

**Para ser iguales,
para ser distintos**

Educación, escritura y poder en el Perú

Patricia Ames



Colección mínima

01

IEP Instituto de Estudios Peruanos

PARA SER IGUALES, PARA SER DISTINTOS
Educación, escritura y poder en el Perú

**Para ser iguales,
para ser distintos**

Educación, escritura y poder en el Perú

Patricia Ames

IEP Instituto de Estudios Peruanos

COLECCIÓN MÍNIMA, 52

Este libro es resultado de! Programa de Investigación «Globalización, diversidad cultural y redefinición de identidades en los países andinos», que cuenta con el auspicio de la División de Humanidades de la Fundación Rockefeller.

© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
[511] 332-6194/424-4856 Fax: 332-6173
E-mail: publicaciones@iep.org.pe

ISBN 9972-51-069-7
ISSN 1019-4479

Impreso en el Perú
1a. edición, julio del 2002
500 ejemplares

Hecho el depósito legal: 1501212002-3146

AMES RAMELLO, PATRICIA

Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima, IEP, 2002.--(Colección Mínima, 52)

EDUCACIÓN RURAL/LECTURA/ESCRITURA/IDIVERSIDAD CULTURAL/
ALFABETIZACIÓN/GLOBALIZACIÓN/PERÚ/CUSCO/UCAYALI

W/05.01.01/M/52

PATRICIA AMES es Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú e Investigadora Asociada del Instituto de Estudios Peruanos. Ha sido ganadora de la beca Rockefeller «Globalización, cultura e identidad en los países andinos» en 1999. Actualmente realiza estudios de doctorado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
I ¿ILUSIONES QUE SE DESVANECEN O APUESTAS QUE SE TRANSFORMAN? EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN EN LOS ANDES Y LA AMAZONÍA	
INTRODUCCIÓN	13
ELITINERARIO	15
Ideología de progreso y proyecto nacional	15
El tránsito (y la convivencia) del miedo a la luz	18
LOS ESCENARIOS	22
Modestos horizontes	26
Un obstáculo tras otro	33
Relaciones interétnicas en la Amazonía	40
LA INTEGRACIÓN COMO TEMA DOMINANTE: EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E IDENTIDADES	50
II EL ESQUIVO ENCANTO DE LA ESCRITURA Un ensayo en torno a los estudios sobre literacidad	
INTRODUCCIÓN	63
LOS ESTUDIOS SOBRE LITERACIDAD	68
La teoría de la Gran División y el modelo autónomo	70
Los Nuevos Estudios sobre Literacidad	75

LA ESCRITURA EN LOS ANDES PERUANOS	84
NUEVAS PERSPECTIVAS: INVESTIGANDO LA LITERACIDAD EN EL PERÚ	89
REFLEXIONES FINALES: CUANDO APRENDER A ESCRIBIR NO ES TAN FÁCIL	93
<i>Anexo</i>	
Matriz para el estudio de caso de prácticas letradas en el caserío SA	100
BIBLIOGRAFÍA CITADA	101

PRESENTACIÓN

En 1997 Patricia Ames se unió al IEP para trabajar en el equipo que con Carmen Montera conformamos para la investigación «La exclusión educativa de las niñas del campo» en cuatro escuelas rurales de Cusco y Cajamarca. A partir de entonces Patricia ha seguido haciendo investigación etnográfica en las escuelas rurales desde diversas preguntas, siempre concentrando su atención en torno a los actores centrales de la vida escolar, pero cuyas voces e intereses no siempre son escuchados: los niños y las niñas, y sus familias. Cusco y Ucayali han sido finalmente los departamentos que ha decidido trabajar de manera comparativa, con una ambiciosa agenda de investigación para su tesis doctoral en la Universidad de Londres.

Los textos que entregamos son ahora parte de ese esfuerzo, que Patricia pudo escribir gracias al ahora proyecto «Globalización, diversidad e identidades en los países andinos», financiado por la Fundación Rockefeller. En el primer ensayo Patricia Ames intenta contextualizar el desarrollo de las escuelas rurales en esos dos departamentos, además del de Ayacucho. Lo hace desde una visión que comprende las tensiones y contradicciones insertas en el proceso de expansión escolar en las áreas rurales en el Perú, y éste es un reto considerable, pues se trata de vincular las nociones de educación, diversidad cultural e integración como conductoras en el ordenamiento y análisis del material recogido, y aparentemente, estas nociones

son sólo reconciliables en el mundo de las ideas y los discursos políticos. Cada una de ellas se refiere a expectativas contradictorias que se expresan en prácticas y conflictos que aún tenemos que comprender y estudiar, pues los actores involucrados, (desde el Estado central, el sistema educativo, y las comunidades educativas) han actuado con agendas no siempre abiertas, que es necesario develar a través de estudios como éste, que combinen la investigación etnográfica con los aportes de otras disciplinas.

Patricia ha enfrentado este reto con una investigación histórica todavía inicial, basada en fuentes secundarias, su intenso trabajo etnográfico y una perspectiva teórica que se nutre principalmente de lo que se conoce en el mundo anglosajón como «literacy studies», o el estudio de los procesos a través de los cuales se difunden, o se han difundido, las habilidades de la lectura y la escritura. Su segundo ensayo entonces es una primera presentación de los autores e ideas principales de esta corriente, que nos muestra la necesidad de estudiar las relaciones de poder involucradas en los procesos de difusión de las habilidades para manejar la lengua escrita y hablada, en diversos contextos (históricos, sociales, y también etnolingüísticos). Brian Street, tan importante para esta corriente de estudios, insiste por ejemplo, en que tales procesos involucran prácticas sociales que difieren significativamente de sociedad en sociedad, e inclusive entre las diferentes clases sociales en una misma sociedad. Otra idea importante de estos estudios es que una vez que aparece la lectura y la escritura como formas dominantes de comunicación, no se puede hablar más de «culturas letradas y no letradas» como existentes individualmente. Se vuelve central entonces estudiar las relaciones de poder entre ambas y el rol del manejo de las habilidades de la lectura y escritura para el análisis social.

Si asumimos esta perspectiva, esta corriente nos lleva a problematizar el carácter del sistema educativo, para dejar de verlo como una necesidad técnica o como el único canal autorizado para obtener ciertas habilidades que, una vez adquiridas, llevan casi directamente hacia el desarrollo. Harvey Graff, otro autor importante en los «Literacy Studies», así como el africano Niyi Akinassó, nos invitan a revisar nuestras ideas sobre la alfabetización y la escolarización compulsiva como un bien en sí mismo. Cada uno por su parte, nos

*enseña a desconfiar de aquellos estudios que simplemente cuentan como éxitos el número de ex analfabetos, las escuelas creadas, el número de estudiantes atendidos, o el número de certificados otorgados. Proponen que para entender el significado de esta expansión, la tarea es más bien reconstruir los contextos de divulgación, identificando los actores divulgadores, la motivación y los espacios en los que ésta se produjo, estudiando el sentido que se le asignaba, los usos que se le daban, los cambios progresivos o no en el acceso al servicio y las diferencias reales y simbólicas que emanaron de su adquisición.*¹

Desde esta perspectiva, resulta estimulante comparar nuestra historia frente a algunos procesos de alfabetización en la Europa del siglo XVIII. Estos se vieron asociados al crecimiento de las iglesias protestantes en el campo y promovieron entre sus fieles la escritura de diarios personales, no solamente como una manera de alfabetizarlos sino de promover el desarrollo de la conciencia individual, al revisar reflexivamente su vida diaria. Desde nuestra orilla, la historia ha sido muy diferente. El manejo del castellano hablado y escrito ha sido y es un importante instrumento de jerarquización, cuya expansión como canal para la expresión individual más bien parece ser frenada, a contracorriente del interés y los esfuerzos de las comunidades e individuos por dominar este recurso en las zonas rurales, para sus propios fines (que también deben ser investigados). En este libro también nos enteramos de quiénes están ya usando estas ideas para comprender la realidad de la educación rural en el Perú y para comprender en suma, la relación entre escritura y poder.

PATRICIA OLIART

1. Harvey Graff, «The legacies of literacy » en *Journal of Communication*, Invierno 1982, vol 32, No. 1.

I

¿ILUSIONES QUE SE DESVANECEN O APUESTAS QUE SE TRANSFORMAN? EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN EN LOS ANDES Y LA AMAZONÍA¹

INTRODUCCIÓN

La educación en el contexto rural peruano ha sido objeto de múltiples debates intelectuales y políticos, de diversos estudios y críticas en torno a las posibilidades y límites que encerraba y ha constituido asimismo un importante movilizador de las acciones individuales, familiares y colectivas de los grupos campesinos e indígenas. Hoy constituye un eje de debate igualmente importante, no sólo en la agenda nacional sino también en la agenda global. En efecto, en este nivel se discuten políticas, metas y objetivos que atraviesan fronteras nacionales con la participación de organismos internacionales en el diseño, el financiamiento

1. Quisiera expresar mi agradecimiento a la *Rockefeller Foundation* y al Instituto de Estudios Peruanos por la beca de investigación que hizo posible la culminación de este trabajo. Asimismo, a los miembros del Seminario Permanente por sus valiosos comentarios sobre la versión preliminar de este texto, y en especial a Francesca Uccelli, Rocío Trinidad, Richard Kemaghan y Gerardo Castillo. Quisiera agregar que, en la medida en que la educación ha movilizado el esfuerzo de personas, familias y grupos enteros, está enredada también en nuestras historias personales y familiares. Por ello, este trabajo está dedicado a la memoria de Graciela Enríquez, maestra rural de la comunidad de Umasullo Alto, Azángaro, Puno, y a su hijo Raúl, mi padre, por el soporte y el estímulo que las mujeres de esta familia y de esta generación encontramos para acceder a la educación universitaria, a la búsqueda y a la crítica del mundo que conocemos.

miento y la ejecución de tales políticas. En este contexto, este trabajo explora los significados actuales que la educación escolar encierra para los pobladores indígenas y campesinos y las expectativas asociadas a ella; qué ha cambiado y qué se mantiene del tradicional valor conferido a la educación con relación al progreso y qué nuevos elementos aparecen ligados a ella.

Para ello, la primera parte de este documento presenta en líneas generales el itinerario de la expansión escolar en las zonas rurales a lo largo del siglo XX en el Perú, refiriéndose a los debates, acciones y respuestas que genera. Busca mostrar asimismo cómo este proceso se enmarca en el contexto cultural más amplio de la modernidad occidental, a fin de establecer los nexos que nos permiten situar la institución escolar no sólo como parte del aparato estatal, sino desde un inicio y crecientemente, como parte de un entramado cultural global. También intenta poner de relieve la participación activa de los sujetos y grupos envueltos en tal proceso, sus luchas y demandas por acceder a la educación así como sus reticencias frente a la escuela; este breve recuento, nos parece, permite una mejor comprensión de las expectativas y valores que actualmente se asocian a la educación entre los pobladores rurales.

La segunda parte aborda en detalle la descripción y el análisis del valor asignado a la educación en cada uno de los contextos seleccionados para el estudio: comunidades quechuas de la sierra sur, comunidades quechuas afectadas por la violencia política y comunidades shipibas de la Amazonía. En cada caso se exploran las expectativas asociadas a la educación escolar y el valor asignado a la misma, intentando relacionarlas con las particularidades de cada contexto, marcando las singularidades de cada uno y las recurrencias que los atraviesan.

La tercera y última parte está dedicada a una reflexión de conjunto sobre la base de los casos presentados, alrededor de los temas que emergen con mayor fuerza en estos casos, como son los de la integración y la diversidad. En ella se muestra cómo el alto valor simbólico que recibe la educación remite a demandas de integración política, económica y social desde la

perspectiva de los grupos indígenas y campesinos. Sin embargo, los cuestionamientos, críticas y ambigüedades con que se enfrenta la presencia de la institución escolar aparecen al mismo tiempo relacionados con cierta fluidez en las identidades que se asumen. En este proceso, encontramos una suerte de negociación entre los elementos de una propuesta homogeneizadora en términos culturales (que forma parte de la identidad promovida por la escuela) y una búsqueda por mantener la posibilidad de la diversidad sin negar las expectativas de cambio y participación.

EL ITINERARIO

A lo largo del siglo XX, la educación escolar en el Perú ha sido vista desde distintas perspectivas como uno de los medios por excelencia para la integración de los sectores campesinos e indígenas, y para la modernización de la sociedad peruana en general. Esta concepción del papel de la educación en el desarrollo nacional tiene referentes más amplios en la globalización del entramado cultural de la modernidad occidental, dentro del cual la escolaridad masiva se ha constituido en un proyecto altamente legitimado y legitimante en los últimos dos siglos. Una breve mirada a ese proceso y la actuación de los diversos agentes involucrados nos permite introducirnos a las formas en que actualmente se percibe la educación en el campo.

Ideología de progreso y proyecto nacional

Durante las primeras décadas del siglo XX, el proyecto civilista consideró la difusión de la educación como la principal herramienta para lograr la civilización del indígena, su incorporación a la nación y el consiguiente desarrollo nacional. Para ello llevó a cabo desde el Estado variados esfuerzos por expandirla más allá de las principales ciudades y capitales provinciales o distritales (Contreras, 1996). Paralelamente, el debate intelectual de la época tenía entre sus principales puntos el asunto de la educación en general y el de la educación del indígena en particular, desde posiciones que la postulaban como medio de

liberación y redención del indígena, frente a otras que defendían una visión aristocrática de la cultura y la educación. Paulatinamente, sin embargo, aparecen posiciones más críticas en torno al «problema del indio», que cuestionan el que la educación sea el problema fundamental y ponen más bien énfasis en las bases económicas, sociales y políticas de la opresión indígena. Posteriormente, el proyecto de civilizar al indígena entendido como la castellanización y la difusión de hábitos occidentales también será cuestionado desde una postura indigenista que defenderá la adaptación de la educación a las necesidades y las características de la población campesina.² Ante el relativo fracaso de ambos proyectos, en la década de 1960 otros temas empiezan a cobrar centralidad para la transformación de las condiciones de «atraso» en el campo, como la cuestión de la propiedad de la tierra y la Reforma Agraria. Sin embargo, en la década de 1970, paralelamente a la aplicación de la Reforma Agraria, la educación vuelve a aparecer como un componente central para la integración del campesinado a la nación. Impulsada por los debates intelectuales y los proyectos políticos en torno a la educación, la expansión de la escuela se masificó de tal modo en el Perú durante el siglo XX que éste podría llamarse sin duda «el siglo de la educación», como señala Contreras (1996).

Para entender más ampliamente este proceso de expansión de la escolaridad pública a lo largo del siglo XX, conviene recordar el marco en el cual nacen y se desarrollan los sistemas de educación masiva de asistencia obligatoria, vale decir el contexto cultural de occidente. Aunque los inicios de estos sistemas

2. El temprano énfasis en la educación como solución a la problemática indígena puede notarse por ejemplo en las obras de Clorinda Matto de Tumer; Alejandro Deustua es quizás el mejor ejemplo de la posición aristocrática. Manuel Gonzales Prada es uno de los primeros en señalar las bases económicas y políticas de la explotación indígena. El trabajo de José Carlos Mariátegui desarrolla con mayor profundidad esta perspectiva. La asociación Pro-Indígena, el trabajo de José Antonio Encinas, la reflexión de José María Arguedas y las iniciativas de Luis E. Valcárcel como Ministro de Educación en los años cuarenta resultan representativos de la posición indigenista. Una excelente selección de textos de estos y otros autores puede encontrarse en Montero, 1990.

pueden rastrearse desde el siglo XVII en algunos países europeos, su momento de mayor expansión es el siglo XIX. Ya para entonces, el individuo y el Estado nacional constituyen, dentro del discurso de la modernidad, los elementos centrales para el logro del bienestar social y el progreso económico. La concepción moderna de ciudadanía, definida en términos de los derechos o reclamos que los ciudadanos pueden hacer al Estado y los deberes o demandas que el Estado puede hacer a los ciudadanos, muestra esta doble relación que se establece entre los individuos y el Estado. Esta concepción está a la base del desarrollo de un sistema escolar público masivo puesto que se torna un imperativo, la mejor manera de garantizar la formación de un nuevo tipo de ciudadano capaz de crear una nueva sociedad orientada hacia el progreso. Guarda por ello una estrecha relación con la hegemonía del Estado-nación como forma política, pues a éste le compete garantizar que todos los individuos contribuyan conscientemente al nuevo proyecto social. El Estado asigna entonces al sistema educativo la tarea de inducir a sus estudiantes en la doble identidad (nacional e individual) del ciudadano moderno (Boli y Ramírez, 1992).

La enseñanza de la historia y geografía nacionales y el énfasis en los componentes patriótico-rituales como los desfiles y la difusión de los símbolos patrios y los héroes nacionales son una muestra clara de esta intención formativa en una identidad nacional. Estos elementos son recurrentes no sólo en las escuelas peruanas sino también en otros países de la región, como Bolivia y Ecuador, estudiados por Luykxs (1997) y Rival (1996) respectivamente, quienes coinciden en señalar la función de la escuela en el adoctrinamiento de los valores de la cultura nacional.³ El debate nacional y la expansión de la escolaridad en el campo peruano estuvieron pues fuertemente influidos por la ideología del progreso y del nacionalismo dominantes en la

3. Una estrategia igualmente clara en torno a la formación de la identidad individual resulta más difícil de determinar y se enfrenta a las resistencias de los mismos agentes educativos (padres, maestros, niños). Ver Rival (1996).

