas and in urban areas as well, at every educational level. It is a monotone pattern that pretends to homogenize the population. Even in the case of the educational model of bilingual intercultural education, there are prejudices and linguistic stereotypes, and the needs of the population are not taken into account. All what has been stated is evident in the verbal exchanges. The analyzed interactions are carried out in Cuzqueñas schools which are part of the EIB program (Educación Intercultural Bilingüe) of the Ministry of Education. For the analysis I have applied proposals of authors such as Bajtín, in the case of the gender of the discourse; Austin, the acts of speech, François, different kinds of chained. We drew to the conclusion that we would have a lot to reformulate if we desired a democratic and dialogic society, in which each of its members is acknowledged as a speaker, and in which everyone participates from a discursive and political point of view.

Key words: Multicultural education, bilinguism, dialogism.

Dar cuenta del carácter plural de la sociedad peruana es ofrecer una polifonía discursiva desde todo punto de vista. La noción de polifonía propuesta por Bajtín hace referencia a la multiplicidad de voces que puede haber en cada discurso emitido por cada locutor en situación de diálogo. En cierta medida, en cada enunciado está el eco de lo que otros dicen, por eso no existe una sola voz. En un contexto pluricultural, la polifonía se multiplica (1985, p. 284). Esto se puede ver como riqueza y como la ampliación de una gama de colores, pero, al mismo tiempo, como conflicto, producto del afán de dominación de un sector y de la resistencia de otro sector o, simplemente, como conjunto de malos entendidos. En ese panorama, veremos cómo el rol actual de la escuela no es otro que el de reforzar la supremacía de un sector y, en gran medida, la homogeneización cultural.

Culturas híbridas

Para discutir el concepto de culturas híbridas es necesario comenzar con la afirmación de François, quien sostiene que en todo individuo coexisten dos aspectos: el genérico y el particular. Un individuo no vive aislado sino en continua interacción con los otros y con el mundo. Es un ser dialógico. Partiendo de ello, François delimita tres aspectos en los sujetos en interacción: un primer aspecto indica que los individuos son seres humanos y, por tanto, completamente intercambiables por otros seres humanos: un individuo que domina un lenguaje, que es capaz de crear un número infinito de mensajes, que vive en sociedad, que tiene humor, entre otros; un segundo

aspecto permite identificar roles preestablecidos por una sociedad/cultura: por ejemplo, el que ordena/el que obedece, en una relación de jefe-empleado; el que pregunta/el que responde, en una corte durante un interrogatorio entre el abogado defensor y el acusado; y un tercer aspecto en el que cada individuo tiene la posibilidad de modificar los roles mencionados, es decir, de transgredir lo esperado en cada intercambio, gracias a su carácter particular y creativo (1998, p. 38). Estos aspectos son indisociables; o sea, que no podemos afirmar con certeza en dónde termina lo genérico y en dónde comienza lo particular.

En ese sentido, hablar de cultura –segundo aspecto– resulta una abstracción. Cultura es un conjunto de prácticas heterogéneas expresadas por los miembros de una comunidad que comparten una historia común. Implica una manera de interpretar la relación con el mundo y las relaciones interpersonales. Generalmente, la comunidad está asociada a una lengua en particular. Sin embargo, en ese caso, también podemos sostener que se trata de una abstracción y, en muchas ocasiones, de una falsedad. Se pretendió homogenizar lingüísticamente los Estados nación (español para España, francés para Francia, etc.), pero hoy en día los diversos pueblos que conforman dichos territorios reivindican sus idiomas. El multilingüismo es la norma, no la excepción. Ello obliga a que en la concepción de Estado se parta de dicha multiplicidad.

Por otro lado, cada individuo experimenta un sentimiento de pertenencia a más de un grupo. Este pertenece a diferentes colectividades, lo que hay que manejar con mucho cuidado, si se pretende caracterizar tal cultura o tal otra. Por ejemplo, una misma persona puede adorar al Apu y a Cristo al mismo tiempo; frecuentar a un médico y a un chamán, dependiendo de sus dolencias. ¿Se puede calificar dicha multiplicidad de vínculos como mestiza? García-Canclini propone el término de hibridación

cultural para agrupar conceptos como mestizaje, sincretismo, creolización. Hibridación incluye nuevas mezclas, desde tecnologías hasta músicas distintas, entre otras.

De allí se desprende la idea de que no existe ni una cultura ni una lengua puras. Podemos afirmar que identidad es el sentimiento de pertenencia a uno o a varios grupos, vínculos que se renuevan y redefinen en cada interacción con un otro, vínculo plural que no ata al individuo a una sola colectividad. Kogan y Tubino la asemejan a un hipertexto (2001, p. 58). Consideramos pertinente la analogía, en primer lugar, porque eso implica apertura, algo no finito, y en segundo lugar, porque la imagen sugiere la posibilidad de que existan múltiples vínculos o *links*. En ese sentido, la oposición cultura dominante vs. cultura dominada, como refieren algunos estudiosos (Walsh, 2001; Cerrón-Palomino, 2003), no resulta útil, pues supone un estatismo inexistente. Las culturas no son homogéneas ni estáticas. Están conformadas por individuos que poseen distintos *links*.

No negamos que en el Perú la “hibridez” mencionada por García-Canclini haya surgido a raíz de la imposición de creencias, fruto de una coacción, pero también de una estrategia para sobrevivir, así como de nuestra forma creativa de ser. Se han retomado/modificado/transgredido las prácticas culturales impuestas y en dicho proceso circular e infinito han surgido otras, que ya forman parte de nuestras identidades. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la música chicha –expresión cultural del andino migrante que se desplazó hacia la capital en busca de mejores oportunidades– o en su versión moderna, la tecnocumbia, pues reúne elementos andinos y tropicales y en sus letras se manifiesta el sufrimiento y la nostalgia del migrante. Este debe buscar una manera distinta de ser él mismo. Está claro que hay una suerte de censura de las prácticas vinculadas con la cultura chicha. Nuevamente ocurre que un sector

social, el sector emergente, como se lo califica –aquel conformado por la segunda o tercera generación de migrantes–, retoma-modifica, es decir, transgrede lo que miembros de la clase alta llaman *ruling class*, y eso incomoda a aquel que se siente el auténtico perteneciente a dicha élite.

La actitud purista es peligrosa, desde donde se la mire, porque conlleva violentas generalizaciones. Quienes han escrito sobre racismo y discriminación en nuestra sociedad se han focalizado mucho en la población andina, a la que han identificado con los quechuahablantes, sin darse cuenta muchas veces que ellos mismos caen en generalizaciones y estereotipos propios de una actitud paternalista. Otra suerte de racismo. La asociación quechua-cultura andina es falaz. Muchas veces se habla o escribe en defensa de las *minorías étnicas* y se traslada esa categoría al Perú, con la idea de que aquí existe una minoría de quechuahablantes; pero nadie piensa en que hay una mayoría cultural andina o indígena. De esta manera, cada quien refuerza la idea de la existencia de colectividades homogéneas y de oposiciones, tales como: limeños/provincianos, cholos/blancos, lo que no hace sino promover violencia. Y en un ambiente escolar solo se refuerzan los prejuicios.

Discursos híbrido

La polifonía diversa en la sociedad peruana se expresa de muchas maneras. Las culturas locales no necesitaron desarrollar una escritura, pero realizaron y realizan representaciones a través de los diseños de sus tejidos.

Tejido como forma de discurso

El tejido, visto como un proceso, “elabora”, construye y reconstruye y representa una narración del mundo interno y del mundo externo del tejedor. Es



Figura 1 Khipu de San Andrés de Tupicocha, Huarochirí, sierra de Lima.

una práctica cultural universal. Las culturas locales narran a partir de diversos sistemas de codificación que han sido poco estudiados. El proceso del tejido, a diferencia de otras manifestaciones artísticas autóctonas no menos importantes, como el canto o la danza, supone un vínculo integral con el entorno y una suerte de “escritura” del mismo, en la que intervienen todos los sentidos. Involucra la vista, en la elección de colores; el tacto, durante el hilado; el oído, en la cadencia particular del telar; el olfato, en el olor particular de la lana; el gusto, que se usa para probar el tinte. Son elementos que intervienen en la conformación de este lenguaje particular, que sirven para dialogar no solo con el entorno, sino con otro individuo.

Los tejidos son sistemas de signos complejos y variados; sin embargo, se ha considerado que, como las culturas nativas carecían de escritura, no tenían capacidad de abstracción. Un hecho interesante es que el quechua y las otras lenguas llamadas por los españoles “generales” fueron estudiadas por estos y plasmadas en diccionarios y gramáticas escritos en el alfabeto grecolatino. La intención era aprender las lenguas vernáculas para poder evangelizar con ellas. Sin embargo, en el imaginario de la población, la escritura parece estar ligada al castellano y solo a esta

lengua. A pesar de que ha existido la herramienta de la escritura desde la Colonia, los quechuahablantes no se han apropiado de dicha representación. Tenemos la hipótesis de que no lo han hecho –ni ellos ni los hablantes de otras lenguas originarias– como una manera de “resistencia cultural”, porque ya tenían sus vías de hacerlo (el plural es adrede) a través de los tejidos, en cuyo entramado ha perdurado su voz, voz que el Perú oficial no ha tenido la capacidad de escuchar.

El antecedente más antiguo de los tejidos con función comunicativa que tenemos son los *kipus*. Es interesante la interpretación que realiza Salomón (2006) respecto de los *kipus* de Huarochirí (sierra de Lima): se trataba de sistemas de códigos que servían para hablantes de distintas lenguas. Según el autor, eran huellas de prácticas comunicativas. Los hilos permitían vincularlas con los contextos originarios. Luego explica que hacer un *kipu* era habitar el mundo, no solo representarlo. ¿Por qué no revalorar dicha práctica cultural en cuanto expresión e interpretación? ¿Por qué no incluirla como parte del plan curricular escolar?

Discurso bilingüe

Weinreich afirma que “la práctica del uso alternado de dos lenguas se llamará bilingüismo, y a las personas involucradas, bilingües” (1953, p. 1)². Con ello rescato el uso alternado o *alternately using* que nos sitúa justamente en el campo de la *expresión*, antes mencionado. En esa misma línea se encuentra la propuesta de Deprez, quien afirma que un bilingüe es quien *habla* dos lenguas fluidamente (1994, p. 21). Con el ánimo de profundizar dicha propuesta, sostenemos que hablar dos lenguas implica poseer una diversidad de prácticas verbales en dos lenguas y hacer uso de una diversidad de juegos de lenguaje,

en los términos de Wittgenstein. Para dicho autor, el lenguaje también está vinculado con la actividad humana, lo que implica un dinamismo permanente (1988, p.125). Veamos algunos ejemplos de prácticas verbales en que se asocia una tradición a una determinada lengua en el caso peruano.