Europa del siglo XIX. En general, entre 1820 y 1990, la asistencia obligatoria a la escuela impulsada desde el Estado se convierte en la norma en todas las regiones del mundo, con mayor o menor rapidez dependiendo del grado en que cada sociedad se adhiere al modelo occidental de sociedad nacional (Boli y Ramírez, 1992).⁴

Pero así como el Estado peruano se dedica a expandir compulsivamente la educación como estrategia de integración y progreso, los diversos grupos a los que va dirigida elaboraron sus propios juicios y expectativas respecto a lo que la educación les ofrecía, respondiendo activamente frente a la propuesta.

El tránsito (y la convivencia) del miedo a la luz

El carácter compulsivo y obligatorio con que se expandió la escuela en la primera mitad del siglo encontró una recepción que combinó la bienvenida y el rechazo (Contreras, 1996). En algunas comunidades, convencidas de las ventajas que ofrecía la educación, se donaban terrenos, se construían locales escolares con el trabajo de los propios padres e incluso se contrataban preceptores pagados por las familias.⁵ Las escenas en que se prepara la construcción del local escolar en la comunidad de Rumi, en la novela *El mundo es ancho y ajeno* (Alegría, 1957), y las reflexiones de Rosendo Maqui, principal protagonista y alcalde de la comunidad, reflejan desde la literatura esta esperanza puesta en la educación escolar por las comunidades y sus autoridades y las múltiples gestiones que realizaban para obtener su escuela.

En otros lugares, sin embargo, se temía por las probables consecuencias que la obligatoriedad de la educación podría acarrear. Alimentados por la prédica de los gamonal es y terratenientes locales (preocupados ante la amenaza de perder el con

4. Del mismo modo podemos decir que actualmente las reformas educativas en la región son fuertemente influenciadas por la ideología del desarrollo y la superación de la pobreza, dominante en el debate internacional, punto al que volveremos en la tercera parte.

5. Fuenzalida *el al.*, 1982; Degregori y Golte, 1973; Contreras, 1996; Diez, 1998.

trol sobre los colonos y las comunidades), surgían temores entre los campesinos de que la educación acarreará cambios en la conducta de sus hijos o la aplicación de nuevos impuestos, por lo cual evitaban enviados a la escuela (Contreras, 1996).⁶

La resistencia del gamonalismo local para la apertura y funcionamiento de locales escolares en la sierra es bastante conocida y se señaló en reiteradas oportunidades a lo largo del siglo (Montero, 1990). Alberti y Sánchez (1974) mencionan, por ejemplo, un caso en la sierra central en que se reprimía la contratación de un preceptor en la década de 1930. Por la misma época, según testimonios que recogí en Tallamac (Hualgayoc, Cajamarca), hacendados de la zona boicoteaban constantemente el funcionamiento de la escuela de la comunidad y la preceptora contratada por los padres fue finalmente asesinada por un grupo de bandidos, con lo cual se cerró la escuela por algunos años. En tres comunidades cusqueñas visitadas, la escuela tiene la antigüedad de la Reforma Agraria, pues antes de ella el hacendado de cada zona se oponía a su construcción y funcionamiento. La literatura neindigenista también nos ofrece multiplicidad de imágenes similares: en *Todas las sangres*, de José María Arguedas (1968), la oposición de los mistis a la educación indígena se manifiesta con toda crudeza en la historia de Rendón Willca.⁷ Al mismo tiempo, sin embargo, existieron algunas mujeres, esposas de los hacendados, que abrieron escuelas de instrucción básica para los niños de la hacienda, como en el caso de Vicos en la década de 1930; en el caso del Cuzco, un interesante testimonio recogido por Patricia Oliart muestra cómo la prédica civilizadora de la educación del indígena fue

6. Diez (1998) también registra reticencias entre los pobladores campesinos de la sierra piurana en la primera mitad del siglo, pero lo explica más bien por la dificultad de prescindir del trabajo de los niños y jóvenes, necesario para la reproducción social de las familias, y por un cálculo práctico de las familias, según el cual se enviaba a los hijos con mayores capacidades para el estudio, pero no a todos.

7. Manuel Scorza también ofrece algunos episodios en su saga «La guerra silenciosa».

asumida y llevada a la práctica por la esposa de un importante hacendado y aún en contra de la voluntad de este último.⁸

Entre los docentes, iniciativas particulares como la de José Antonio Encinas intentaron llevar a la práctica nuevas concepciones educativas adaptadas a la realidad indígena y campesina. En esta orientación se inscriben maestros como los de Lampián y Huayopampa, en el valle de Chancay (Fuenzalida *et al.*, 1982; Celestina, 1972) o aquellos que hicieron los primeros intentos de alfabetización bilingüe en el altiplano puneño a principios de siglo (López, 1991). Muchos, sin embargo, se desempeñaron sin mayor interés y compromiso con sus alumnos, premunidos más bien de prejuicios por la condición indígena de éstos (Vásquez, 1965).

Estos ejemplos nos muestran cómo la propuesta educativa del Estado no cayó en el vacío, sino que los diversos actores de la sociedad rural respondieron activamente, ya sea apropiándose de la propuesta o rechazándola e incluso transformándola. En la segunda mitad del siglo, los grupos campesinos intensifican sus demandas por educación, protagonizando verdaderas luchas por hacer efectivo su derecho a la educación, aunque ello no implica la desaparición de cierta desconfianza frente a la escuela.

Esa desconfianza resulta bastante bien reflejada en el conocido mito de «la escuela asusta niños», relato de Don Isidro Huamaní, recogido por Ortiz (1971), en el cual la escuela aparece cargada de peligro, como una presencia amenazadora, asociada al mundo de las tinieblas, de la escritura y de la mentira. Asistir a la escuela implica el peligro de ser «devorados» y de perder la identidad cultural, por eso los niños, asustados, se escapan de ella.

En contraste, se encuentra también un pensamiento muy difundido que Montoya (1980) llama «el mito contemporáneo de la escuela» y que asocia la cultura, lengua y costumbres quechuas y el analfabetismo al mundo de la noche y a la ceguera, en oposición a la lengua castellana, la lectura y la escritura, las costumbres y cultura occidental, que aparecen como el mundo

del día y la posibilidad de ver, tener ojos. Ansi3n (1986, 1989) profundiza en las representaciones simb3licas sobre la escuela entre los pobladores andinos y se1ala el cambio de imagen de «la escuela asusta ni1os» a «la escuela como trampol3n», como (mecanismo de movilidad social y acceso a la sociedad nacional. Para ello retorna la idea del «mito del progreso» (Degregori, 1986), seg3n la cual los pueblos 1ndinos hab3an dejado tendencialmente la idea de la vuelta al pasado para orientarse al futuro y a una creciente integraci3n a la sociedad nacional, proceso en el cual la escuela se ubicar3a en un punto central.

El rechazo y la desconfianza por un lado y el deseo de integraci3n y progreso por otro no son, sin embargo, necesariamente excluyentes, sino que m1s bien reflejan la tensi3n presente frente a la escuela, en la medida en que constituye la instituci3n que garantiza el acceso a ciertos conocimientos y pr1cticas urbanas y modernas pero a la vez niega la validez de aquellos conocimientos y pr1cticas propias de la cultura local. Como se1ala Gonzalo Portocarrero, la escuela propone una promesa a cambio de un olvido: la promesa de la ciudadan3a a cambio del olvido de la diversidad cultural.⁹

Pero la promesa est1 muy lejos de cumplirse: la masificaci3n de la educaci3n se dio paralelamente a una ca3da de la calidad del servicio educativo mismo, m1s aguda a3n en las zonas de mayor pobreza y aislamiento; los l3mites de la educaci3n como mecanismo de movilidad social para los sectores m1s empobrecidos, que ya se se1alaban en la d3cada de 1970 (Degregori y Golte, 1973; Alberti y Cotler, 1972) se hicieron m1s evidentes en las d3cadas posteriores y crearon situaciones de desarraigo entre los j3venes que en cierto momento favorecieron la adopci3n de la ideolog3a senderista en Ayacucho y el recurso a la violencia (Degregori, 1985, 1989a).¹⁰

8. Patricia Oliart, comunicaci3n personal.

9. Gonzalo Portocarrero, comunicaci3n personal.

10. En el estudio de Ch1vez de Paz, 1989, sobre las caracter3sticas de los condenados por terrorismo se puede apreciar el elevado nivel educativo promedio del grupo, as3 como su origen provinciano.

Este trasfondo histórico y cultural de la expansión de la escuela a lo largo del siglo y del surgimiento del mito de la educación como movilizador de aspiraciones y demandas de transformación está a la base de lo que hoy, finalizando el siglo, podemos encontrar entre las poblaciones campesinas. Sin embargo, notamos que la experiencia de los últimos años ha introducido cambios, cuestionamientos y redefiniciones del «mito». Y aunque ha habido experiencias comunes, también podemos encontrar particularidades específicas en cada región. En el ánimo de recoger y comparar estas distintas experiencias, he tomado en cuenta tres situaciones que a mi parecer reflejan distintas expectativas de los grupos campesinos e indígenas frente a la educación y distintas maneras de relacionarse o apropiarse de su promesa.

LOS ESCENARIOS

Como sea que el mito de la educación se presentaba como el significado que el pensamiento andino asignaba simbólicamente: a la educación, resulta difícil establecer una única relación entre pobladores campesinos y educación, dada la gran heterogeneidad de situaciones que podemos hallar entre las comunidades rurales. En trabajos como el que realiza Mendoza (1990) en cuatro comunidades de la provincia de Canchis, Cuzco, ya se señala por ejemplo la existencia de expectativas diferenciadas frente a la educación de acuerdo a los recursos de cada comunidad: en las comunidades más pobres y con escasos recursos, la educación escolar era vista como un medio para salir de la comunidad, una estrategia individual antes que colectiva, mientras que las comunidades con mayores recursos y, por tanto, mayores posibilidades de desarrollo interno, la expectativa en relación con la educación comienza a articularse con las necesidades de desarrollo familiar y comunal.

Esta misma diferenciación puede notarse ya en trabajos anteriores realizados en las décadas de 1960 y 1970 en comunidades del valle de Chancay. Los conocidos casos de Huayopam

pa (Fuenzalida *et al.*, 1982) y Pacaraos (Degregori y Golte, 1973) ilustran cómo los recursos de cada comunidad prefiguran una expectativa diferente frente a la educación: en Huayopampa la apuesta por la educación va ligada a la del desarrollo local y el progreso comunal, posibles en gran medida por las condiciones ecológicas de su ubicación, la cercanía a mercados y la demanda por su producción, mientras que en Pacaraos estos elementos están ausentes y la educación se constituye más bien en una alternativa hacia fuera y en una estrategia individual antes que comunal.

La diversidad de situaciones que hoy podemos encontrar en el campo y las desiguales oportunidades educativas que ofrecen se encuentran muy bien reflejadas en el trabajo de Oliart (1999), que muestra situaciones de gran articulación entre comunidades campesinas, mercado, consumo y educación, paralelamente a la existencia de otras en las que el aislamiento y los límites para salir más allá del marco de la comunidad persisten.

Es necesario considerar esa variedad de situaciones para elaborar una mirada más compleja sobre las necesidades y expectativas de los pobladores rurales en la actualidad y sin duda es parte de los objetivos de este trabajo. A lo largo de múltiples visitas a diversos caseríos y comunidades rurales en los últimos años hemos podido presenciar diversas posiciones y expectativas frente a la educación. He querido reflejar estas diferencias en la selección de tres situaciones particulares que se presentan a continuación.

La primera se ubica entre las comunidades andinas quechuas, aquellas que suscribieron su apuesta por la educación como camino hacia el progreso. Comunidades en su mayoría pobres, pequeñas, de escasos recursos, para las cuales, como ya se dijo, el acceso a la escuela supuso diversos obstáculos a lo largo del siglo, pero en las que la escuela ya es una presencia continua desde hace al menos treinta años o más. Sin embargo, otras comunidades rurales con una historia algo más larga en su relación con la escuela y de población hispano hablante comparten con ellas una serie de rasgos con relación a sus expectativas y valoraciones sobre el papel de la escuela.

Una segunda situación tiene que ver nuevamente con comunidades andinas quechuas, pero que a diferencia de las primeras, han estado directa y fatalmente involucradas en el proceso de violencia política durante la década de 1980 y principios de la siguiente. Esta experiencia, y aquellas derivadas ya sea del desplazamiento, la resistencia o el retorno, parecen haber reconfigurado el papel de la educación y las expectativas frente a ella.

Una tercera situación, finalmente, nos desplaza del escenario andino al amazónico, muchas veces marginado de las reflexiones amplias sobre el país, donde la historia de la educación siguió un rumbo diferente y las expectativas generadas por ella ofrecen particularidades que nos interesa explorar, así como similitudes con los casos anteriores.

El trabajo de campo para esta investigación se realizó en las comunidades de Ninamarca, Cusco; Hualla, Ayacucho; Santa Lucía, Santa Elena, Santa Luz y Puerto Aurora en Ucayali.

Ninamarca es una comunidad pequeña de alrededor de setenta familias ubicada en la provincia de Paucartambo. Dispone de tierras de ladera, entre 3,500 y 3,700 m.s.n.m., no cuenta con sistemas de riego, su producción es básicamente en cereales y tubérculos, parte de la cual se comercializa en los pueblos y ciudades cercanas. La ganadería de ovinos complementa la economía agrícola. La escuela es asimismo pequeña, cuenta con dos profesores para los seis grados de primaria y tiene unos treinta años de antigüedad.

Hualla por el contrario, es una comunidad grande, de aproximadamente cuatrocientas cincuenta familias, ubicada en la provincia de Víctor Fajardo, a una altura de 3,300 m.s.n.m. Dispone de riego para parte de sus tierras, mientras que otra parte se cultiva en seco y posee también zonas de pastoreo. La principal producción es maíz, tubérculos y cereales, complementada con la ganadería de ovinos, auquénidos y vacunos en menor medida. Parte de la producción es destinada al autoconsumo y parte al mercado. Cuenta con una escuela primaria completa para varones y otra para mujeres. El colegio secundario (agropecuario) empezó a funcionar en 1975, pero tuvo un funciona

miento muy irregular durante la década de 1980 debido a la situación de violencia e incluso fue cerrado por un par de años.

En ambos casos, por las visitas que realizamos en la zona, pudimos apreciar que las comunidades vecinas a cada una eran de similares características y proporciones. Es decir, ambas comunidades resultan representativas en cuanto al tamaño de su población en el ámbito local inmediato (distrital, provincial), el tamaño (correspondiente) de su escuela y la antigüedad de la misma.

Santa Lucía, Santa Elena, Santa Luz y Puerto Aurora son todas comunidades pequeñas, de no más de veinte familias. Las tres primeras se ubican en la ribera del bajo Ucayali y la última al interior de una cocha en la misma zona. Son asimismo, comunidades jóvenes, es decir, recientemente fundadas (la más antigua en 1983 y la más reciente hace dos años), por pobladores de comunidades más grandes ante el crecimiento de sus comunidades de origen. Por ello sus escuelas son también muy nuevas, y por el tamaño de su población, en los cuatro casos cuentan sólo con dos profesores para los seis grados de primaria. La actividad predominante es la pesca, la agricultura en pequeña escala y destinada básicamente para el autoconsumo, con productos como arroz, frijoles, plátano, la caza y la recolección de frutos. Los productos que se comercializan con otros pueblos y ciudades cercanas son predominantemente la artesanía cerámica y textil, producida por las mujeres, la uña de gato, que recolectan en el bosque y ocasionalmente pescado.

En cada una de las comunidades se realizaron entrevistas con padres y madres de familia, buscando reflejar diversidad de situaciones y puntos de vista: aquellos que ejercían cargos de autoridad en el momento, otros que no, quienes tenían hijos/as en la escuela y otros cuyos hijos/as por alguna razón no asistían. Se realizaron entrevistas individuales y/o grupales de acuerdo a las posibilidades en cada lugar. Las entrevistas se complementan con la observación etnográfica de la vida comunal y escolar en cada lugar de modo que la combinación de prácticas y discursos pueda ofrecer una mejor interpretación de la información recogida.

Sin embargo, debo agregar que esta reflexión se nutre de la experiencia de investigación en diversas comunidades a lo largo de los últimos tres años, por lo cual he preferido hablar de «situaciones» antes que casos específicos, y he optado por el plural para hablar de cada postura, puesto que ésta aparece reiteradamente en varios lugares.¹¹ Con ello no pretendo generalizar estas afirmaciones al conjunto de comunidades quechuas, amazónicas o aquellas afectadas por la violencia, pues como ya he señalado, existen diversas características que diferencian a las comunidades al interior de estos grupos.