EJEMPLO 1:

- | | | |
|-------------|-----------------------|----------------------------------|
| 1. Niños: | <i>Atuqchay</i> | Mi zorrito |
| | <i>ovijachayta</i> | Como te has comido a mi ovejita/ |
| | <i>mikhuspayki</i> | |
| | <i>waqtaychiwanki</i> | Has hecho que mi papá me pegue/ |
| | <i>papituywan</i> | |
| | <i>ovijachayta</i> | Como te has comido a mi ovejita/ |
| | <i>mikhuspayki</i> | |
| | <i>waqtaychiwanki</i> | Has hecho que mi papá me pegue/ |
| | <i>papituywan</i> | |
| 2. Maestra: | ¡Muy bien! | |

EJEMPLO 2:

Maestra: Otro. Tienen derecho a la alimentación. *Mamataytaykichisqa alimentanasuykichismi allinta* (Sus padres deben alimentarlos bien).

EJEMPLO 3:

Maestra: ¡Firmes! ¡Descanso! ¡Atención!

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| <i>maki limpiuchu?</i> | [los niños enseñan las manos] | (¿Limpias las manos?) |
| <i>uya limpiuchu?</i> | [los niños enseñan el rostro] | (¿Limpia la cara?) |
| <i>chaki limpiuchu?</i> | [Risas] | (¿Limpios los pies?) |

En el primer caso está la oposición canto en quechua de la niña/evaluación en castellano de la maestra. En

2 Textualmente: “The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual”.

el segundo caso, la maestra explica a los niños sus derechos. Enuncia el derecho en castellano y luego lo explica en quechua. En el tercer caso, la formación es en castellano y la revisión de la higiene, que en realidad es medio en broma, en quechua (aunque algo mezclado con castellano, en *limpiuchu*). La asociación es clara: para la formalidad que transmite la escuela –evaluación, formación “militar”– y la formalidad que implica el Estado –los derechos– el hablante opta por el castellano; para el placer del canto y de la risa, escoge el quechua. El bilingüismo, entonces, está necesariamente asociado al contexto sociocultural y a la dimensión afectiva que supone la interacción en dichas lenguas.

Dabène caracteriza los hábitos lingüísticos de los niños bilingües y la conciencia que desarrollan de la siguiente manera: cambian de lengua según el interlocutor, “dupletean” (se da cuando el niño dice dos veces lo mismo, pero en los dos idiomas que maneja, en forma intencional), realizan creaciones léxicas (mezclan lenguas), efectúan traducciones, desarrollan una conciencia normativa de las lenguas y se autocorrigen o corrigen a los demás.

Un ámbito fuerte de conciencia lingüística del bilingüe se relaciona con la identidad del hablante, al asociar prácticas verbales y sentimiento de pertenencia. Este nunca termina de definirse. La interpretación de un discurso, de un comportamiento, de un gesto, que realiza un bilingüe está vinculada a los dos códigos culturales y, al la vez, a la creación individual, a la traducción personal. Y un ámbito mayor aún de conciencia mencionado por la autora lo constituye la conciencia sociolingüística, fundada en el conjunto de la información de la que piensa que dispone el individuo en lo referente al área de empleo y al tipo de difusión de las lenguas concernidas. La sobrevaloración o minusvaloración de una lengua o de una variedad pueden determinar que alguien deje de hablar una lengua o una variedad o, al contrario, que quiera aprenderla.

Simbolismo de la mezcla y la alternancia

Hemos anotado las diferentes funciones que cumplen tanto la mezcla como la alternancia en nuestro corpus: una función comunicativa, pues hace fluir la comunicación entre bilingües; una función didáctica con la que el maestro asegura la comprensión de sus alumnos; una función simbólica con la que el uso de una u otra lengua tiene en sí mismo un significado particular. Por ejemplo, el que migra de un país a otro o de una región a otra dentro de un mismo país necesita hablar su lengua, porque es una manera de volver presente lo ausente, de recrear su mundo, su realidad. Es el caso de un migrante que decide poner un aviso en un entorno castellanohablante para hablar en quechua con quien lo desee:

“él recordaba con nostalgia sus tradiciones, costumbres y la necesidad de hablar, contar historias, costumbres y hasta cantar en quechua. Por eso no le quedó otra cosa que poner el aviso radial. Así, Julio Sánchez Miranda descubrió que muchos como él tenían esta necesidad” (*El Comercio*, 2003). La lista de funciones de la alternancia queda abierta. Hemos señalado algunas de las que hemos recogido en las escuelas visitadas. Cabe cuestionarse ahora cómo integra y cómo trabaja la escuela los discursos bilingües y los discursos con alternancia de códigos.

Modelos educativos: el monólogo y el no aprendizaje

El vínculo entre educación e Iglesia Católica, tanto escolar como universitaria, se mantiene. Con ello, el discurso educativo se encuentra en mayor o menor grado parcializado hacia un dogma. Al margen de que el educando comparta las creencias impartidas, se transmite una manera de aprender –una sola– y un discurso –uno solo–, lo que generalmente está

vinculado a la idea de que el texto escrito es sagrado y no se puede cuestionar, como señala Biondi (2003, p. 20). Emilia Ferreiro lo explica muy bien:

La escuela pública obligatoria, que cumplió la función de construir ciudadanos, es una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos. Al plantear un modo único de habla, la escuela destruyó los dialectos. Eso lo defendió tanto la escuela francesa como la escuela argentina; en todos lados pasó. Para constituir al ciudadano había que eliminar las diferencias. Soy consciente de que, si ahora se propone a la escuela: “aprovecha las diferencias y explótalas didácticamente”, esto significaría una ruptura brutal (1999, p. 163).

Así, el discurso pedagógico se convierte en una herramienta de poder. No promueve ni opinión ni conocimiento propio. El objetivo es que todos repitan lo mismo. No hay diálogo posible, solo monólogo. Las fuentes son el libro utilizado o el discurso del docente.

Una vez tuve un estudiante que se había trasladado de una universidad vinculada con la Iglesia a una universidad laica, en la que yo enseñaba. Le pregunté la razón de su traslado y me respondió que en su primera universidad los profesores no hablaban con los alumnos. ¿No es sintomático? Es penoso ver que el aprendizaje se basa en una concepción que privilegia el discurso escrito, porque se limita el desarrollo de la creatividad del individuo, peor aún en una realidad diversa en la que sería beneficioso que se incorporen conocimientos indígenas en el plan curricular escolar y universitario. El inconveniente no está solo en una relación pedagógica que se da como un conjunto de monólogos reforzados por una concepción

religiosa de la educación, sino en la institucionalización de la ausencia de contenido y en la falta de circulación de sentido, debido a que se falsea la relación profesor-alumno, a partir del momento en que este último se convierte en una suerte de cliente.

Monólogo y prácticas pedagógicas

Recogí información durante 40 horas de grabación en cuatro escuelas rurales cuzqueñas (Córdova, 2004). Pienso que muchas de las prácticas verbales que describo existen en cualquier escuela en el Perú, sea urbana o rural, y que mis afirmaciones pueden extenderse a cualquier institución educativa, incluidas las de educación superior. Para mi análisis utilicé la categoría *género de discurso* y decidí observar cómo funcionaba en el ámbito pedagógico. Los géneros de discurso son formas discursivas recurrentes en una sociedad. Se encuentran anclados a las costumbres y rituales de una sociedad y, al mismo tiempo, la particularizan. Un género discursivo es un *modo de estar* del discurso, en donde “estar” implica una cierta estabilidad, pero no una existencia definitiva. Este concepto lo he tomado de Bajtín, filósofo ruso³. Los géneros discursivos más representativos que recogí en el ámbito de las escuelas rurales cuzqueñas fueron:

- Regulaciones: expresiones que utiliza el profesor para normar la conducta de los alumnos.
- Indicaciones: instrucciones que da el docente previas a un ejercicio o una actividad.
- Rezos: oraciones al comienzo o al final de la jornada, como el Padre Nuestro, el Ave María.
- Canciones/adivinanzas.

3 “Todo enunciado tomado aisladamente es, bien entendido, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, y es lo que llamamos géneros del discurso [...] La riqueza y la variedad de géneros de discursos son infinitas, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable y cada esfera de esta actividad comprende un repertorio de géneros de discurso que se va diferenciando y ampliando a medida que se desarrolla y se vuelve más compleja dicha esfera” (1985, p. 265).

Repeticiones corales: el docente hace repetir a los estudiantes lo que dice, porque se supone que de esa manera van a fijar el conocimiento.

Los cuatro últimos son discursos “formateados” o precodificados. Los rezos, las canciones y las adivinanzas se encuentran preestablecidos socialmente. No queda ningún espacio para que el estudiante reflexione o cree ningún discurso.

Espacios discursivos

El espacio discursivo es el lugar que ocupan los participantes de un intercambio. Lo que grabé lo dividí en enunciados. Los conté y establecí el porcentaje correspondiente a cada interlocutor. El Cuadro 1 muestra el espacio discursivo ocupado por los docentes, los alumnos, y los docentes y los alumnos en conjunto.

Cuadro 1 Espacios discursivos de docentes y alumnos.

Enunciados	Porcentaje
Alumnos	36%
Adultos	59%
Alumnos y adultos	5%

Hay que tener en cuenta que ese 36% representa principalmente intervenciones de los estudiantes a pedido del profesor, no por iniciativa propia. Las prácticas verbales más frecuentes por parte del docente son interrogar (por lo general, preguntas cerradas como “¿cuántos años tienes?”) y ordenar.

La formación, el himno, las adivinanzas

Existe el ritual de la formación de los alumnos. Este hecho insiste en el carácter formal oficial. Una vez por semana, en el momento de la formación se canta el himno y se iza la bandera nacional. El Estado se halla ausente y el único vínculo con él es la escuela.

Las órdenes y el himno vienen en castellano. Ello expresa tácitamente que la lengua por la que opta el Estado es el castellano –la lengua impuesta–, diferente de la lengua de la comunidad, que es en muchos casos el quechua. Veamos un ejemplo:

1. Maestro y alumnos: somos libres, seámos...lo siempre, seámoslo siempre. Que antes niegue sus luces, sus luces, sus luces el sol, que faltemos al voto solemne que la patria al eterno elevó, que faltemos al voto solemne que la patria al eterno elevó, que faltemos al voto solemne que la patria al eterno elevó.
2. Maestro: ¡Viva el Perú!
3. Alumnos: ¡Viva! [los niños aplauden].
4. Maestro: Ya, alumnos, a ver. *Kunanmanta, kunanmanta, kunanmanta, sapakaykichik llusimunkichik* (Desde ahora, desde ahora, desde ahora, cada uno de ustedes va a salir adelante).

El himno es símbolo de la independencia del Perú, de su nacimiento como república. El cierre del canto (2 y 3) refuerza esa idea. El maestro utiliza expresiones fáticas en castellano para dirigirse a los alumnos y luego continúa las indicaciones en quechua. Este canto junto con la formación delante de la bandera y los desfiles escolares son prácticas militares ligadas a la escuela.