Modestos horizontes

En mi escuela yo aprendí
a leer y a escribir
en mi escuela yo aprendí
a leer y a escribir

profesorita gracias doy
por enseñarme lo que soy
profesorita gracias doy
por enseñarme lo que soy

para mi futuro es
todo lo que yo aprendí
para así ser lo mejor
del futuro del país

(Himno de la escuela de Ninamarca, 1999)

La educación escolar sigue siendo hoy, en muchos poblados rurales, la promesa para salir del atraso y la ignorancia, de la pobreza

11. Debo agradecer a Carmen Montero y Patricia Oliart, por el constante diálogo y estímulo en las investigaciones anteriores y al equipo de investigadoras que ellas reunieron, pues debo gran parte de este trabajo a las discusiones y al material que compartimos. Personalmente, he visitado alrededor de ocho comunidades en la Amazonía central (Ucayali) y dos en el norte (San Martín); siete en la sierra norte (Cajamarca), quince en el sur andino (Cuzco) y una en Ayacucho, involucrada en diversos proyectos de investigación y desarrollo, en los que el tema educativo siempre constituyó un punto central. Adicionalmente he revisado entrevistas y observaciones etnográficas recientes en comunidades de Cuzco, Puno, Ancash, Junín, Ayacucho y Apurímac.

y de la discriminación. Para algunos, es la forma de lograr un espacio en la sociedad, de ser reconocidos como sujetos de derechos tanto como los pobladores de las ciudades y ser así objeto de una valoración social positiva. Es la posibilidad de ascender socialmente y adquirir un estatus superior.

Es igualmente el medio para dejar de ser campesinos, de que los hijos no pasen por las mismas penurias y el trabajo duro en el medio rural y mejoren su nivel de vida. Es la posibilidad de ser «algo» y poder salir a otros sitios, a la ciudad y conseguir trabajo.

sin estudio no irías a ningún lado, aquí nomás caminarían detrás de las ovejas¹²

Es también la posibilidad de relacionarse con otros: el Estado, las instituciones, en el idioma y los códigos que ellos establecen y ser considerados como interlocutores por esos otros, para dejar de ser maltratados, marginados y engañados.

La educación sigue siendo en buena cuenta, tener cabeza (para pensar), ojos (para ver y leer) y boca (para hablar, expresarse, defenderse).¹³ Y las herramientas que se le piden son sencillas: poder leer y escribir, aprender el castellano, conocer.

Sin embargo, hay algunas cosas que han cambiado. A pesar de estas expectativas y justamente por ellas, en muchas comunidades hay un fuerte cuestionamiento a la educación como vía para lograr estas metas.

Una primera y generalizada constatación entre los padres y madres de familia es la mala calidad de la educación que reciben sus hijos e hijas en las escuelas rurales. Para lo que ellos quieren, esa escuela no les sirve. Los pocos que pueden disponer de algunos recursos económicos y prescindir del trabajo de sus hijos e hijas, los envían a estudiar al pueblo más cercano. En las comunidades cercanas a estos pueblos, de mayores relaciones con el mercado, y con productos comparativamente más rentables

12. Todas las citas corresponden a frases textuales tomadas de las entrevistas.

13. Parafraseando el léxico registrado por los estudios anteriores sobre el mito de la educación, aún presente.

que pueden generar mejores ingresos, las pequeñas escuelas van quedando despobladas y asisten sólo los más pobres de la comunidad. Pero en la mayor parte de las comunidades que conocemos, las distancias, los gastos y la pobreza de las familias impiden optar por esta estrategia. La gran mayoría de los niños y casi todas las niñas estudian su primaria en las pequeñas escuelas de su comunidad o caserío. En esa escuela, que, como todos saben y expresan, es mala.

¿Qué se puede esperar de esa escuela entonces? Muy poco, sin duda. Las expectativas a un nivel más concreto se reducen. Cuando preguntamos qué les gustaría que sean sus hijos, es raro encontrar las respuestas de antes, referidas a las prestigiosas profesiones de abogado, médico, ingeniero. Después de más de diez años de educación, los padres esperan que sus hijos puedan ser, si la suerte los acompaña, si se esfuerzan bastante y «si su cabeza da», chofer, maestro albañil, promotor de salud, técnico sanitario, animador de PRONOEI. Algunos se proyectan algo más: enfermera/o, policía, o «aunque sea profesor». Éste «aunque sea», que hemos registrado varias veces, refleja una visión bastante devaluada de la carrera docente: es la menos prestigiosa en la escala, pero al menos es una profesión. Aspirar a otras resulta más difícil: con una mala formación y con los enormes gastos que supone para la familia la secundaria y mucho más la educación superior, es una meta demasiado lejana como para imaginarla siquiera.

Esto nos lleva a un segundo aspecto que aparece con creciente claridad: la escuela es necesaria, y valorada, pero tiene un costo demasiado alto para una economía campesina empobrecida. Casi todos los niños y niñas, en algún momento, pasan por la escuela. Para los que logran aprobar la primaria, los padres desearían hacerlos estudiar la secundaria. Pero eso no es posible para muchos por los gastos que implica. Simplemente, no alcanza el dinero que produce la actividad agrícola o ganadera para que todos estudien. Aún así, las promesas que encierra la educación y el valor que tiene llevan a buscar estrategias para que los hijos e hijas puedan estudiar. Sin embargo, ante

tal esfuerzo e inversión, es imposible no pensar en los beneficios que se recibirán a cambio. Y estos parecen inciertos: muchos padres y madres cuestionan la utilidad efectiva de esta inversión: constatan que no hay trabajo para los jóvenes que han logrado terminar su secundaria y aún su educación superior y que muchos regresan a trabajar en la chacra. Es decir, que la promesa de la educación tiene sus límites y no asegura el trabajo y los ingresos anhelados. ¿Cunde el desencanto? En algunos sí, pero no en todos. Y es que aún cuando sólo permita un modesto horizonte en lo que a mejoras económicas se refiere, la educación escolar sigue teniendo un valor social y cultural: aun sin ser profesional, se puede vivir en la ciudad; aun si siguen siendo campesinos, el que sabe leer y escribir ya no es tan «ignorante» y por poco que sea ese «algo» que logran, es mejor que esa «nada» que no se menciona pero que viene a ser la contraparte.

Las dificultades económicas para educar a los hijos no escapan a esta mirada más crítica de las promesas de la educación. Muchos padres insisten en la imagen del atraso asociado a la falta de educación: «Nosotros no hemos estudiado bien, por eso nos hemos quedado». La educación sigue siendo requisito pues del progreso... pero no es suficiente. Mejorar las condiciones de vida de la comunidad, revertir la pobreza de las familias no se puede lograr sólo a través de la educación: esta misma pobreza impide que muchos niños se eduquen. Algunos padres enfatizan así la necesidad de cambiar el contexto de pobreza en el que viven y no piden regalos: piden mejores precios para sus productos, mejores canales de comercialización y medios para transportarlos, facilidades para desarrollar sus actividades productivas. Y la educación no deja de ser apreciada en medio de estas preocupaciones: los padres especialmente insisten en que al estudiar «ya se viene con otra mentalidad», se trabaja diferente, están más abiertos para innovar tecnologías y propuestas alternativas para su producción agrícola.¹⁴

14. Las madres son más escépticas: tanto esfuerzo en terminar la secundaria para que vuelvan a la chacra no vale la pena.

La aplicación de nuevos conocimientos producto de la educación en el desarrollo de la comunidad es un punto contradictorio en las imágenes que presentan los padres. Los beneficios de la educación son más directos y reconocidos en el ámbito individual y familiar: la educación sirve para que uno mejore en la vida, pero debe también ocuparse de la familia, en el marco de la reciprocidad que se establece aún en la relación padres-hijos:

Si nuestros hijos estudian bien por lo menos trabajarían en alguna oficina, por lo menos plata nos enviarían. Algo de acuerdo a lo que lo hemos educado, ellos nos retribuirían. Si no los educamos nada nos podrían enviar.

La utilidad de la educación en el ámbito comunal no es, sin embargo, tan clara. Existe esta imagen de aplicar nuevos conocimientos para mejorar la productividad, y por otro lado, el saber leer y escribir es muy apreciado para el trabajo de las autoridades comunales que deben representar a la comunidad frente a instituciones estatales y privadas y elaborar los documentos, cartas, oficios y actas que son parte de esta relación. Con la educación la comunidad podría mejorar, dicen todos, y especialmente los varones inciden en la articulación entre educación y estrategias de desarrollo comunal. Sin embargo, reconocen también que quien logra cierto nivel educativo no regresa. Puede apoyar a su familia enviando dinero, pero regresar a vivir en la comunidad «sería como volver atrás»: el ideal es salir para buscar mejores condiciones de vida fuera, donde hay más oportunidades.

El deseo de que la educación revierta en beneficio de la comunidad entra entonces en contradicción con las expectativas de desarrollo más bien personal que se dan fuera de ella. Por tanto, no es raro que hombres y mujeres tengan mayor claridad con respecto a la utilidad individual y familiar de la educación y que el beneficio comunal sea más bien difuso o indirecto. Esto no parece nuevo en la zona (ver Ansión, 1989), aunque podría sorprender si uno recuerda las movilizaciones colectivas para luchar por la escuela.

Por otro lado, la ambigüedad que ya señalábamos en la primera parte respecto al deseo de educar a los hijos y la desconfianza frente a la escuela sigue presente. Tomando en préstamo el título de un estudio realizado en el sur andino (ERA, 1990), el «miedo a la lejanía» que propicia la escuela es compartido por muchos padres, aunque se exprese más en sus prácticas que en su discurso. La escuela sigue siendo una institución ajena y continuar los estudios implica frecuentemente migraciones fuera de la comunidad. La distancia cultural, social e incluso física que promueve entre padres e hijos/as es un motivo de preocupación y desconfianza para muchos, en la medida en que amenaza la reproducción de hábitos, prácticas, conocimientos y comportamientos culturalmente valorados al interior de la comunidad y que han resistido la ofensiva del prestigio que revisten aquellos más modernos y occidentales.

Por más que la apropiación del castellano, la lectura y la escritura, así como ciertos hábitos urbanos se consideren necesarios y hasta imprescindibles, los ámbitos en que lo son se diferencian claramente de aquellos en los que predomina la cultura local, como pueden ser las festividades y rituales tradicionales e incluso las relaciones familiares cotidianas. El rol de la mujer en la familia por ejemplo mantiene entre sus características más valoradas las habilidades que tradicionalmente se socializan en la vida familiar: la cocina, la producción textil, el pastoreo. Como pudimos apreciar en una investigación que realizamos en 1997,¹⁵ varias niñas de los últimos grados de primaria desertaban definitivamente del sistema escolar para completar en casa las habilidades que las convertían en mujeres competentes para su vida cotidiana, y que tenían para ellas más sentido que copiar textos que no llegaban a comprender. En este sentido debemos anotar que si bien en principio padres y madres desean educación tanto para los hijos como para las hijas, las demandas propias de los roles de género que deberán asumir en su vida adul

15. «La exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y posibilidades de atención», Carmen Montera, Patricia Oliart, Patricia Ames. IEP con el auspicio de la Embajada Real de los Países Bajos.

ta y el temprano inicio de la misma muchas veces llevan a la interrupción de la escolaridad de las niñas con más frecuencia que en el caso de los niños.¹⁶

En la misma comunidad, el deseo y demanda explícita de los padres para que sus hijos aprendan el castellano (que los hizo rechazar la propuesta de educación bilingüe de un organismo no gubernamental local) se contraponen a una práctica generalizada de comunicarse única y exclusivamente en quechua al interior de la comunidad, aún con el maestro mestizo a quien demandan hablarles en quechua en las asambleas. Los niños reproducen esta actitud reprimiendo con burlas a sus compañeros y compañeras que se expresan en castellano fuera del espacio del aula y la clase, de manera que toda la comunicación entre pares, aún en la escuela, se realiza en quechua.

Así, si bien hay una valoración positiva de las habilidades que se adquieren en la escuela y un reconocimiento generalizado de su necesidad para moverse, salir, trabajar y comunicarse fuera, esto es, su utilidad instrumental, no parece haber una intención consistente de sacrificarlo todo en este esfuerzo. Más que dejar una identidad por otra, la apuesta por la educación parece más bien un intento por diluir las fronteras entre ambas y poder circular con fluidez entre más de una.

Al mismo tiempo, aun cuando la escuela forma ya parte del paisaje cultural y social de las comunidades andinas, los límites de su promesa empiezan a ser más claros entre sus pobladores, que constatan los magros resultados de su tenaz apuesta. La educación escolar sigue siendo valorada y necesaria, pero el horizonte de expectativas posibles se reduce a niveles más modestos. No pasa lo mismo, sin embargo, en zonas donde se han experimentado violentos cambios y en las que, a raíz de ellos, la escuela parece estar ocupando nuevamente un papel central.

16. Para un análisis más detallado de las diferencias existentes entre la escolaridad de niños y niñas puede consultarse «La exclusión...» (*op. cit.*). Ver asimismo Montero *et al.*, 2001, cap. 7.

*Un obstáculo tras otro*¹⁷

Las entrevistas provenientes de comunidades que han sufrido más intensamente la guerra interna nos muestran un renovado brío de sus pobladores en su apuesta por la educación como medio para salir de la pobreza, de la marginación y de la alta vulnerabilidad experimentada ante la violencia política. Así, vemos que en ellas emergen con fuerza renovada las imágenes, de la escuela ligada al progreso y al desarrollo de la comunidad:

Nosotros nos encontramos más preocupados por la educación, porque nosotros nos miramos y decimos, en esta población somos casi el 80% analfabetos, por eso nosotros queremos que nuestros hijos estando mejor, habría más progreso, más se desarrollarían en nuestro pueblo.

En diversos testimonios se encuentra con fuerza esta asociación de educación, progreso y desarrollo. Tener educación es ir hacia «arriba», hacia «adelante». Constatar la mala calidad de la educación preocupa, ante la seguridad de que esto deja a las familias en el «atraso».

pienso que estudien hasta que ellos se animen a estudiar, para que pasen su vida, esto pienso porque el sufrimiento de un campesino es triste luchado, mientras un profesional no es así, sino es una posesión de una vida mejor, mientras un campesino se dedica a la chacra y animales.

La apuesta sigue siendo alta: se aspira a la educación superior y universitaria. A diferencia de lo que recogimos en otras zonas,

17. El trabajo de campo en Ayacucho fue realizado por Mario Maldonado, a quien debo agradecer su dedicación, apoyo y hospitalidad. Debo también a Tania Vásquez y Natalia Gonzáles un conocimiento más amplio de la educación en las comunidades afectadas por la violencia en Ayacucho y Apurímac, gracias a las discusiones sobre su trabajo en la zona. La invitación de la Mesa Nacional sobre Desplazamiento Interno, a participar en la reunión departamental en Huancavelica en 1997, me permitió asimismo entablar relación con algunos pobladores de la zona y acercarme a la problemática de sus comunidades. A todos ellos les agradezco sus invalorable aportes.

reflejado en la sección anterior, los entrevistados manifestaban sus expectativas de que los hijos e hijas sean profesionales. Ser profesional ya es «algo», tiene «status social», se vive mejor, se gana más. Es probable que el balance más bien negativo que aparece en otras comunidades no tenga la misma fuerza por la presencia de un proceso de violencia que, de múltiples formas, se constituyó en un obstáculo para desarrollar esta apuesta.

De nuestros hijos nosotros demasiado sentimos, porque son nuestros hijos, es bastante ya que nosotros somos analfabetos, porque nuestro padre y nuestra madre estaban en el tiempo de la hacienda, cuando ha entrado el tiempo de la violencia. Con esas cosas han quedado sin educación, pero nosotros ya no vamos a ser así, que nuestros hijos ya estén educados, así yendo a cualquier sitio para que por lo menos encuentren trabajo. Ahora trabajo también hay para los que están con educación, los que no tienen educación ya no hay trabajo también ya no encuentran.

Junto a este balance de los obstáculos «históricos» para acceder normalmente a la educación, hay también un fuerte énfasis, como en los casos anteriores, en la necesidad de educarse para conseguir trabajo (y quizás la experiencia del desplazamiento ha reforzado esta necesidad). Aquí la noción de trabajo es claramente el trabajo asalariado, el trabajo que está fuera de la comunidad.

No se trata sólo de la escuela para salir y quedarse fuera, trabajando en algo menos duro que la agricultura, ganando más. Aún viviendo dentro de la comunidad, se necesita cada vez más disponer de efectivo y la actividad agropecuaria no provee de suficiente dinero para afrontar los nuevos rubros de consumo que se han extendido en el campo (la educación, el transporte, la luz, ciertos alimentos, ropas, utensilios). Un trabajo que permita obtener dinero más directamente es ya parte de las necesidades de la economía familiar. Puede ser una estrategia complementaria el tener uno o más miembros de la familia con dedicación temporal a este tipo de trabajos y mejor aún con dedicación completa.

El trabajo agrícola no entra en esta categoría: se puede realizar sin la calificación formal de la educación escolar, en la me

dida en que no hay un empleador que la exija y en que requiere de una serie de habilidades que se aprenden en el contexto extra escolar. Sin embargo, la importancia de la educación también se valora en el ámbito de la producción agropecuaria: si se diera una formación más técnica en el colegio, opinan los padres, los sujetos «educados» estarían, como productores, en mayor capacidad de producir más y mejor. No requerirían de técnicos que vinieran a enseñarles porque ya sabrían como hacerla. O si vinieran, estarían en mejores condiciones para aplicar innovaciones, con la mente más abierta para los cambios.