En un segundo momento, algunos alumnos salen al frente a decir adivinanzas o a contar algo en quechua:

1. Maestro: Ya, a ver, ya. Adivinanza, a ver. *Uyariychikyá* (Escuchen).
2. Benito: *Imasmari, Imasmari. Imataq phiña payacha k'aspi chupacha* (Adivina adivinador. ¿Qué será una viejita molesta con rabito de palo?).
3. Niños: ¡*Uchu!* (¡El ají!).

Los niños utilizan su primera lengua para expresar las adivinanzas. A propósito de ello, Zavala explica:

Este tipo de juego verbal muestra cómo la gente de la comunidad concibe las relaciones semánticas de su mundo. Los elementos de la cultura material e inmaterial se clasifican como iguales, similares o diferentes, y se construyen categorías de objetos que de alguna manera están siempre interrelacionados. Así, hacer un acertijo significa describir un objeto en relación con otro y construir comparaciones que algunas veces pueden tener un doble sentido. Como me dijo una vez un campesino, “todo lo que usted ve aquí tiene su adivinanza”. Y realmente era cierto (2001, p. 30).

Las adivinanzas son parte de las prácticas culturales, no solo andinas, sino de toda cultura. Es un juego verbal bastante completo, pues además de las relaciones semánticas toca el aspecto fonético y rítmico de una lengua. Lo vemos en el ejemplo presentado⁴:

phi/ña/ pa/ya/cha k'as/pi/ chu/pa/cha

Es una pena que en la escuela, en general, se incorporen de manera bastante marginal. Sería un espacio de creatividad muy rico para los niños. Según Randall, en la cultura andina, la capacidad de jugar con las palabras es muy valorada. Los sabios andinos poseen esta habilidad, de allí su posibilidad de hablar de los misterios del universo. Este autor sostiene que en la mayoría de adivinanzas hay metáforas sexuales, pues aquel que sabe jugar con las palabras es considerado hábil sexualmente (1987, pp. 270-271). Si se interpreta desde ese punto de vista, la adivinanza citada puede ser muy sugerente también.

Nuevamente, los ejemplos oponen el canto oficial y “sagrado” –asociado al Estado como institución, a la idea de nación homogénea– a las adivinanzas, asociadas al placer del juego.

4 He separado en sílabas para mostrar el ritmo.

Repetición coral

Lo siguiente es un extracto de una clase de lenguaje. ¿Cuál es el objetivo pedagógico? ¿Una práctica de la pronunciación en castellano?

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1. Maestra: Cómo | 6. Alumnos: ¡Él! |
| 2. Alumnos: ¡Cómo! | 7. Maestra: Cómo |
| 3. Maestra: Se llama | 8. Alumnos: ¡Se llama! |
| 4. Alumnos: ¡Si llama! | 9. Maestra: Ella |
| 5. Maestra: Él | 10. Alumnos: ¡Ella! |

Rezos

Que los rezos sean en castellano o en quechua no es muy relevante, cuando solo se trata de reproducir, probablemente, sin que los alumnos entiendan lo que repiten, como en el siguiente extracto del final del Padre Nuestro:

- | | |
|------------------------|----------------------|
| 1. Docente: Dios Yaya | 7. Docente: Espíritu |
| 2. Alumnos: Dios Yaya | 8. Alumnos: Espíritu |
| 3. Docente: Dios Churi | 9. Docente: Santo |
| 4. Alumnos: Dios Churi | 10. Alumnos: Santo |
| 5. Docente: Dios | 11. Docente: Amén |
| 6. Alumnos: Dios | 12. Alumnos: Amén |

Podemos preguntarnos si los ejemplos presentados son diálogos o simple yuxtaposición de monólogos.

- Formación: monologa el docente, los chicos responden con un comportamiento. La comunicación es vertical.
- Adivinanzas: se trata de formulaciones ya existentes, ya se conoce la pregunta/respuesta.
- Cantos y repeticiones corales: también son monólogos.

Las repeticiones corales, que constituyen un fin en sí mismas, vacías de contenido, parecen ser universales, por lo que expresa Ferreiro, quien las ha presenciado en las lenguas y en los países más diversos, en el campo y en la ciudad, en instituciones públicas o privadas (1999, p. 153). Transmiten la misma verticalidad, tanto en clase de lenguaje como en clase de matemáticas. Es como si se creyera que, por repetir, al estudiante se le va a quedar grabado el conocimiento.

Interacciones cerradas

Identifiqué varios tipos constantes de enunciados que conforman los géneros de discurso. Aquí presento algunos de los géneros de enunciado asociados a los docentes:

Expresiones fáticas	22%
Preguntas cerradas	18%
Órdenes	13%
Evaluaciones	13%
Explicaciones	2%

Resulta impactante que 22% sean fáticos, expresiones que sirven únicamente para asegurar que el interlocutor está presente. Y en una relación tan unidireccional, la idea es que siga lo que pide el profesor. Las preguntas no son abiertas y no generan ninguna reflexión en el estudiante. Tampoco se trata de secuencias que puedan llevar al alumno a inferir nuevos conocimientos. Se trata de interrogantes completamente cerradas que llevan a responder algo muy específico. Resulta prácticamente lo mismo que el pedido de lectura. Las órdenes solo demandan una respuesta no verbal (sentarse, pararse, etc.). El alumno leerá exactamente lo que está en el libro. Las evaluaciones no pasan de ser expresiones como “ya” o “bien, muy bien”. Lo que aparece como explicaciones en 2% de los casos no se relaciona necesaria-

mente con una secuencia pedagógica. Por ejemplo, cuando una de las profesoras enuncia/explica los derechos humanos a los alumnos. A partir de estos casos y datos se puede comprender cómo es que se puede anular la participación de los estudiantes, su creatividad y su capacidad crítica. Se consolida la imagen del profesor como un referente de lo que hay que repetir.