Por otro lado, como ya señalamos, en la zona rural la educación aparece fuertemente ligada al acceso y ejercicio de la ciudadanía. En un país en el que hasta 1980 el ejercicio de derechos ciudadanos formales como elegir autoridades y ser elegidos estaba restringido a la condición de alfabeto, no extraña esta asociación. Sin embargo, esta situación se expresa en hechos muy concretos. Por ejemplo, en la relación con instituciones del Estado se siente y se expresa la dificultad para «hablar», para que sus intereses sean escuchados, atendidos. La educación permitiría entonces ser ciudadanos, sujetos de derechos, con capacidad de exigir estos, negociar intereses, defenderse.

La fragilidad que experimentaron los pobladores rurales durante la época de la violencia, ante la imposibilidad de expresarse y reclamar el respeto por sus derechos parece alimentar esta reflexión. Más aún, la experiencia del desplazamiento y las dificultades para insertarse social y económicamente en las ciudades se puso en evidencia a través de esta vivencia. Si bien es cierto que muchos pudieron recurrir a las redes de parentesco y paisanaje preestablecidas en las ciudades, como parte de un proceso migratorio previo, no todos disponían de los mismos recursos sociales para hacerla y en ambos casos el desplazamiento forzoso implicó situaciones difíciles, a las que algunos testimonios aluden: «fuera de la comunidad es difícil vivir, porque en tierras ajenas tienes que luchar muy fuerte. Por ello yo pensé en retornar en corto tiempo.»

En el caso de muchos hombres y mujeres procedentes de comunidades muy pobres, como en el caso de Huancavelica, la dura experiencia que supuso el desplazamiento y la violencia los colocó en situaciones desventajosas en las que el escaso o nulo dominio del castellano y el analfabetismo los hacía especialmente vulnerables. Al regresar, no quieren que la historia vuelva a repetirse y otorgan a la educación una importancia central para ello. Algunos incluso, deciden no volver, pues en las ciudades sus hijos e hijas pueden estudiar mejor que en las comunidades.

Los que regresan y los que se quedaron, tienen en la educación escolar un punto central de su agenda. La construcción de locales escolares es una de las primeras tareas en las comunidades retornantes del campo ayacuchano por ejemplo.¹⁸ Nuevas estrategias para que niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela se ponen en marcha, tanto en el ámbito comunal como familiar: multas para los que retiran a sus hijos de la escuela¹⁹, y redistribución de tareas al interior de la unidad familiar²⁰ son dos ejemplos bastante concretos del interés por impulsar la educación. A ello pueden agregarse las múltiples gestiones por profesores, colegio secundario, donación de mobiliario, etc. Para ellos también, la calidad del servicio educativo que se ofrece es bastante mala, pero ello no los desanima de exigir una mejor educación que, como han aprendido de su experiencia, sus hijos e hijas necesitan para no ser otra vez víctimas de abusos y violencias.

Es más, la época de la violencia también puso en evidencia la fragilidad para mantener o proteger los bienes materiales.

Mi tía cuando el presidente de la APAFA le ha dicho «hazle estudiar, edúcale, hazle matricular» ella no quería y decía «Yo

18. Vale la pena agregar que la construcción de escuelas va de la mano con otras obras de infraestructura pública (nuevas viviendas, concentración de las mismas, servicios públicos como agua, luz y servicios higiénicos) en estas comunidades, en todo lo cual se aprecia un deseo de mayor urbanización por un lado; por otro lado, vemos también una fuerte presencia del Estado y de Organismos no Gubernamentales en el financiamiento y ejecución de estas obras.

19. Tania Vásquez, comunicación personal.

20. Natalia Gonzáles, comunicación personal.

para qué le voy a educar tanto he vivido sin ojos, tengo tantos animales, suficientes animales [...] con eso he pasado mi vida.» Pero cuando llegó la violencia el animal se ha perdido, se ha terminado, no hay animales hasta estos días.

Este balance contribuye a un giro en las prioridades, en las cuales la educación se reafirma como un «bien» fundamental y es considerada «la mejor herencia.»²¹

La educación es útil, porque como herencia sólo le daremos su profesión [...] no se puede hacer nada dando cosas materiales, pero con la educación sí podemos hacer algo para el futuro de los hijos [...] yo ya no pienso como antes, en dar herencia como chacras sino dar una buena educación.

En estas comunidades aparece con más fuerza el vínculo entre desarrollo personal/familiar y desarrollo comunal. Es decir, los beneficios de la educación se extienden al desarrollo de la comunidad. La contradicción que ya hemos señalado entre los beneficios personales y comunales se resuelve de varias maneras en estas comunidades. Por un lado el deseo de profesionalización, mucho más fuerte y con más altas expectativas, llevaría a la persona a salir de la comunidad. Sin embargo, se señalan diversas posibilidades para que estos miembros educados contribuyan al desarrollo de la comunidad. Quizás el de ejercer su profesión en el lugar es el menos factible, (excepto en el caso de los maestros) pues son contratados por otros. Sin embargo, como profesionales, pueden contribuir con sugerencias para el desarrollo comunal, esporádicas participaciones en asuntos de la comunidad, o incluso una relación más estable a través de las asociaciones de residentes en otras ciudades que efectivamente se ocupan de gestionar apoyo para la comunidad. Otro aspecto muy valorado es el del prestigio derivado de contar con miembros profesionales de la comunidad. Finalmente, para los que se quedan,

21. Los resultados de una investigación (Ansión *et al.*, 1998) entre padres de familia de Lima Metropolitana lleva este mismo título, por ser una idea recurrente entre los padres entrevistados y nos lleva a pensar en la extendida presencia de un tipo de discurso dominante frente a la educación.

un mayor nivel educativo (como secundaria completa) implica habilidades que son valoradas para el ejercicio de cargos de autoridad, pues permite desenvolverse mejor en estos cargos, servir a la comunidad de esta manera y obtener a cambio el reconocimiento social de la misma.

[...] lo que he estudiado me sirvió para poder hablar y desenvolverme en mi pueblo y en otros lugares, cuando hablan palabras técnicas uno que tiene estudio puedes fácilmente comprender. (5° sec.)

[...] cuando a uno le recae una autoridad ya sabe conducir, sabe hacer gestiones para el desarrollo del pueblo, ya no es un campesino con dificultad, sino un hombre educado.

Sin embargo, a pesar de esta alta valoración, no deja de existir cierta ambigüedad con relación a la educación que ya señalamos. En Hualla por ejemplo, un tema frecuente en las entrevistas es la preocupación por el respeto y la disciplina en los jóvenes y una percepción de que la educación amenaza las jerarquías tradicionalmente establecidas. Si un criterio de jerarquía se basaba en la edad y el conocimiento que provenía de la experiencia vital, el que los jóvenes posean otro tipo de conocimiento (prestigioso, además) entra en conflicto con el orden preexistente.

Antes era más estricta (la disciplina), uno respetaba a los profesores, mientras ahora ese respeto se ha perdido, todos tratan de ser iguales, esto a uno le preocupa [...]

No hay disciplina, todos piensan que somos iguales, no hay respeto de mayor a menor.

[...] los niños frente a los mayores no respetan. En la escuela ni en la casa, ya no piensan respetar, esto será por estudio, cuando uno está en secundaria piensan que está en superior y ya quieren ver a los hermanos mayores como inferiores, se creen superiores.

La familia con los hijos educados hay un cambio, al inicio nos choca pero no tanto, mas bien con la orientación de ellos uno se encuentra más superado.

En estas imágenes puede apreciarse que a pesar de una fuerte valoración de la educación, cierta desconfianza y temor se mantienen vigentes frente a ella. Como institución proveniente de un contexto cultural diferente, la escuela introduce nuevos conceptos de «persona educada», minando el prestigio de aquellos previamente existentes o desplazándolos. En este sentido, subvierte las jerarquías que tales conceptos sustentaban, pero al mismo tiempo genera otras nuevas. Así, al introducir nuevas escalas de prestigio entre educados y no educados (entendiendo educación = educación escolar) propicia la aparición de nuevas jerarquías y procesos de diferenciación interna al interior de cada comunidad. En el testimonio de un entrevistado (citado en los párrafos anteriores), al referirse a la importancia de la educación para los cargos directivos, puede notarse cómo se contraponen dos imágenes claramente diferentes: la del «campesino con dificultad» versus la del «hombre educado».

A lo largo de esta sección hemos detallado las experiencias que contribuyen al alto valor social de esta idea de «hombre educado»; particularmente en estos casos se reafirma la necesidad de consolidar y aumentar el nivel educativo de los hijos e hijas, en tanto les permitirá acceder a trabajos remunerados y afrontar en mejores condiciones las experiencias migratorias y urbanas o en caso de quedarse, mejorar la producción y las condiciones de vida de la comunidad y ocupar cargos directivos con mayores habilidades para relacionarse con instituciones y autoridades públicas y privadas. Las situaciones de violencia y vulnerabilidad frente a ella que los pobladores de estas comunidades experimentaron en los años pasados parecen alimentar esta reflexión como parte de un deseo de no vivir nuevamente situaciones de este tipo.

*Relaciones interétnicas en la Amazonía*²²

En la primera parte hemos mencionado en líneas generales el proceso a través del cual la presencia de las escuelas se expande con mayor fuerza en las zonas rurales, básicamente en los Andes. En la selva, sin embargo, el itinerario es algo diferente, por lo que iniciaré esta sección refiriéndome brevemente a sus particularidades.

A mediados del siglo XX, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) inicia sus actividades en la Amazonía peruana, abriendo escuelas que imparten educación bilingüe y formando maestros nativos para dichas escuelas. A raíz de su presencia, podríamos situar entre las décadas de 1950 y 1960 el momento de mayor expansión de la escolaridad pública en la Amazonía, en relación con los pueblos indígenas particularmente y en la zona norte y central especialmente. Esta expansión es gradual y va incorporando paulatinamente diversos grupos indígenas. Entre los primeros en recibir atención del ILV están los pueblos shipibo y aguaruna. Es más, el local central del ILV y su antiguo centro de formación de maestros, el Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha están ambos ubicados muy cerca de Pucallpa, en las riberas del Ucayali, zona donde la mayor parte de la población indígena pertenece al pueblo shipibo. En las décadas siguientes, diversas instituciones e iniciativas locales han venido desarrollando nuevas propuestas educativas para la Amazonía,²³ incorporando las nuevas demandas de las poblaciones indígenas.

Desarrollaremos esta parte a partir de la experiencia en comunidades shipibas, sin pretender generalizada a los diversos grupos

22. El trabajo de campo en Ucayali no hubiera sido posible sin la generosa ayuda de Jorge Bohorquez. Su conocimiento de la zona y del idioma, su excelente apoyo logístico, pero sobre todo su amistad y compañía, me han facilitado enormemente el trabajo en cada viaje, por todo lo cual cualquier agradecimiento resulta insuficiente.

23. Podemos mencionar por ej. el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN), el Proyecto de Educación Bilingüe para los Asháninkas del río Tambo del CAAAP y el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en el ISP Loreto, entre los más importantes.

indígenas de la Amazonía, cada cual con sus propias particularidades. Algunos pueblos han compartido una historia similar con respecto a la educación a raíz del trabajo del ILV; mientras que otros han pasado por una relación diferente con la escuela. Cada uno ha desarrollado sus propias estrategias respecto a la educación o la han integrado con ciertas particularidades. Si bien no se puede hablar de un conjunto homogéneo, trataré de señalar algunas estrategias comunes cuando ello sea posible, partiendo siempre del trabajo en las comunidades shipibas.

La presencia de la escuela está fuertemente incorporada en las comunidades indígenas y su adopción ha involucrado nuevos patrones de asentamiento y territorialidad. El proceso de sedentarización de muchas de estas comunidades, tradicionalmente itinerantes, estuvo fuertemente ligado a la presencia de la escuela.²⁴ Si bien este proceso tiende a consolidarse con la asignación de un territorio demarcado a partir de la Ley de Comunidades Nativas del gobierno velasquista, la presencia de la escuela jugó y " juega un rol central en la conformación de poblados estables. En la actualidad, al formarse nuevas comunidades (por el sobrepoblamiento de las comunidades de origen) una de las primeras tareas es la apertura de un local escolar, por precario que sea, y la gestión inmediata de profesores para dicha escuela.

En una de las comunidades que visitamos en el bajo Ucayali, de apenas dos años de formación, el local escolar (un techo de palma bajo el cual se agrupan un número de carpetas frente a un pizarrón) fue construido casi al llegar. Los padres contrataron un profesor el primer año, mientras gestionaban el nombramiento de plazas a la dirección regional y el segundo año consiguieron dos plazas nombradas. En una comunidad también reciente, de cinco años de fundación, y con un local escolar de similares y precarias condiciones, las autoridades habían gestionado y obtenido la construcción de un local escolar «de material

24. Ver por ejemplo el artículo de André Marcel Dans (1975) sobre una comunidad machiguenga, en el cual se ilustra a partir de un caso concreto cómo la escuela logra convocar a familias dispersas, romper el patrón de asentamiento tradicional e imponer un patrón de asentamiento «urbanizado».

noble» por la CTAR Ucayali, que debe iniciarse el próximo año. En Puerto Aurora, fundada en 1983, la escuela empezó a funcionar al año siguiente.

Toda esta actividad en tomo a la gestión de escuelas, profesores y locales como una de las primeras tareas al asentarse en un nuevo espacio, parece expresar de modo muy elocuente la presencia incorporada de la escuela como parte del paisaje social y de las necesidades de la comunidad. Ello no implica necesariamente una integración de escuela y comunidad, pero sí una fuerte valoración desde los miembros de la comunidad del hecho de contar con una escuela.

En las comunidades más grandes y con mayor antigüedad, la gestión por el colegio secundario puede interpretarse en el mismo sentido. En 1993 y 1994 visité la comunidad shipiba de Curiaca del Caco. En ese entonces contaban con escuela primaria y al terminar, los jóvenes asistían a la secundaria en una comunidad cercana, Macaya, distante unos veinte minutos a pie en la época seca. Desde ese entonces, en Curiaca se ha gestionado y construido el colegio secundario y muchos jóvenes tienen la posibilidad incluso de estudiar en el recientemente fundado Instituto Superior Tecnológico de Caco, comunidad más grande, a unos cuarenta minutos en canoa de Curiaca.

En términos de un imaginario más amplio, la gestión por la secundaria fue curiosamente paralela no sólo al crecimiento de la población sino también al deseo de urbanización. Junto con el colegio, en Curiaca aparecieron las calles trazadas y se tumbaron los árboles que las «obstruían». Aparecieron también las «bodegas» y se hacen planes para tener luz. El colegio se toma así parte de un paisaje más urbano y viceversa.

No es éste el grupo que suscribía el mito de la escuela y, sin embargo, la educación está ya muy presente y es al mismo tiempo, muy valorada. Y al preguntamos ¿valorada para qué?, encontramos singularidades y también recurrencias con relación a otros escenarios.

En principio, la educación aparece como un elemento de central importancia para la relación con los «otros». Se señala

por ejemplo, que sirve para defenderse, para poder expresarse y comunicarse. Indagando más al respecto, es en el contexto de las relaciones con los mestizos en que esta necesidad de defensa (de sus derechos, de sus tierras) y de comunicación (para negociar intereses, para realizar transacciones comerciales), requiere del dominio del castellano y de la escritura, y, por tanto, de la acción de la escuela. El acceso a la educación es también un reclamo de igualdad en un contexto en el que la población nativa va ha sido sistemáticamente discriminada y marginada. En palabras de un entrevistado, «es importante para no sentirse menos». El acceder a un tipo de conocimiento, procedente de la escuela, conllevaría a la ruptura de los rótulos negativos que se colocan sobre la población nativa desde los mestizos,²⁵ o al menos a la no interiorización de tales rótulos entre los que son discriminados: no sentirse menos es parte de construir una autoimagen positiva en la relación con un otro que intenta mantener la subordinación descalificándolos por desconocer la lengua y la escritura en castellano.

La educación escolar es también necesaria en la relación con el Estado, tanto para la formalización de sus derechos territoriales como para la gestión de los servicios que provee (educación, salud, alimentos, bienes), en la que se hace necesario el manejo del castellano y de la escritura que se adquiere básicamente a través de la escuela. Por ello se señala también su importancia para que las autoridades puedan hacer trámites y gestiones.

Sin embargo, y a diferencia de la situación mayoritaria en la zona andina, las escuelas en las comunidades shipibas son bilingües: los niños y niñas aprenden a leer y escribir primero en su propia lengua y luego en castellano. Si bien el dominio del castellano es una de las metas esperadas de la escuela, la educación bilingüe como medio para logrado está fuertemente arraigada e implica metas más ambiciosas con relación a la propia

25. E incluso desde el Estado: en algunos artículos del antiguo código penal se establecía un trato especial para los infractores nativos (a los que se denominaba «salvajes»), diferenciado de aquel que correspondía a un «hombre civilizado» (Ossio, 1992: 203-4)

cultura. Las directivas del organismo regional de educación estipulan la enseñanza en lengua materna para los primeros grados y la asignación de profesores nativos (o hablantes de la lengua materna de los niños) para estas escuelas, e incluso el nombramiento de directores nativos para las escuelas primarias.²⁶ Esta normatividad es fruto de negociaciones que los dirigentes comunales, las federaciones nativas y las instituciones no gubernamentales que trabajan con ellos han venido realizando con el Estado a lo largo de las últimas décadas y muestra también una preocupación colectiva más amplia por la definición del tipo de educación que requieren. Las federaciones nativas de la Amazonía consideran entre su agenda de reivindicaciones el derecho a una educación bilingüe intercultural que incorpore su lengua y cultura en la labor educativa (Trapnell, 1991; Aikman, 1999). En ese sentido podría decirse que hay una posición más crítica respecto al papel subordinado o ausente de las culturas y conocimientos nativos en los contenidos escolares. En ese mismo sentido, hay una reafirmación positiva de las identidades locales frente a la identidad «nacional» que busca propagar la escuela. De esa manera puede interpretarse por ejemplo, el que los padres valoren especialmente entre los profesores su origen nativo y su compromiso con la cultura y la organización de sus pueblos (lo que hemos podido observar tanto entre los shipibos como entre aguarunas y asháninkas) (Montero *et al.*, 2001).

Sin embargo, ello está fuertemente ligado a la experiencia de la educación bilingüe desde hace varias décadas, a la forma

26. Estos logros no son poca cosa: mi primera y constante sorpresa en los cuatro viajes que he realizado a la zona entre 1993 y 1999 fue no encontrar ningún profesor que no hablara shipibo en las escuelas, acostumbrada a ver, durante los mismos años, en las escuelas cusqueñas, docentes a los que nadie les preguntó si sabían quechua al asignarlos a su escuela, y que tuvieron que aprender de sus niños para poder comunicarse con ellos. Por más que la composición social del magisterio en la zona andina esté cambiando y encontremos un número creciente de docentes quechua-hablantes a cargo de escuelas quechuas, este proceso resulta más bien casual, en la medida que la lengua del docente y de sus futuros alumnos no es un dato que se tome en cuenta al asignar las plazas.

ción de maestros nativos y a las relaciones con otros actores del entorno. En el caso de los Arakmbut (Madre de Dios), por ejemplo, cuya experiencia educativa ha sido a través de misioneros católicos que imparten la enseñanza en castellano, los ámbitos del conocimiento local y el conocimiento escolar están bien delimitados y el interés en la escuela es en concreto la adquisición del castellano para relacionarse con los mestizos y las instituciones estatales. La reafirmación de la identidad cultural no pasa por la escuela y no hay el mismo interés que en los casos anteriores por alfabetizar la propia lengua (Aikman, 1999).²⁷

Mencionamos este caso porque nos permite apreciar que más allá de los discursos colectivos, los diversos grupos étnicos y al interior de ellos sus comunidades pueden desarrollar diferentes posiciones respecto a la educación. Sin embargo, en todos es común este deseo y esta necesidad de acceder al castellano, a la lectura y a la escritura y al conocimiento escolar como parte de las exigencias de un contexto de intensa interacción interétnica. En algunas comunidades shipibas empiezan a surgir ciertas preocupaciones con relación al efectivo dominio del castellano que logran sus niños. Si bien valoran que los primeros años incluyan la enseñanza bilingüe, los padres comprueban que el paso a la secundaria suele ser muy difícil por el escaso dominio del castellano y se plantean la posibilidad de un docente hispanohablante para los últimos grados de la primaria que, idealmente, garantice un mejor manejo del idioma y consecuentemente menor dificultad para la continuidad en otros niveles educativos.

Otro aspecto que se señala con relación a la educación es que sirve para trabajar, es decir, conseguir un trabajo remunerado y aportar con dinero a la familia. Ya hemos señalado anteriormente, al aparecer este mismo elemento en las comunidades

27. El escaso número de hablantes y las diferencias dialectales de comunidad a comunidad hacen además más difícil la creación de una escritura común y la producción de materiales educativos. Finalmente, las necesidades de comunicación con otros pasan por el castellano oral, lo cual disminuye el interés por la escritura en la propia lengua. Ver Aikman, 1999.

andinas, cómo este «trabajo» se diferencia del tradicional trabajo productivo que realizan los miembros de la comunidad local. Entre los grupos amazónicos es quizás más evidente que las actividades de caza, pesca, recolección y agricultura que tradicionalmente desarrollan, dependen más de habilidades adquiridas en la práctica de la actividad y la observación del medio, antes que en la adquisición de conocimientos escolares usualmente ajenos a estas actividades.

Nuevamente nos encontramos con que los nuevos rubros de consumo que requieren de dinero en efectivo hacen cada vez más necesaria la inserción a mercados laborales donde la educación formal es requerida como calificación mínima. Entre los shipibos, la venta de productos naturales como frutas, carnes de monte y pescado, la extracción de madera y la comercialización de artesanías han constituido desde hace tiempo las fuentes de ingreso y las formas en que se han articulado al mercado. La producción de las chacras y la pesca garantizan la subsistencia familiar, pero la adquisición de otros bienes y el acceso a servicios requieren de dinero.

Con mayor educación es más fácil encontrar trabajos que provean, justamente, de dinero. ¿y qué trabajos, qué horizontes tienen en mente los padres para sus hijos, hasta dónde quieren que estudien? En principio, la primaria aparece ya como un consenso, al menos ideal. La secundaria es un esfuerzo mayor, en tiempo, en dinero, en desplazamientos, pues la mayoría de comunidades sólo tienen escuela primaria; sólo las más grandes cuentan con secundaria.²⁸ A pesar de todo ello, la secundaria completa es una aspiración y se despliegan recursos y esfuerzos para lograrla, aunque no siempre sea posible. Los estudios su

28. Esto también constituye una dificultad adicional para las mujeres, por los desplazamientos y riesgos que supone, por lo cual son mayormente los varones los que estudian la secundaria. En general, la edad de término de la primaria coincide con el ingreso de la niña a la vida adulta. La necesidad de aprender en el hogar los roles que la convertirán en una mujer competente dentro de su grupo y su cultura, (igual que en el caso andino) así como el emparejamiento o embarazo temprano, compiten así contra el tiempo que demanda la escuela, resolviéndose esta pugna mayormente en contra de la continuidad dentro del sistema educativo.

periores son también parte de las expectativas, pero para ellos los gastos son mayores y algunos padres señalan directamente su imposibilidad de afrontados. Unos cuantos, sin embargo, lo intentarán, y cuando señalan profesiones deseadas o lugares para estudiar, lo más frecuente es que mencionen la carrera docente en un instituto superior de Pucallpa y más específicamente en el Pedagógico Bilingüe. Otras carreras no son mencionadas, la respuesta es más bien general, «depende de ellos, lo que les guste más».

Ser profesor parece ser el referente profesional más extendido y más al alcance en la zona, ya que existe una institución para la formación de maestros nativos. Quizás otros referentes son más escasos. Por otro lado sigue gozando de prestigio, pues se menciona como una opción deseable, no como en el caso de la sierra. Esto no quiere decir que sea la única posibilidad, pero sí la más factible, dadas las dificultades para solventar los gastos de la educación superior en otras áreas.²⁹

Al respecto también se vislumbran preocupaciones y acciones colectivas por ampliar las posibilidades de profesionalización de los miembros del grupo. En 1999, a raíz de una corta investigación en una comunidad del Ucayali, el presidente de dicha comunidad y un dirigente de la FECONAU (Federación de Comunidades Nativas del Ucayali) solicitaron el apoyo de nuestro equipo para sus gestiones ante la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Venían con dieciocho jóvenes shipibos que deseaban presentarse a la universidad. La FECONAU y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos realizaron un convenio especial para el ingreso de estos jóvenes. Doce de ellos aprobaron el examen de ingreso e iniciaron sus estudios. Las carreras a las que se presentaban eran diversas: ingeniería de sistemas, derecho, antropología, por citar algunos ejemplos.

29. Aunque los padres no lo mencionan directamente, el manejo del castellano y el tránsito por la escuela son también necesarios para la obtención de trabajos estacionales, como aquellos en los campamentos madereros en la época de lluvias, en la zona del Ucayali, o en los campamentos de exploración petrolera en la zona de Madre de Dios.

Los jóvenes provenían de diversas comunidades shipibas y la FECONAU se encargó de gestionar su ingreso, residencia y alimentación y se hallaba en la búsqueda de fuentes que les permitieran financiar la continuidad de sus estudios. Tuvimos noticia que una iniciativa parecida se había dado entre una organización nativa de la selva central y la Universidad JFSC de Huacho para el ingreso de un grupo de jóvenes asháninkas.³⁰ En Madre de Dios, la FENAMAD también gestionaba becas para los estudios universitarios de jóvenes nativos (incluyendo dos jóvenes Arakmbut) con el apoyo de otras organizaciones.³¹

Nuevamente la educación aparece entre las preocupaciones de las organizaciones nativas, como un objetivo común y como parte de la búsqueda de posibilidades de desarrollo colectivo, a través de la profesionalización de algunos miembros de los grupos nativos. Se esperaba de estos jóvenes un compromiso de retorno y trabajo con sus comunidades. Siendo la experiencia tan reciente, no podemos saber cómo se resolverá en el futuro, la tensión entre desarrollo individual y colectivo que hemos señalado en los casos anteriores, si bien es cierto que a diferencia de aquellos, en los que la inversión era familiar e individual, en este caso hay una gestión colectiva que implica un compromiso de los beneficiarios.

Sin duda hay aquí también una visión de la educación ligada al progreso y al desarrollo, aunque dentro de una política de reafirmación cultural, al menos claramente visible en las organizaciones. Entre los padres, se expresa el deseo de que los hijos «mejoren de lo que son sus padres», sean «más» que ellos. No encontramos la misma carga de prestigio que conlleva el tener hijos «educados» en el campo andino, ni el lazo de reciprocidad que se establece en la relación de padres e hijos que se ve en la zona andina. Más bien, aunque las familias esperan cierto apoyo económico de sus hijos, hay muchas circunstancias en que la relación familiar se interrumpe, por ejemplo a raíz del matrimonio, por el cual el varón debe residir en la comunidad de su esposa,

30. Janet Flores, comunicación personal.

31. Sheyla Aikman, comunicación personal.

en algunos casos muy distante de su comunidad de origen y de residencia de los padres.

Un último aspecto que quisiera señalar tiene que ver con la valoración diferenciada de los conocimientos que se introduce a partir de la presencia de la educación escolar. También observable en los casos andinos, encontramos entre los potenciales beneficios de la educación la posibilidad de introducir nuevas tecnologías en la producción tradicional. La educación serviría «para tecnificarnos», dicen algunos padres, aludiendo a la puesta en práctica de técnicas que se enseñan en los colegios agropecuarios.

[...] nos falta saber más cosas, para producir más, con más técnica
[...] sabemos una forma, pero nos falta técnica [...].

La educación escolar y superior sería entonces una forma de acceder a métodos más «modernos» de producción. Esto por un lado muestra las posibilidades que ofrece la educación con relación a la actividad productiva y una actitud de apertura a innovaciones tecnológicas en este campo. Pero al mismo tiempo, contrapone el conocimiento local al conocimiento escolar y formal e implica valoraciones diferenciadas, de modo que las formas tradicionales (adaptadas a las condiciones del medio tras largos procesos de experimentación) pueden verse como menos «técnicas» y eficientes que las formas más «modernas» (muchas de las cuales no tienen la misma viabilidad en el contexto ecológico del bosque tropical).

Sin duda ciertos cambios serán necesarios en un contexto marcado por la disponibilidad decreciente de los recursos que permitían la sustentabilidad de un modo de producción tradicional, el aumento de la densidad poblacional en la zona, la intensidad de las interacciones con grupos no indígenas y la aparición de nuevos rubros de gasto en los que se requiere dinero. Sin embargo, la presencia de estas valoraciones diferenciadas de los conocimientos locales y la educación formal es un punto de atención en la medida en que pueden incidir en la formación de una jerarquía de conocimientos en la cual los

saberes locales devienen en subordinados, antes que en una relación dialógica con los conocimientos que imparte la escuela. Ello sin duda llevaría a un mayor empobrecimiento cultural y material de las comunidades antes que a su desarrollo y por ello conviene señalar que este ideal de «tecnificación» podría introducir nuevos conceptos respecto al conocimiento válido sobre aquellos previamente existentes. En la medida en que las formas de producción en la zona mantienen predominantemente su carácter tradicional, no se trata de que estos conocimientos estén condenados a ser desplazados, pero sí vale la pena preguntarse por el itinerario futuro de estos pueblos. Programas educativos como el FORMABIAP intentan plantear una relación diferente entre conocimiento local y curriculum nacional, a raíz justamente de las preocupaciones colectivas ante los cambios que amenazan una forma de vida y una relación con el medio, que lejos de mejorar las condiciones de estos pueblos incrementan su empobrecimiento.

LA INTEGRACIÓN COMO TEMA DOMINANTE: EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E IDENTIDADES

Si consideramos que la globalización alude a aquellos procesos por medio de los cuales los pueblos del mundo son incorporados a una única sociedad mundial, la sociedad global,³² podemos situar entre estos procesos la adopción y expansión del sistema de educación escolar y su afán homogeneizador, al cual nos hemos referido en la primera parte de este trabajo. En ella, hemos puesto énfasis en los orígenes de esta expansión y su relación con procesos más amplios en el mundo occidental, como el surgimiento y consolidación del Estado nacional, como marco de referencia para las actitudes que podemos observar hoy. Cabe preguntarse entonces si la crisis por la que atraviesa actualmente el modelo de Estado nacional no implica también crisis y debilitamiento de los sistemas de educación masivos como medios de incorporación a la sociedad global.

32. Martin Albrow, citado por Llorens (1999:140).

Sin duda son múltiples los procesos que conducen a dicha incorporación, desde las relaciones que se establecen con el mercado hasta la expansión de novedosas tecnologías de comunicación audiovisual, que ponen a los miembros de diversos grupos en contacto con nuevos escenarios. Sin embargo, la educación aparentemente sigue siendo importante en la medida en que continúa siendo un espacio para la adquisición de las destrezas que permitan ese contacto y en que facilita el acceso a la tecnología comunicativa, especialmente en los casos que hemos presentado.

Así, si bien los pobladores campesinos e indígenas recurren a diversas estrategias para insertarse en la economía y la sociedad global, como la migración y las redes sociales que trascienden fronteras locales y nacionales³³ o el consumo de medios de comunicación que los pone en contacto con auditorios más amplios (Nugent, 1996), la educación sigue siendo considerada por ellos un aspecto central para garantizar su acceso al escenario nacional y global en mejores términos, al menos idealmente, y sin duda en reñida competencia (aunque también complementariedad) con estrategias alternativas como las mencionadas.

En el escenario más amplio, podemos observar que la educación, lejos de desaparecer, pasa a ocupar un lugar central en la agenda global. Desde la realización de la Conferencia Mundial por la Educación de Jomtien en 1990, y el compromiso de 155 países participantes en garantizar educación para todos, esta meta se ha convertido en un tema de debate y acción internacional, con un énfasis marcado en la educación escolar básica. Diversos organismos internacionales se hallan actualmente ligados a reformas educativas en contextos nacionales, a través del financiamiento, el diseño, la ejecución y la definición de nuevas políticas educativas. La participación de 182 países en la misma Conferencia en abril de este año en Dakar y la renovación del compromiso de Jomtien muestra asimismo la vigencia de esta dimensión global que adquiere el tema educativo.

33. Al respecto son ya conocidos los trabajos de Degregori, Blondet y Lynch (1986), Golte y Adams (1986) y Aitamirano (1992).

En esta última parte por tanto, intentaremos señalar los procesos de afirmación o negociación de identidades étnicas y/o nacionales en relación con la educación sobre la base de los casos presentados. Para ello partimos de un breve recuento de los temas dominantes en cada una de las situaciones presentadas y de aquellos comunes a todas ellas, para luego examinar las ambigüedades respecto a la educación como parte de las respuestas y estrategias frente al discurso nacional y global.

Retornando los casos analizados, y a modo de sumario de los principales rasgos que los caracterizan, podemos ver cómo el papel que cumple o puede cumplir la educación para los grupos indígenas y campesinos, es apreciado, evaluado y exigido de acuerdo a las situaciones específicas de cada grupo. Así, de las tres situaciones que hemos abordado en esta investigación, podemos anotar algunas singularidades.

En las comunidades andinas estudiadas, en las cuales el mito de la educación nace y se expande con fuerza, encontramos signos de decepción y cuestionamiento ante el incumplimiento de la promesa que encerraba: las ansias de progreso y bienestar material están lejos de cumplirse en una situación de pobreza y extrema pobreza persistente, desempleo y deficiente calidad de la educación ofrecida. La apuesta no obstante sigue en pie aunque el horizonte de expectativas se restrinja ante los límites evidentes que existen.

En las comunidades andinas que experimentaron la violencia y los consecuentes procesos de desplazamiento, retorno o resistencia y que atraviesan hoy por procesos de resignificación cultural y material, la apuesta por la educación mantiene o quizás recobra todo su vigor. Va de la mano con las experiencias vividas durante la violencia, con la necesidad de recrear lo que significa ser humano tras los recuerdos de tales experiencias y con las nuevas expectativas de la población retornante, cuya experiencia migratoria condujo también al deseo de urbanización (Del Pino y Theidon, 1999). La sensación de interrupción violenta de esta apuesta, la fragilidad para enfrentar la violencia

y las experiencias migratorias alimentan expectativas nuevamente ambiciosas y plenas de sentido.