Propuesta: transmitir nuestra diversidad en la escuela

En el Perú, el principal contacto de lenguas se ha dado entre el castellano y el quechua. Producto de ello ha surgido el denominado castellano andino sobre el que queremos discutir. Los especialistas se han dedicado a formular listas de rasgos fonéticos, gramaticales y sintácticos para describir el castellano andino. Por ejemplo: la confusión vocálica i/e, u/o; la discordancia de género; la discordancia de número; el loísmo; la oración subordinada delante de la oración principal (Cerrón-Palomino, 2003). Aunque esa no sea la intención, considero que esto solo genera más diferencia y más distancia entre los castellanohablantes. En lugar de insistir en un aspecto descriptivo, más útil es mostrar y enseñar en los centros educativos los aportes del quechua, en cuanto son culturalmente pertinentes.

Hábitos discursivos y prácticas culturales

Quien está inmerso en un contexto bilingüe está expuesto a diferentes juegos verbales que suponen dicha diversidad cultural. Veamos un ejemplo recogido en una escuela cercana a la ciudad de Cuzco en la que los niños son bilingües de cuna:

1. Pedro [se pone micro]: Siete enanitos, dic' profesora, habían ido con sus papás así al monte profesora. Después...

2. Paula: ¿A dónde habían ido?
3. Pedro: Al monte. D'espes su papá se habían perdido con su mamá. Habían ido a buscar. Una casa había habido, prof'sora. Después, una bruja ahí había vivido. Le han tocado su puerta. Pasen, este, pasen, enanitos. Le ha dicho siete enanitos. De gente carne devorarse ha querido. Después, prof'sora, lo han, esto, han dormido en su cama. N'toces la bruja estaba afilando su cuchillo. Después, ah, hum... el mayor hermanito lo ha hecho despierta con huecos se han ido a un árbol. Se han... l'an... se han subido los siete enanitos, prof'sora. Después, 'ste la bruja ha salido. Costal se ha traído. Después lo han dicho pum, pum, pum, pum, cae. Se ha caído al costado, profesora. Después... ah... se han ido a un, se han ido a... un señor pensaba se lo había comido la bruja. Después, después a una casa se han ido. Una señora buenita los ha recibido. Muy ben prof'sora. Eso no más es profesora.
4. Paula: Ya, gracias.

En este ejemplo podemos apreciar una referencia bastante original a diversos cuentos. Se puede notar que hay una influencia del quechua a todo nivel: estructural y discursivo. Se pueden identificar los niveles que señala Mannheim en la narración quechua. El autor explica que la narración en quechua meridional es dialógica en esencia. En primer lugar, a nivel formal, se reproduce la narración entre los interlocutores. En segundo lugar, se usa el discurso directo. En tercer lugar, a nivel intertextual, se revelan diálogos distintos entre narraciones coexistentes. Mannheim precisa que estos aspectos incluyen el hecho de que el acto de narrar se considera un evento social, construido colectivamente por todos los participantes (2000, pp. 29-78).

En este pequeño cuento, estos niveles: el vocativo "profesora" que repite el niño es una forma de involucrar a su interlocutor en la narración. El discurso

directo se ve cuando reproduce las palabras de la bruja: "pasen, enanitos", o cuando escenifica la caída de la bruja, "pum, pum, cae". Las relaciones intertextuales son evidentes: podemos considerar la historia una mezcla de Blanca Nieves, Pulgarcito, Hansel y Gretel. Con este ejemplo quiero mostrar un hábito verbal asociado a una práctica cultural, el tejido dialógico de una historia, que ha sido transferido al castellano. Lo considero un aporte porque se trata de una reinterpretación de cuentos provenientes de Occidente que nos han llegado enclaustrados en textos escritos. A partir de una práctica cultural andina, se recupera su carácter abierto, y se da espacio a la creatividad espontánea que una narración oral implica (Córdova, 2004, pp. 349-368).

Usos léxicos

Existe un vacío en la investigación lingüística del castellano peruano, pues no ha habido un estudio que sistematice la historia y clasificación de palabras provenientes del quechua vinculadas con prácticas culturales. Sin embargo, cabe mencionar que recientemente la Academia Peruana de la Lengua viene elaborando un diccionario de peruanismos que está recogiendo los esfuerzos aislados e incorporando vocablos recientes. Celebro el esfuerzo de la producción de esa gran base de datos que se está realizando en línea y que pronto podremos consultar. Por ahora, en el diccionario *Peruanismos* de Martha Hildebrant se encuentran algunos ejemplos (1994):

Cachaco: Aparentemente del quechua *kachakcuy* (aterrorizarse).

Calato: Del quechua *q'ala* (desnudo).

Caracha: Del quechua y aimara *karacha* (*kara* en quechua es: piel, pellejo, cuero, costra, escama, corteza, hollejo, cáscara).

Carca: Del quechua *kharka* (estiércol seco de ganado).

En el reciente libro publicado por Julio Calvo sobre la cocina peruana, se registran otros ejemplos (2006):

Caucau: Del quechua *kawkaw* (huevas).

Causa: Del quechua *kawsa* (merienda que se da al visitante de huevos a la olla y chicha).