Desde otro escenario, las comunidades shipibas y con ellas otros pueblos amazónicos, articulan su demanda por educación con procesos de reafirmación étnica en un contexto de creciente interacción con otros no indígenas. La preocupación y gestión por la educación de los miembros del grupo es, además, asumida no sólo por las familias y los individuos, sino por un colectivo más amplio y canalizada a través de sus organizaciones.

Más allá de las singularidades, la escuela encierra, para todos los entrevistados/as, el acceso a conocimientos mínimos como la lectura, la escritura y la lengua nacional y a ellos se refieren cuando hablan de su utilidad e importancia. Y es que en la experiencia histórica pero también en aquellas más cotidianas se muestra que la escritura a lo largo del siglo y aún antes, ha sido el principal elemento para organizar la distribución y el ejercicio del poder, la delgada línea que establecía la diferencia; la acreditación de propiedades legítimas, de la identidad formal, de las costumbres civiles apropiadas se hace, se exige, mediante «papeles», escritos y en castellano (Nugent, 1996). La importancia de que las nuevas autoridades comunales tengan cierta instrucción por ejemplo -presente en todas las situaciones examinadas, pues ello les permitirá hacer las cartas, oficios y trámites que constituyen parte de su función- muestra la importancia que los papeles han tenido y tienen no sólo (pero principalmente) en la relación con el Estado y la sociedad nacional, sino también en el ejercicio del poder a un nivel más local.³⁴

La importancia asignada a la educación encierra entonces "una demanda más amplia: la del reconocimiento y la integración. Y es esta expectativa la que legitima la presencia de la escuela en las comunidades. En todos los casos hay elementos

34. El desplazamiento de los miembros mayores del grupo que tradicionalmente asumían los cargos de autoridad, por otros más jóvenes en razón de su conocimiento del castellano y de la escritura es una característica muy extendida en las comunidades andinas y amazónicas.

que nos permiten hablar de las dimensiones políticas, sociales y económicas de la integración a la que se aspira.

La relación que se establece entre educación y posibilidad de defensa de derechos (territoriales, civiles, humanos, etc.), por ejemplo, está ligada sin duda a un reclamo más amplio por acceder a la ciudadanía. Podrá objetarse que la ciudadanía no son sólo los derechos sino también un conjunto de deberes que los miembros de una comunidad política deben observar. Sin embargo, en el marco de un contexto donde las leyes no funcionan igual para todos o donde a pesar de su existencia no está garantizado su cumplimiento a favor de los grupos subordinados, es lógico suponer que habrá un mayor énfasis desde estos grupos en garantizar sus derechos.³⁵ El deseo de ser atendidos por las instituciones del Estado, teóricamente al servicio de sus ciudadanos; de que las leyes efectivamente sirvan para proteger sus territorios, bienes e integridad personal y de que brinden un marco adecuado para el desarrollo de su región y la superación de las condiciones de pobreza, nos parecen una afirmación de un sentido de pertenencia, aunque sea frágil, a una comunidad política que, sin embargo, no los reconoce plenamente como miembros iguales. Es en este sentido que las demandas por una educación que permita condiciones para este reconocimiento pueden interpretarse como una demanda de integración política.

35. De otro lado, los grupos campesinos e indígenas han cumplido y cumplen con una serie de deberes que el Estado les asigna, y muchas veces esta carga es mayor que para los pobladores urbanos. Vale la pena recordar por ejemplo la importancia del tributo indígena para el presupuesto nacional durante el siglo pasado, la conscripción civil mediante la cual los pobladores rurales participaron de la construcción de carreteras e infraestructura pública en las primeras décadas del siglo XX. El servicio militar obligatorio es asumido por gran parte de los jóvenes de estas áreas. Para el acceso a servicios como agua, luz, electricidad, educación y salud, los pobladores rurales usualmente asumen costos que el Estado cubre en las ciudades: aportan gratuitamente la mano de obra para la construcción de infraestructura, así como algunos materiales de la zona y el acarreo o transporte de materiales foráneos.

Estrechamente ligada a esta preocupación están las aspiraciones de prestigio, status y valoración social que se asocian al paso por la escuela y el deseo de profesionalización. Las constantes situaciones en que los pobladores rurales son maltratados, marginados, discriminados o descalificados por su pertenencia a un grupo indígena o campesino, situaciones en las que se sienten menos o con escasas posibilidades de negociación, alimentan esta necesidad de superar los rótulos que los descalifican a través de la educación formal. Y uno de los principales rótulos negativos es sin duda la condición de analfabetos, que ha reforzado por décadas su lugar subordinado en la sociedad.

Ya hemos señalado la importancia del prestigio que confiere la educación entre los pobladores campesinos y las aspiraciones de movilidad social que conlleva, así como su valor central en la relación con los mestizos que establecen los grupos indígenas. Las posibilidades de acceder a un nuevo status gracias a la educación son también por ello una demanda de integración social, de reconocimiento de igualdad desde los otros, desde la sociedad.

Y como la cuestión social e incluso racial va tan fuertemente ligada al aspecto material, hay indudablemente un interés por lograr mejores ingresos. Pero va más allá de eso: hay interés por mejorar las condiciones de vida en general, por subvertir la pobreza crónica de las familias, por «desarrollar» la zona de modo que existan servicios, posibilidades de producir y de consumir bienes. La estrecha relación que se señala entre la educación y el trabajo (una gama de trabajos), en la que ésta aparece como un requisito de aquel, nos lleva a pensar en las exigencias de un mercado laboral más bien externo a las actividades laborales al interior de la comunidad que desde hace buen tiempo es parte integrante de la dinámica social y económica en las zonas rurales. Más aún, nos refiere a un mercado de bienes de consumo también externo pero ampliamente incorporado. Acceder a uno y a otro refiere a una demanda de integración económica. Aunque ya forman parte de ambos mercados, lo están en una situación todavía frágil y con una serie de limitaciones, derivadas de las desiguales formas en que la global

lización integra a unos y a otros, y de ahí surge la necesidad por replantear esta integración.

Sin embargo, conviene resaltar la ambivalencia que encierra la idea de integración tal como la hemos encontrado en el discurso relativo a la educación. Si por un lado encontramos una demanda y un potencial de democratización desde los grupos indígenas y campesinos, por otro lado, la propuesta oficial encierra rasgos compulsivos que violentan identidades y conocimientos locales que no parecen contar para «ser parte de» la sociedad nacional y global. El discurso sobre la necesidad de «integrar» a las poblaciones campesinas e indígenas puede ser leído como la apertura más democrática de un Estado que nació marcado por profundas diferencias estamentales entre su población. Pero al mismo tiempo implica que las formas de ser de estos pueblos no son válidas en el Estado peruano moderno y que es necesario el cambio de estas formas para pertenecer a dicho orden social y político, para estar «integrado».

El uso de este término encierra pues significados contradictorios que creo obedecen a las formas en que se difundió y apropió la educación a lo largo del siglo. Hemos visto que cuando el Estado intenta imponer compulsivamente una educación homogeneizadora que borre las diferencias y particularidades culturales de aquellos que no se ajustan al modelo urbano, criollo y «occidental», encuentra rechazo y también recepción.

Entre una y otra actitud, los grupos campesinos e indígenas transforman este mandato compulsivo en su oportunidad para obtener reconocimiento social, poder político y bienestar económico, dotándolo de un contenido democratizador que a la larga destruye las bases de la sociedad estamental en la cual se origina el mandato. Es ahí donde puede encontrarse el potencial democratizador de la educación, pues cuando afirmamos que se transforma el mandato original, nos referimos a que no se acepta y se sigue tal y como fue planteado.

Así, si bien encontramos que la educación adquiere un alto valor simbólico en los casos estudiados, y encierra diversas demandas de integración, ésta no sigue necesariamente la línea

propuesta de cambiar o transitar hacia otra identidad, especialmente en términos culturales.

En efecto, al preguntamos por el impacto que las expectativas en torno a la educación y las acciones para alcanzadas tienen sobre la diversidad y las identidades locales, creo que la mejor respuesta puede encontrarse no tanto en el importante valor simbólico de la educación escolar, sino más bien en las ambigüedades con que se enfrenta su presencia. Y es que en todos los casos hemos encontrado esta tensión entre las ansias de integración y el deseo menos explícito pero bastante observable, de pertenencia y conservación de la propia cultura.

En este sentido, la historia de rechazos, desconfianzas, bienvenida, apropiación y adaptación de la propuesta educativa pública nos muestra un proceso de negociación constante (y todavía vigente) entre las identidades propuestas desde el sistema educativo y aquellas de raigambre local.

Como ya hemos señalado la escuela y el saber que propone llegan revestidos de un prestigio que busca desplazar los conocimientos y prácticas tradicionales de estos grupos. Desde el inicio, como hemos observado en la primera parte, el afán civilizador es un componente central de su expansión hacia las poblaciones campesinas e indígenas. La propuesta es transitar hacia otra identidad (urbana, occidental, moderna, nacional, individual, letrada, etc.) y renunciar a lo anterior: elegir estar fuera o estar dentro. El deseo de integración que subyace a toda la apuesta educativa indicaría que se ha elegido, masivamente, estar dentro. Sin embargo, vemos diversos procesos relacionados a esta apuesta que no implican una aceptación total de la propuesta. Quizás el más evidente es el que se presenta en la Amazonía, en el cual la educación se liga a procesos de reafirmación étnica que no constituían parte del resultado buscado por la institución educativa y estatal. En los Andes, en ambos casos, si bien no encontramos los mismos procesos, vemos sí que la educación no es recibida de modo acrítico, que se señalan y evalúan sus limitaciones y que se resiste, si bien de

modo menos explícito, pero igualmente decisivo, la propuesta homogeneizadora.

Esta decisión, sin embargo, no carece de dimensiones conflictivas que provienen de las subordinaciones culturales que se establecen entre el conocimiento escolar (y con él la ciencia y la tecnología) y el conocimiento local. Y es en la presencia de este conflicto, en las múltiples ambigüedades con la que se enfrenta la presencia y el papel de la escuela, donde encontramos una continua negociación que permita la ansiada «integración» pero que al mismo tiempo no implica una renuncia a las identidades y culturas locales.

En efecto, podemos ver que no hay ni la disposición ni la intención de sacrificado todo en el camino por acceder a la educación escolar y a la identidad que busca promover. Más bien encontramos una práctica, de larga data, además, de asumir la identidad individual y colectiva de manera múltiple, situacional y estratégica.³⁶ No hay el deseo de ser completamente otro, sino más bien el de apropiarse de otros mundos sin dejar de ser lo que se es, recurriendo a diversas máscaras, como sugiere Ortiz (1999), en una suerte de identidad laxa más que como una entelequia cerrada que no admite cambios ni contradicciones. Una laxitud que subvierte un componente central de las organizaciones jerárquicas como es el que nada (ni nadie) se salga de su lugar (Nugent, 1996).

Esta laxitud también nos conduce a cuestionar la idea de identidades fijas, que justamente parecería parte de una propuesta represiva al intentar encerrado todo en identidades demarcables, con fronteras claramente definidas. Al examinar el desarrollo del sistema educativo y sus metas en tanto institución estatal, aparece claramente esta búsqueda por demarcar identidades como parte de un proceso de institucionalización, no sólo del sistema educativo mismo, sino más ampliamente del aparato estatal en general, y tanto en el Perú como en otros países, como en aquellos en los que se origina el modelo en estrecha relación con el proceso de consolidación del Estado nacional.

36. Ver por ejemplo Del Pino y Theidon (1999); Ortiz (1999).

En el contexto de la globalización, sin embargo, en el cual los estados nacionales transitan hacia nuevas formas, los contenidos de la identidad propuesta por el sistema educativo enfrentan también cambios y cuestionamientos y el papel de la educación misma pasa a formar parte de la agenda global. Sin embargo, ello no implica una renuncia al afán de promover identidades funcionales a un sistema político, económico y social.

En este sentido es interesante observar cómo las ambigüedades con que se asume la educación expresan un proceso de negociación activa más que una aceptación acrítica de la propuesta original de integrarse en los términos y condiciones propuestos desde el Estado y la sociedad global.

Así, encontramos una fluidez entre «identidades» antes que una elección excluyente entre una identidad local y otra global, fluidez que cuestiona en sí misma la posibilidad de tal elección y del discurso acerca de identidades «puras» o cerradas. ¿Hasta qué punto tales «identidades» no son una elaboración externa que busca categorizar, ordenar, controlar el paisaje social? Llorens (1999) por ejemplo, llama la atención sobre un tipo de discurso global, que intenta situar culturalmente a los pueblos indígenas induciéndolos a mantener la fidelidad a su cultura pero bajo términos y condiciones impuestos desde fuera y en buena medida desde los intereses de la industria turística transnacional, dejándoles muy pocas alternativas de incorporarse en igualdad con otras poblaciones. El discurso tradicional del sistema educativo ha buscado también definir identidades particulares y cerradas desde una perspectiva homogeneizadora que no ha reconocido la diversidad de estos grupos ni en las metas, objetivos, contenidos y metodología que emplea.³⁷

Por ello creo que en esta fluidez se interpreta mejor el deseo de educarse entre los pobladores andinos y amazónicos: no necesariamente como el deseo de convertirse en otro, sino más

37. Ver por ejemplo Montoya, 1990. En un artículo anterior (Ames, 1999) he tratado con más detalle el lugar de la diferencia en el espacio escolar y cómo ésta es sancionada o negada en las prácticas cotidianas que tienen lugar en la escuela.

bien como la búsqueda de destrezas y capacidades, de empoderamiento y control sobre la propia imagen.

Sin embargo, al mismo tiempo, existen límites claros a esta fluidez en la medida que el rango de opciones es limitado. Es decir, el hecho mismo de que la educación escolar se haya convertido en un proyecto altamente legitimado nos habla también del proceso por el cual se ha creado la necesidad misma de educarse y alfabetizarse, marginándose otras alternativas posibles.

El proceso por el cual, por ejemplo, la condición de analfabeto ha devenido asociada a un valor social negativo y una imagen estigmatizada, constituyendo una nueva forma de distinción y exclusión social. Proceso que atribuye asimismo una falsa causalidad entre analfabetismo y pobreza -en la medida en que el primero- es más bien un síntoma que una causa de la segunda (Street, 1995; Freebody y Welch, 1993). Finalmente, por el mismo proceso, se generan expectativas de mejores ingresos, empleo y movilidad social que la educación proveería, que, sin embargo, están más relacionados con estructuras económicas (como la capacidad de absorción del mercado laboral para diversos niveles de educación formal, la disponibilidad y distribución de empleos en la región, etc.).

Estas asociaciones entre educación escolar, alfabetismo, empleo y movilidad social se han difundido ampliamente en la sociedad moderna a lo largo del último siglo y siguen vigentes a pesar de las muchas críticas que se han formulado en torno a ellas. Han aparecido, además, estrechamente relacionadas con el «mito de la escritura» que ve en ésta la condición necesaria para el progreso, la modernización, la industrialización y la participación en el orden económico mundial (Street, 1995; Walton, 1993).

Por ello debemos reconocer que finalmente la educación se constituye en una alternativa necesaria en un rango limitado de opciones. En el contexto actual, un grupo que carezca de acceso a la educación y la alfabetización se encuentra relativamente con menor poder frente a otros, como señala Walton (1993). La experiencia histórica de los grupos campesinos e in

dígenas en nuestro país nos muestra la misma situación. Y es sobre la base de ella que estos grupos, familias e individuos han hecho su apuesta por acceder a la educación formal. Esta apuesta no carece de una dimensión crítica; en el primer caso presentado por ejemplo, vemos cómo una serie de cuestionamientos aparecen en torno a la calidad de la educación que reciben y las limitaciones que las condiciones de pobreza en que viven imponen a la posibilidad real de educarse. En los tres casos, la fluidez con que se asumen identidades locales al mismo tiempo que aquellas que propone la escuela, es en sí misma un cuestionamiento a la homogeneización que esta última pretendía en términos culturales. Así, se reconoce su utilidad y necesidad para participar en esferas sociales, culturales y económicas más amplias sin renunciar completamente a las tradiciones e identidades propias de esferas más locales e incluso, como el caso de la Amazonía ilustra con claridad, como una manera de proteger y reafirmar estas últimas.

Para terminar, vale la pena agregar una última reflexión. A lo largo de la investigación, diversos agentes del sistema educativo (funcionarios, planificadores, maestros) han expresado su convicción del poco interés que los padres y madres de familia indígenas y campesinos tienen en la educación de sus hijos.

Creo que en este documento pueden encontrarse suficientes argumentos para rebatir tal idea. Al mismo tiempo, antes de atribuir «poco interés», desgano, apatía o ignorancia a estos grupos, es necesario repensar las ambigüedades y resistencias en torno a la educación en un marco más amplio, reconociendo que la escuela no ofrece un conocimiento neutro, ni un servicio equitativo y que la práctica escolar existente, plagada de limitaciones, carencias y desigualdades que reproducen las brechas sociales, se ha construido históricamente en el marco de relaciones de poder desiguales en la sociedad peruana. En la respuesta activa y los nuevos significados que adquiere la educación en los contextos estudiados, en la fluidez con que se asumen las identidades, en la búsqueda de empoderamiento e integración política, económica y social sin renunciar a identi

dades locales y tradiciones culturales, es decir, en el esfuerzo por ser un «otro» en igualdad de condiciones, encontramos una propuesta que merece ser escuchada y asumida con más atención y respeto.