Carapulca: Del quechua *qara pullqa* (papa hervida, secada al sol y al frío cocinada con carne y ají).

Todos estos son esfuerzos aislados y no sistemáticos del aporte del quechua al castellano asociado a manifestaciones culturales compartidas. Con ello constatamos que existe una doble envoltura entre prácticas lingüísticas y prácticas culturales. Las primeras son portadoras de las segundas, pero a nivel individual se recrean permanentemente, se retoman-modifican. Por eso las prácticas culturales andinas no se están perdiendo, sino, más bien, se están multiplicando a través de nuevas prácticas del castellano: el castellano andino.

Concluyendo: necesidad de diálogo

La escuela y, específicamente, el docente funcionan como mediadores y como soportes, y con mayor razón en una realidad multilingüe y pluricultural. Hudedelot y Vasseur (1997) retoman los diferentes sentidos de *soporte* de Bruner y los asocian a la realidad de la interacción. El sentido que considero más interesante es el soporte como movimiento dialógico: en comentarios, traducciones, paráfrasis que pueda realizar el experto sobre lo que dice el aprendiz.

Es una manera de significar y una manera de interpretar. Se apoya en el contexto discursivo y al mismo tiempo crea condiciones para continuar con el soporte. Se puede apoyar en las repeticiones, las rutinas que ayudan al aprendiz a la ejecución de la tarea. Al mismo tiempo, se inscribe en el aspecto dinámico del lenguaje, en la medida que las repeticiones-

modificaciones del discurso del otro o del propio discurso ayudan en la construcción del aprendizaje. Sin embargo, aun en la relación docente-alumno considero que dicha asimetría no se da de manera homogénea. El maestro propone y el alumno crea a partir de lo propuesto. Esto retorna al maestro y de esta manera, a su vez, el maestro aprende. Esto no ocurre en los casos estudiados.

Vemos que el maestro reúne varios roles que representan soporte: psicólogo, juez, etc. Los padres de familia vienen a consultarle a aquel que sabe “leer y escribir”. En este caso se puede distinguir letrado/iletrado. Ser bilingüe y bicultural (cuando lo es) lo convierten en un mediador entre diferentes grupos sociales, lo que hace su rol más complejo, pues sobrepasa el de profesor. En muchas ocasiones puede convertirse en soporte no solo de los niños, sino de los padres, de la comunidad. Hay que tener en cuenta que esto no se da porque los miembros de dichas comunidades sean incapaces, sino porque la estructura estatal no se adapta a sus verdaderas necesidades, entre ellas, a sus códigos lingüísticos y culturales. A pesar de esto, el maestro no sale del protocolo. Puede brindar su ayuda, pero no enseña a *traducir* de un código a otro. Puede enseñar a escribir, pero dicha escritura no está asociada a las necesidades de las comunidades (esto también lo señala Zavala, 2003), con lo que no ven la utilidad inmediata. He constatado que en algunos casos sí funciona como generador de actividades y como soporte global, porque tiene una buena relación afectiva con los niños, pero lo que no he encontrado es el soporte local, la guía en la tarea específica. Lo que más está ausente es el soporte, en cuanto movimiento dialógico, porque, como he mostrado en los datos, la mayor parte del tiempo el maestro monologa sin tener en cuenta lo que expresan los niños. Si se considera el rol que debe tener la escuela (aspectos: ético, cognitivo y comunicativo) propuesto por Abdallah-Preteille, el maestro debería:

- Desarrollar habilidades metaculturales, lo cual implica poder establecer similitudes y diferencias entre las prácticas culturales existentes en el país (lenguas, creencias, noción del tiempo, relación hombre-naturaleza). Pero la idea no sería presentar equivalencias llanas, ni prácticas, sino mostrar qué es lo que una práctica le puede aportar o ya le aporta a la otra. Por ejemplo, actualmente existe la preocupación por el calentamiento global. Existe la necesidad de crear conciencia en los niños de las consecuencias que puede tener dañar el medioambiente. ¿Por qué no trabajar para ello la concepción que tienen las culturas nativas respecto de la unión hombre-naturaleza como un todo?
- Alternar modos de comunicación: oral, escrito, electrónico (este último, en la medida de lo posible). Si bien se puede argumentar tanto oralmente como por escrito, es un hecho que el texto escrito, en la cultura occidental, ha sido la herramienta del autoritarismo, la no participación, la no opinión. Esto lo ha sabido transmitir muy bien la escuela. Es necesario quebrar esto –como señala Biondi, más aún en un contexto en que muchas prácticas culturales no están vinculadas con la escritura– e implementar la oralidad en las prácticas educativas. Ahora bien, pienso que esto es válido tanto para culturas que no se han apropiado de la escritura en el sentido occidental como para aquellas que sí lo han hecho (y que se dirigen a la “electronalidad”, en términos de Biondi y Zapata): las adivinanzas, los refranes, las leyendas, los chistes encierran mucha sabiduría llamada “popular” y mucha creatividad en el manejo del lenguaje. Asimismo, en Internet existen los foros de opinión o la posibilidad de comentar los artículos que aparecen en la red. Sería una forma de devolverles la voz a los alumnos y, con ello, el placer de aprender. El

placer no se trabaja. Por eso se asocia escuela con aburrimiento. ¿Culpa de la Iglesia? Recuperar dicha sensación es una tarea. Es necesario investigar las nuevas sensaciones placenteras en el ámbito cultural e incorporarlas a las prácticas pedagógicas.

- Por último, el aspecto ético es el que me parece más difícil de desarrollar en los maestros, y, en consecuencia, en los alumnos. Pero creo que deberían trabajar la suspensión de juicios, en términos de Taylor. Para ello es necesario que se tome distancia de los propios prejuicios, lo cual supone una conciencia, una autoevaluación de las propias prácticas. Esto es difícil porque toca principalmente el aspecto afectivo.

Es importante recalcar que la noción de distancia entre una práctica cultural y otra (lo cual puede generar la discriminación) es aprendida. Con ello no quiero afirmar que no exista distancia, no quiero negar las diferencias, simplemente quisiera transmitir la actitud de la duda, la posibilidad de replantear distancias, de observar desde otra óptica.

Quisiera terminar sosteniendo que tal vez podamos construir país juntos, no solo cuando reconozcamos la existencia del “otro”, como reza el discurso intelectual sobre interculturalidad, sino más bien cuando nos reconozcamos *en* el otro. La voluntad política no debe provenir solamente de las autoridades estatales, sino de cada uno de nosotros, como ciudadanos.

Reconocimientos

El presente artículo hace parte de los resultados investigativos obtenidos de la tesis de doctorado, sustentada en 2004: “Le parler bilingue en contexte pédagogique. Études dans quatre écoles rurales à Cuzco-Pérou”, París, Université René Descartes, París 5.

Bibliografía

- Austin, J. L. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*, J. O. Urmson (comp.). Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal*. 2 ed. Madrid: Siglo XXI.
- Biondi, Juan (2003). "Lucha contra la corrupción de las palabras". En Nila Vigil y Roberto Zariquiey (eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp. 17-24). Lima: PUCP y GTZ.
- Biondi, Juan y Eduardo Zapata (1994). *Representación oral en las calles de Lima*. Lima: Universidad de Lima.
- Biondi, Juan y Eduardo Zapata (2006). *La palabra permanente*. Lima: Congreso del Perú.
- Bruner, Jérôme (1983a). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. París: PUF.
- Bruner, Jérôme (1983b). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jérôme (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. París: Retz.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (2003). *Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUCP y GTZ.
- Calvo, Julio (2005). *La cocina peruana. Análisis semántico del léxico de la cocina en lengua quechua*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, Universidad San Martín de Porres.
- Córdova, Paula (2003). "Dialogismo: epistemología y método interpretativo. Su pertinencia para analizar la diversidad lingüística y cultural peruana". *Lexis*, XXVIII(1-2), T. II, 349-368. Lima: PUCP.
- Córdova, Paula (2004). "Le parler bilingue en contexte pédagogique. Études dans quatre écoles rurales à Cuzco-Pérou". Tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad René Descartes, París 5.
- Córdova, Paula (ed.) (2006). *¿Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Lima: UPC.
- Córdova, Paula (2009). *Universidad y diversidad. Prácticas argumentativas y participación*. Lima: UPC.
- Dabène, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.
- Deprez, Christine (1994). *Les enfants bilingues: Langues et famille*. París: Crédif/Didier.
- Francois, Frédéric (1993). *Pratiques de l'oral*. París: Nathan.
- Francois, Frédéric (1994). *Jeux de langages et dialogues à l'école maternelle*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées.
- Francois, Frédéric (1995). *Morale et mise en mot*. París: L'Harmattan.
- Francois, Frédéric (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. París: L'Harmattan.
- García, A. y S. Sáez (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Nancea.
- García-Canclini, Néstor (2000). *La globalización: ¿productora de culturas híbridadas?* Actas del III

- Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. En línea:
<<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/actas-colombia.html>>.
- Gumperz, John (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*. París: L'Harmattan.
- Hildebrant, Martha (1994). *Peruanismos*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Hudelot, C. y M. T. Vasseur (1997). "Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 y L2?" En Calap.
- Itier, César (1997). *Parlons quechua*. París: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, Katherine (2001). *Les actes du langage*. París: Nathan.
- Kogan, Liuba y Fidel Tubino (2001). "Identidades culturales y políticas de reconocimiento". En María Heise (comp.), *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa Forte-PE, Minedu.
- Levinson, Stephen (1994). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lüdi, Georges y Bernard Py (1986). *Être bilingue*. Berna-Francfurt-Nueva York: Peter Lang.
- Mannheim, Bruce y Alton S. Becker (2000). "Surtout, ne vous endormez jamais dans un bus... Le dialogisme dans la narration quechua meridionale". En *Les rituels du dialogues* (pp. 29-78). París: Société d'ethnologie.
- Nugent, Guillermo (1992). *El laberinto de la choleada*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- Randall, Robert (1986). "La lengua sagrada. El juego de palabras en la cosmología andina". *Allpanchis*, 29/30, año XIX. Cuzco: IPA.
- Salomón, Frank (2006). *Los quipocamayos de Tupicocha*. Lima: IFEA, IEP.
- Searle, John. (1972). *Les actes de langage*. París: Herman. Colección Savoir: Lettres.
- Torres, César (2008). "Entrevista a Marco Martos". Videos de diario *El Comercio*. En línea: <<http://www.youtube.com/watch?v=1cxiaVQ-4as>>.
- Walsh, Catherine (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación Dinebi y Fortepe.
- Weinreich, Uriel (1953). *Language in Contact: Findings and problems*. Nueva York: Columbia University.
- Wittgenstein, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Zavala, Virginia (1999). "Reconsideraciones en torno al español andino". *Lexis*, XXIII: 25-85.
- Zavala, Virginia (2001). *Prácticas letradas en castellano y en quechua: el uso de adivinanzas y narraciones en el aula*. Lima: Minedu /GTZ.