II

EL ESQUIVO ENCANTO DE LA ESCRITURA. Un ensayo en tomo a los estudios sobre literacidad¹

INTRODUCCIÓN

Normalmente un trabajo de investigación pretende responder a ciertas preguntas que lo originan y lo orientan. No obstante, ocurre con frecuencia que nuevas interrogantes surjan a partir de los hallazgos de dicha investigación. Tal es el caso del presente ensayo, que resulta así ser una prolongación del trabajo presentado en la primera parte de este volumen. En efecto, fue finalizando dicha investigación que surgieron nuevas interrogantes con relación a la dificultad del aprendizaje de la palabra escrita y la importancia del problema en el contexto rural. Al encontrar entre los pobladores rurales de distintos escenarios el alto valor concedido a la educación escolar y la asociación, común a todos ellos, entre la escuela y el aprendizaje de la lectura, la escritura y el castellano, resultó casi inevitable el intento de profundizar en el análisis de este último aspecto.

Otras investigaciones (Montero *et al.*, 2001; Díaz, 1998) han señalado ya las dificultades evidentes de la escuela rural para garantizar que, después de seis años de asistencia en las aulas, los

1. Quisiera agradecer a Tito Bracamonte y Virginia Zavala por sus valiosos comentarios a la versión preliminar de este ensayo y a Pablo Sandoval por su constante apoyo durante la elaboración y discusión del texto.

niños y las niñas efectivamente manejen correctamente los conocimientos básicos que en teoría deben adquirir durante su formación primaria, en particular las habilidades de leer y escribir y conocer las operaciones matemáticas básicas.² Éste no parecía ser un problema de motivación. Mi propio trabajo³ mostraba que los padres y madres de familia tenían muy claro qué querían de la escuela y en ello se perfilaba como núcleo central justamente la adquisición de estas habilidades. De otro lado, para los maestros, era central en su trabajo lograr que los niños aprendieran la lectura y la escritura, como pude comprobar en otras investigaciones (Montero *et al.*, 2001; Ames, 2001, 1999). Los docentes expresaban sus sentimientos de frustración justamente por no lograr estos objetivos. Por su parte, los niños y las niñas también tenían muy claro que iban a la escuela para aprender a leer y escribir, y sentían gran frustración cuando experimentaban dificultades, lo cual los llevaba a dudar de sus propias capacidades para lograr estas habilidades.

2. *Crecer*, la primera Prueba Nacional de rendimiento aplicada en 1996 a alumnos de 4º. de primaria reportó que sólo se alcanzaba un 49,7% de logro en el área de lenguaje y 45,4% en la de matemáticas (Díaz, 1998). Otra prueba de rendimiento aplicada sólo en tres escuelas rurales en 1997, para alumnos de 3er. grado, mostró un 54,6% de logro en lenguaje y 38,8% en matemáticas. Aunque el promedio en lenguaje resulta superior a los resultados de *Crecer*, debe agregarse que la producción escrita no se consideró en el puntaje final y que en la pregunta para escribir algo sobre la base de una figura, niños y niñas de las dos escuelas multigrado difícilmente pudieron completar una oración. Estas dos escuelas, de alumnos quechuahablantes, tuvieron un puntaje más bajo en el área de lenguaje (ver Montera *et al.*, 2001). Más recientemente, Tratehnberg (2002) se refiere a la crisis del sistema educativo peruano señalando que de cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo 20 terminan el ciclo completo de escolaridad básica culminando la secundaria. De otro lado, las estadísticas del Ministerio de Educación (2001) indican diferencias importantes en las tasas de eficiencia interna anual entre los centros educativos urbanos y rurales, en las cuales las escuelas rurales presentan en conjunto indicadores desfavorables, como mayores tasas de retiro y desaprobación. Las diferencias entre escuelas rurales y urbanas, así como entre públicas y privadas aparecen como las más significativas del sistema (Ministerio de Educación, 2001 b)
3. «Ilusiones que se desvanecen.. .» incluido en este volumen.

Surgía entonces la pregunta, ¿por qué resulta tan difícil aprender a leer y escribir en el campo si es, aparentemente, un proceso sencillo? Una primera respuesta podría encontrarse en las características de la escuela misma. Una escuela empobrecida, sin la infraestructura adecuada, con insuficiente mobiliario, escasos materiales educativos y con docentes en muchos casos insuficientemente preparados parecería, ser la causa de los magros resultados obtenidos.⁴ Sin duda todos estos factores influyen negativamente en el proceso educativo. Pero de otro lado, hemos visto que en los últimos años ciertas medidas han intentado resolver estas carencias. La construcción y refacción de locales escolares por ejemplo, la dotación de mobiliario, la donación de bibliotecas escolares y cuadernos de trabajo para todas las escuelas primarias públicas del país y un programa nacional de capacitación docente se han venido implementando progresivamente desde 1996. Sin embargo, son pocos aún los resultados que vemos en las aulas, donde persisten problemas de enseñanza y aprendizaje, donde los libros permanecen sin usarse y donde los logros están aún lejos de ser los esperados.

Una segunda forma de explicar las dificultades para lograr estos aprendizajes, ha sido culpar a los padres de familia. En efecto, muchos maestros argumentan que los padres dan poco o nulo apoyo a las actividades educativas. Lo atribuyen a su desinterés y bajo nivel educativo. Sin embargo, distintos estudios (Uccelli, 1999; Montero *et al.*, 2001), incluyendo el que presento en la primera parte de este volumen, muestran que los padres y madres intentan ayudar a sus hijos en los estudios, aún con las limitaciones que sus pocos años de estudios les plantean. Al mismo tiempo mantienen un alto valor relacionado a la educación escolar, contribuyendo además de múltiples maneras al funcionamiento de la escuela.⁵

Finalmente, se ha considerado como un problema adicional la diversidad sociocultural y lingüística de la población. Consi

4. Sobre las condiciones de la escuela rural puede consultarse Pozzi Escot y Zorrilla, 1994, Montero *et al.*, 2001.

5. Ver también Ames, 1999: 314-315

dero que éste es un supuesto equivocado: la diversidad no es el problema, sino el contexto en el cual operan nuestras escuelas, un contexto lleno de posibilidades. El problema radica más bien en la falta de atención que esta diversidad ha recibido en la práctica educativa⁶ y, en hasta qué punto se toma en cuenta esta diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Así, tenemos que si bien la pobreza de las escuelas resulta ser un factor importante para explicar las dificultades en el aprendizaje, debemos incorporar a la reflexión otros factores que nos permitan penetrar en la complejidad del problema. Del mismo modo, debemos superar los rótulos negativos sobre la población indígena y campesina, sobre lo diferente, y avanzar más bien en su comprensión y en la manera de integrar fructíferamente la diversidad.

A partir de estas reflexiones inicié la búsqueda de otras aproximaciones que dieran cuenta de qué implicaba el aprender a leer y escribir. Al hacerlo, tuve que replantear mis propios supuestos. Para empezar encontré toda una corriente de nuevos estudios sobre la palabra escrita desde una perspectiva comparativa e interdisciplinaria, que se nutría de la sociolingüística, la antropología y la psicología. Revisando estos trabajos me resultó más evidente que el aprendizaje de la lectura y la escritura no era un proceso tan neutro, técnico y sencillo como tendemos a suponer. Por el contrario, la palabra escrita en general no está dissociada de aspectos políticos, históricos y culturales de la sociedad en que se produce, adquiere o consume. Más aún, está imbricada en las relaciones de poder y prácticas culturales que se establecen en cada sociedad y que se forman (y cambian) históricamente. Está teñida de los valores que los grupos e individuos le otorgan, valores que no han sido los mismos en todas las épocas ni en todas las sociedades.

Al confrontamos con una realidad tan compleja y diversa como la que presentan los países andinos, esta aproximación

6. Así lo señalan también Ansión y Zúñiga, 1997; Montoya, 1990; Walton, 1993.

parecía contener un gran potencial explicativo para entender los problemas que no pudimos o no quisimos ver sobre un tema que, en muchos casos, se consideró estrictamente pedagógico. Sin embargo, es un tema profundamente ligado a las características sociales e históricas de la población que busca acceder a la escuela, y a través de ella, a la palabra escrita.

En este sentido, el propósito de este ensayo es avanzar en el tema de dos maneras: una primera, presentando el debate teórico en torno al estudio de la palabra escrita, o más precisamente, la «literacidad». Una segunda, explorando cómo ha sido abordado el papel de la escritura desde las ciencias sociales en el Perú y las nuevas perspectivas que los estudios más recientes plantean.

Para ello, el ensayo se organiza en cuatro secciones. La primera presenta brevemente las ideas que han venido dominando la discusión sobre la escritura en el campo de las ciencias sociales (conocidas como la teoría de la gran división), a fin de entender el origen y la «novedad» de las aproximaciones recientes, que se presentan en un segundo momento. Una segunda parte busca explorar cómo las ciencias sociales peruanas no han estado exentas tampoco de esta nueva aproximación al abordar el estudio de la cultura y el poder. Podemos encontrar que muchos de los estudios presentan referencias a autores representativos de la teoría de la gran división.⁷ Al mismo tiempo, es aún muy limitada en nuestro medio la difusión de las nuevas corrientes en torno a la literacidad que justamente cuestionan esta teoría.

Sin embargo, existiría una afinidad entre las nuevas aproximaciones desarrolladas en otros países y algunos trabajos realizados en el Perú, que muestran además las posibilidades y necesidades de explorar con mayor profundidad este tema para el caso peruano.

La tercera parte presenta algunos trabajos recientes sobre literacidad en la sociedad peruana, alimentados por las nuevas

7. Como los bastante conocidos trabajos de Ong (1982), Goody (1977), Goody y Watt (1996), a los que me referiré más adelante.

corrientes teóricas que replantean su estudio. Estas investigaciones llaman la atención sobre la necesidad de atender al entramado cultural y social en el que la palabra escrita es enseñada y aprendida y cómo su comprensión contribuirá sin duda a una mejor educación.

Finalmente, señalo cómo estas nuevas aproximaciones, con su énfasis en el contexto social, histórico y cultural en el cual se producen los usos y significados de la escritura, abren una amplia agenda de investigación desde las ciencias sociales. Al mismo tiempo, plantean también consideraciones prácticas respecto a cómo la comprensión de estos usos y significados contribuirían a hacer del aprendizaje de la lectura y la escritura en el campo un proceso más contextualizado y efectivo. La importancia, en mi opinión, de presentar viejos y nuevos estudios en torno al tema de la literacidad, radica en la necesidad de trazar su desarrollo y cuestionar los supuestos frecuentes con los cuales hacemos frente al problema de la escritura en el campo. A su vez, la importancia creciente de este debate nos pone en la necesidad de incluirlo en la agenda de discusión.

LOS ESTUDIOS SOBRE LITERACIDAD

Con el término literacidad se hace referencia a la capacidad de leer y escribir, es decir de hacer uso de la palabra escrita para expresarse, comunicarse, obtener y producir información. Prefiero usar el término literacidad, derivado del inglés *literacy*, que da cuenta de ambas habilidades. Su traducción al castellano podría ser «alfabetización» o «alfabetismo» término que por desgracia está demasiado asociado a la enseñanza formal de la lectura y la escritura en sus dimensiones técnicas (y usualmente en la lengua dominante) como para representar cabalmente el concepto. Muchos traductores han optado por traducir el término como «cultura escrita»,⁸ pero sigue siendo un concepto muy vago y amplio. Con la difusión de los nuevos estudios sobre literacidad, este término empieza a ser usado crecientemente en la producción en castellano (ver ej. Arnold *et al.*, 2000; Zavala, 2001b).

Dentro de la literatura producida durante las últimas dos décadas, existe una tendencia a considerar la literacidad como una práctica social y cultural, implicada en relaciones de poder y en significados y prácticas culturales específicos (Street, 1995; Robinson-Pant, 2000). Esta posición en torno a la literacidad implica un rechazo a entender la escritura y lectura sólo como habilidades técnicas y neutrales. Ello no niega las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la literacidad, sino que los entiende incorporados dentro de sistemas culturales y estructuras de poder. Como Street (1995) señala, cada «literacidad» es aprendida en un contexto específico y en una forma particular. En tal sentido, no se puede entender como una cosa autónoma que tiene las mismas consecuencias para el desarrollo personal y social en cada tiempo y lugar. También Schieffelin y Cochran-Smith (1984:22) enfatizan este punto sobre la base de su estudio en tres comunidades de diferentes países al decir que «es crucial que no generalicemos la forma, la función y el significado de los eventos letrados en distintas culturas, comunidades o grupos sociales».

Antes de ahondar en esta perspectiva sin embargo, es necesario explicar los supuestos previos alrededor de la literacidad para entender la aproximación de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), como los llama Street (1993,1995). También es importante hacerla debido a que muchos de estos supuestos continúan en boga y están a la base de la literacidad escolar y la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Para ello presento brevemente la teoría de la gran división y sus implicancias para un modelo particular de literacidad y luego introduciré en más detalle la aproximación crítica de los NEL frente a esta postura.

8. Como por ejemplo en las traducciones de los trabajos de Goody (1996) por Gedisa.

Lund (1997) señala que las diferencias entre la oralidad y la literacidad han constituido una larga tradición en la historia occidental de las ideas, desde Platón hasta Derrida. No obstante, y con el fin de no extenderme demasiado, me centraré en un trabajo más reciente pero a la vez muy influyente en el campo de la literacidad en las sociedades tradicionales. Me refiero al ensayo de Goody y Watt (1996) -publicado originalmente en 1963- quienes estaban preocupados fundamentalmente por las consecuencias de la escritura en el devenir de las sociedades. El ensayo empieza rechazando la separación entre la mente primitiva y el pensamiento racional, considerándolo como un punto de vista etnocéntrico de las diferencias entre las culturas occidentales y no occidentales.

Sin embargo, al mismo tiempo, los autores ratifican la validez de las distinciones entre sociedades letradas y no letradas como tipos radicalmente diferentes de sociedades. Así, el estudio se propone mostrar las características diferenciales que aparecen a partir de la difusión masiva de la escritura en la sociedad en comparación con la tradición cultural en las sociedades no letradas. Para ello, el ensayo resalta algunas de las características centrales de la tradición cultural en sociedades ágrafas, basándose en la información histórica y antropológica que proveían diversos estudios. Se refieren de modo más bien breve a sistemas de escritura no alfabéticos, principalmente en sociedades asiáticas. Finalmente contrastan las características de las sociedades ágrafas y pre-alfabéticas con aquellas que aparecen al desarrollarse y difundirse la escritura alfabética en la sociedad, basándose en el caso de la Grecia antigua.

Entre las características señaladas respecto a la tradición cultural no letrada, enfatizan especialmente el que la transmisión cultural se realiza de modo personal, en relaciones cara a cara y el hecho de que dicha tradición se almacena fundamentalmente en la memoria. Asimismo señalan el carácter homeostático de la transmisión cultural, es decir el hecho de que la memoria se regula de acuerdo a lo que tiene importancia en el

presente, ajustándose la tradición cultural a las relaciones sociales vigentes.

La aparición de la escritura, en especial la escritura alfabética, implicaría una serie de cambios respecto a esta situación. Los cambios producidos por sistemas gráficos no alfabéticos (como los sumerios, egipcios, hititas y chinos), si bien importantes, serían limitados, en tanto sólo un pequeño grupo, una élite, tenía acceso al conocimiento de tal escritura, y ésta no se expandía entre la población. Tampoco las primeras sociedades que hicieron uso de un sistema fonético llegaron a desarrollar una verdadera cultura escrita popular. Es sólo en la antigua Grecia, nos dicen los autores, que surge una sociedad poseedora de una cultura escrita, en la que ésta se difunde ampliamente. Es por ello que toman este caso para mostrar las consecuencias sociales de la escritura y las diferencias entre sociedades con y sin escritura.

Estas diferencias se basarían en que la escritura establece un tipo de relación diferente entre la palabra y el referente, una relación más general y abstracta y menos conectada a las particularidades de la persona, tiempo y espacio específicos, que aquella presente en la comunicación oral. Es por ello que sólo con la aparición y difusión de la escritura, surgiría el concepto de lógica como un modo inmutable e impersonal de discurso. Asimismo, recién entonces, con la aparición de la escritura, se desarrolla formalmente el sentido del pasado humano como una realidad objetiva y aparece la distinción entre mito e historia (Goody y Watt, 1996: 54).

Para ejemplificar cómo las sociedades letradas y no letradas muestran una actitud diferente hacia el pasado, los autores señalan que las culturas ágrafas realizan una constante adaptación del pasado a las necesidades del presente (su ya señalado carácter homeostático). En las sociedades letradas, por el contrario, al contrastar los registros escritos, que han adquirido una forma permanente, es posible observar las contradicciones en la tradición cultural y ello llevaría a una actitud mucho más consciente, comparativa y crítica hacia la visión aceptada del mundo y las nociones de dios, el universo y el pasado (*Ibid.*, 58).

La adopción generalizada de la escritura también coincidiría con la aparición de la conciencia epistemológica, los procesos lógicos y la división del conocimiento en disciplinas cognitivas (*Ibid.*, 62-63), los que no se hallarían presentes en las sociedades sin escritura.

De acuerdo a este trabajo, por lo tanto, fue la escritura la que hizo posible el crecimiento del conocimiento con el desarrollo de una lógica y categorías de pensamiento (relacionadas a la epistemología y la taxonomía), con la distinción entre mito e historia, entre espacio y tiempo, y con el giro hacia la objetivización del individuo. La escritura sería así responsable del surgimiento de nuevas formas de discurso, una nueva comprensión del lenguaje y una nueva mentalidad, más subjetiva y reflexiva. Más aún, la escritura estaría asociada con el inicio de formas políticas de organización como la democracia, en la medida en que existía una mayoría de ciudadanos libres que podían leer las leyes y tomar parte activa en las elecciones y la legislación (*Ibid.*, 65).

Las sociedades letradas y no letradas son presentadas así como sociedades de distinto tipo, que difieren en sus formas de organización política y en el tipo de pensamiento que logran desarrollar.

Esta teoría, que marcaba una «gran división» entre oralidad y escritura como formas de comunicación, ha sido un tema dominante en estudios sucesivos. Havelock (1963, *op. cit.* Gee, 1986), también reflexiona sobre el tránsito entre la Grecia homérica, caracterizada como una cultura oral, y la civilización griega letrada, representada por Platón. Havelock señala que la nueva tecnología de comunicación que representaba la escritura hace posible objetivar los textos, preservados, revisados y notar contradicciones e inconsistencias, y permitir de esta manera la innovación de ideas y valores. Esto último sería más difícil de lograr en una cultura oral, puesto que sus transmisores actúan y se identifican con los valores y creencias de la sociedad en su participación activa al contar oralmente las historias y leyendas. Así, sería la escritura la que marca la diferencia entre las culturas humanas y sus modos de pensamiento. Ong (1982) asimismo,

establece un conjunto de características diferenciales entre la oralidad y la escritura, y considera que la comunicación escrita está asociada a la lógica y a las funciones ideacionales, y a la oralidad como más embebida en relaciones contextuales. Olson (1977) señala que la escritura hace posible la separación de las funciones lógicas y retóricas del lenguaje. La persona letrada es capaz por tanto de atender las relaciones lógicas entre las proposiciones de un silogismo sin involucrarse o confundirse con su contenido. En general, Olson (1998a) vincula los cambios que produce la escritura con cambios psicológicos, con la alteración en las formas de representación y las formas de conciencia. Así, afirma que la evolución de una tradición escrita implica un nuevo modo de clasificar y organizar el conocimiento. Usa como ejemplo el surgimiento de la ciencia moderna, argumentando que éste fue posible a partir del modelo y las categorías cognitivas que suministraba la hermenéutica, es decir el contraste entre los textos y su interpretación. La cultura escrita habría hecho posible dividir el proceso de comprensión entre lo dado (el texto) y lo interpretado. Así, señala que la objetividad (característica de la ciencia moderna) sería un subproducto de la cultura escrita (Olson, 1998a: 218).

Oralidad y escritura consecuentemente han sido interpretadas como polos opuestos en un gran número de estudios. Basándose en estas perspectivas, se han establecido un conjunto de características excluyentes entre estos dos tipos de comunicación. La escritura ha sido relacionada con formas de pensamiento, habilidades cognitivas, facilidad en lógica, abstracción y operaciones mentales más complejas. Como Street (1995:21) señala, el corolario es que se presume que los no letrados carecen de todas estas cualidades, tendiendo a pensar en términos menos abstractos, estar más embebidos en su contexto, ser menos críticos, menos capaces de reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje que utilizan o sobre las fuentes de su opresión política. En el ámbito social, la escritura es vista por lo tanto como necesaria para el progreso social, la modernización, la industrialización y la participación en el orden económico mundial.

Los autores de la gran división pronto enfrentaron sin embargo las limitaciones y contradicciones que esta postura teórica presenta. Olson (1998b) resume algunas de las críticas a esta aproximación, si bien mantiene en términos generales su postura. Señala por ejemplo que celebrar la significación de la cultura escrita implicaba considerar la falta de escritura u oralidad como inferior, como algo que se debía superar. Asimismo, reconoce que este planteamiento adjudica a quienes saben leer ciertas características que sin embargo, tras estudios lingüísticos y antropológicos, aparecen presentes entre miembros de sociedades ágrafas. Por otro lado señala que en sociedades no occidentales con escritura no aparecen formas de habla y pensamiento asociadas con la modernidad. Tampoco se hallaban diferencias sistemáticas entre las estructuras léxicas, sintácticas o de discurso de la producción oral y de la escrita. Finalmente, los procesos lógicos en distintas culturas no eran en sí diferentes, si bien podían partir de premisas diferentes. Sin embargo, como señala el autor, estos hechos se pasaron por alto a fin de mantener un punto de vista general según el cual la cultura escrita había transformado la mente y la sociedad, y el que la adquisición de la escritura se considerara un factor fundamental del desarrollo intelectual, lingüístico y social.

El propio Goody (1996, -originalmente publicado en 1968-) reconoció una serie de limitaciones en su planteamiento inicial para explicar el hecho de que la recepción de la escritura alfabética en otras sociedades de Asia, África y el Pacífico no haya producido los mismos efectos que los que tuvo en la Grecia clásica. Sin embargo, para dar respuesta a tales limitaciones, planteó el concepto de «cultura escrita restringida», según el cual existirían diversos factores sociales que restringen que las potencialidades de la cultura escrita se concreten plenamente. Como puede verse, la idea central del planteamiento original, que es que la escritura por sí misma produce cambios en el conocimiento y la organización de la sociedad, se mantiene, y se atribuye más bien a otros factores el que no todas las sociedades logren desarrollar el modelo de cultura escrita que propone

basándose en el desarrollo de las sociedades occidentales a partir de la cultura griega. Del mismo modo Ong (1982) utiliza el concepto de «oralidad residual» para explicar por qué algunas de las características de la cultura oral son aún posibles de encontrar en el seno de sociedades letradas.

La perspectiva que surge en estos trabajos es lo que Street (1995) denomina un *modelo autónomo* de literacidad, en tanto enfatiza aspectos técnicos de la escritura independientes del contexto social. Esto significa considerar la cultura escrita como un conjunto de habilidades técnicas y un conocimiento cognitivo universal que puede ser aprendido independientemente de los contextos específicos o los marcos culturales. Envuelve la idea por tanto de que lo que la escritura por sí misma puede lograr es lo mismo en todos los tiempos y lugares (Street, 1995:75).

Sin embargo, como varios autores señalan recientemente (Verhoeven, 1994; Lund, 1997; Street, 1995; Scribner y Cole, 1981) no existe evidencia empírica de una definición universal o estándar de la literacidad referida a una predisposición a producir pensamiento independiente. Más aún, el incremento de evidencia etnográfica en contra de estos supuestos ha hecho necesario un giro en la perspectiva teórica en la cual la literacidad es estudiada. Es con relación a estas críticas que los Nuevos Estudios de Literacidad se han desarrollado.

Los Nuevos Estudios sobre Literacidad

Un aspecto fundamental en la discusión respecto a la división entre oralidad y escritura se refiere a las consecuencias cognitivas que esta última implicaría. Como señalaba anteriormente, la teoría de la gran división adjudicaba a la escritura la responsabilidad de crear y desarrollar habilidades cognitivas de un nivel superior (razonamiento abstracto, facilidad en lógica, uso descontextualizado del lenguaje, etc.). Quizás el estudio más influyente para rebatir estos supuestos ha sido el de Scribner y Cole (1981), por lo que vale la pena detenemos un momento en él antes de presentar al conjunto de los nuevos estudios de

literacidad. Scribner y Cole realizaron un prolongado y cuidadoso trabajo de investigación entre los Vai de Liberia, haciendo uso de métodos cualitativos y cuantitativos de investigación, así como tareas experimentales. Los autores dan cuenta de la teoría existente acerca de los efectos de la escritura, pero al mismo tiempo notan la falta de estudios empíricos para sustentar tales afirmaciones. Su estudio se orienta entonces a recoger tales evidencias para comprobar los posibles efectos de la literacidad. Asimismo, intentan diferenciar si es la escritura o la educación formal lo que afecta el funcionamiento mental. Finalmente, se preguntaban si era posible distinguir los efectos de distintas formas de literacidad usadas para distintas funciones en la vida de los individuos o la sociedad. Los Vai, la sociedad estudiada, poseían tres tipos de literacidad: además de aprender a leer y escribir en inglés en la escuela, los Vai contaban con un sistema indígena de escritura silábica que no se aprendía en instituciones formales, y usaban también el sistema árabe de escritura. Cada uno de estos sistemas se usaba para determinados contextos: el gobierno y la educación formal (escritura en inglés), conservar registros y producir cartas, en muchos casos relacionados con el comercio (escritura Vai) y la religión y aprendizaje del Corán (escritura árabe). Algunos Vai conocían sólo un tipo de escritura, algunos dos, y algunos desconocían los tres tipos de escritura, de modo que los investigadores podían aislar los varios efectos de la escritura de aquellos de la escuela.

Scribner y Cole examinaron cómo diversos individuos pertenecientes a estos distintos grupos resolvían tareas de razonamiento silgístico y de categorización. Encontraron que la literacidad o escritura en Vai y árabe no asociaba a lo que había sido considerado destrezas intelectuales superiores ni promovían el uso de habilidades taxonómicas o el giro hacia el razonamiento logística. En ninguno de los grupos había diferencias en la realización de tareas de razonamiento abstracto y de categorización, si bien el grupo que usaba la escritura en inglés, adquirida en la escuela, se asociaba con algunos tipos de razonamiento abstracto y descontextualizado en mayor medida que

los grupos que usaban otro tipo de escritura. Sin embargo, estos mejores resultados se encontraban al «hablar» de las tareas realizadas, lo que los llevó a concluir que la enseñanza formal en la escuela contribuye a formar habilidades de exposición verbal en situaciones artificiosas (*op.cit.*: 244). De otro lado, en ninguna tarea se encontraba que los no letrados en general logaran menores niveles que los letrados en general, contradiciendo las persistentes afirmaciones respecto a las «profundas diferencias psicológicas» entre letrados y no letrados (*Ibid.* , 251). Los no letrados no constituían una masa homogénea y algunos podían exhibir habilidades presentes en los que sí sabían leer y escribir. Otras experiencias más allá de la escritura y la educación formal eran influyentes en algunas tareas, como por ejemplo la residencia urbana y los trabajos en sectores modernos de la economía.

Otro interesante hallazgo fue comprobar que cada tipo de escritura (vai, árabe, inglesa) estaba asociado con determinado conjunto de habilidades, que se desarrollaban al practicar esa escritura en particular. La evidencia de campo indicaba por tanto que no existían grandes habilidades cognitivas de tipo global que resultaran de la escritura en sí misma. El tipo de habilidades que se desarrollaban estaba más bien con relación a los distintos usos y tipos de escritura y los contextos en los que se aprendían y practicaban. Así, los autores afirman la necesidad de un marco en el cual situar las habilidades cognitivas en prácticas culturalmente organizadas. Dicho marco proveería una forma de ir más allá de los términos dicotómicos que han dominado gran parte de la reflexión intelectual acerca del pensamiento humano (*Ibid.* 259).

El estudio de Scribner y Cole, como lo señala Gee (1986:731) sin duda ponía en cuestión el modelo autónomo de literacidad, la afirmación de que la escritura tenía efectos cognitivos más allá del contexto en el cual existía y los usos para los cuales es usada en determinada cultura.

Varios autores trataron entonces de ir más allá de las restricciones y malentendidos que implicaba este modelo. Street

(1995) propone, por ejemplo, una alternativa que llama *modelo ideológico*, según el cual la literacidad varía de acuerdo al contexto y la situación y depende de la ideología. Considera por tanto que las prácticas letradas están estrechamente vinculadas a estructuras de poder y tradiciones culturales en cada sociedad. Por su parte Barton (1994) sugiere una «metáfora ecológica» para definir una visión integrada de la literacidad como un fenómeno social, histórico y psicológico. Esta metáfora consistiría en considerar que no existe una sola literacidad, sino más bien múltiples literacidades en tanto existirían diferentes dominios (casa, iglesia, escuela, trabajo) a modo de nichos ecológicos, que sostienen y nutren diferentes tipos y formas particulares de escritura. En ambos casos, los autores señalan la necesidad de describir los sitios sociales en los que se producen eventos letrados, incluyendo las formas en las cuales las instituciones sociales apoyan formas particulares de escritura, a fin de contextualizar los usos y funciones de la literacidad.

En el mismo sentido, BIoch (1993), al analizar las prácticas letradas de una villa Zafimaniry en Madagascar, señala que no es posible discutir ninguno de los efectos de la escritura o la escolarización de modo útil excepto dentro de un contexto específico. Así, señala que mucho de lo que normalmente se toma como efectos inevitables de la introducción de la literacidad y la escolaridad no son tales, sino más bien el resultado del contexto social y cultural típico de las sociedades occidentales industrializadas. Lund (1997:187), en un estudio en los Andes centrales sobre el que volveré más adelante, enfatiza cómo la literacidad está embebida en ciertos espacios sociales, y vincula el proceso de interpretación como parte integral de la práctica de la literacidad, remarcando que tal interpretación está ligada a la socialización, el grupo social y las instituciones que forman el contexto de producción del texto. Como Lund, Boyarin (1993) reconoce adicionalmente una interrelación mucho más compleja entre las diferentes formas de comunicación humana, antes que una división tajante. También Gee (1986) señala que la dicotomía entre oralidad y escritura se toma problemática y

que lo que parece existir más bien son diferentes prácticas culturales que, en ciertos contextos, requieren de ciertos usos del lenguaje, modelado de cierta manera y con características que varían en diversos grados. Para ello ejemplifica cómo los rasgos rítmicos y formales de ciertos discursos orales no están en oposición con el carácter explícito y la formalidad y complejidad lingüística que asociamos con la escritura (*Ibid.*, 727). Así, las diferencias entre oralidad y escritura dependerían más bien del contexto de uso y las funciones del lenguaje escrito y oral en tal contexto, antes que de las características intrínsecas de cada tipo de comunicación. El estudio de Shirley Brice Heath (1983), sobre el que me detendré más adelante, apunta en la misma dirección. Su prolongado estudio etnográfico realizado en tres comunidades letradas de los Estados Unidos, diversas en sus características culturales, raciales y socioeconómicas, suministró múltiples evidencias de cómo el tipo de eventos letrados y la forma en que cada comunidad se relacionaba con el lenguaje oral y escrito diferían entre un grupo y otro y desarrollaban distintos tipos de habilidades entre sus miembros.

Es necesario señalar que los estudios de este tipo tienen en común no sólo una nueva conceptualización teórica sobre la literacidad, sino también una aproximación meto do lógica basada en la etnografía y los estudios comparativos. Es necesario decir que ambas aproximaciones -teórica y metodológica- aparecen estrechamente vinculadas.

Por un lado, es sobre la base de la evidencia etnográfica que los supuestos previos sobre la gran división entre la oralidad y la escritura empiezan a ser criticados (por ejemplo los trabajos de Scribner y Cole, 1981 y Heath, 1983). La comparación de las prácticas letradas en sociedades occidentales y no occidentales ha mostrado cómo el rígido conjunto de características atribuidas a la oralidad y la escritura de hecho interactúan en una manera mucho más compleja. Algunas funciones están presentes en ambas, oralidad y escritura, y dependen más del contexto de uso que de la naturaleza de la comunicación, como ya señala Gee (1986). En el trabajo de Kulick y Stroud (1993) en

Papua Nueva Guinea, por ejemplo, los autores muestran cómo algunas estructuras usadas en el discurso oral son también usadas en notas escritas y personales pidiendo favores.

Street (1995) señala asimismo que, ante la usual oposición de la teoría de la gran división entre lenguaje escrito y hablado -en la cual el primero resulta menos contextualizado e interactivo y el segundo caracterizado como dialógico por naturaleza- los estudios etnográficos han mostrado que existen menos diferencias entre ambos. Pone como ejemplo el idioma Tuvaluan, y señala que el Tuvaluan hablado no es menos complejo y más dependiente del contexto que el Tuvaluan escrito. Por ello enfatiza que las características de cada registro no dependen tanto en que éste sea producido en el modo oral o escrito sino en el contexto de uso.

Un ejemplo útil también puede encontrarse entre las comunidades andinas. En ellas podemos apreciar un uso muy formal de la escritura, pero al ver qué se escribe encontramos que se trata de documentos formales (libros de actas, solicitudes, oficios) para los cuales tal formalidad es requerida. De la misma manera, el lenguaje oral puede adquirir el mismo tipo de formalidad cuando se usa en situaciones formales públicas (discursos ante representantes del Estado u Organizaciones no Gubernamentales, por ejemplo). De otro lado, las cartas personales que se producen, si bien son documentos escritos, pueden reproducir estructuras orales, como la repetición del nombre de la persona al inicio de cada párrafo, como si se tratara de un diálogo.⁹

Por otro lado, en términos teóricos resulta necesaria una aproximación etnográfica para comprender el contexto, los significados y las prácticas asociadas con la literacidad a fin de situarla entrelazada con relaciones de poder específicas y en un marco cultural más amplio. Nuevamente el trabajo de Kulick y Stroud (1993) nos sirve de ejemplo. Ellos sostienen que la gente de Gapun, la villa estudiada, usa la literacidad en la forma en que lo hacen (asociada a la religión cristiana y a rela

9. Ejemplos extraídos de trabajo de campo, Patricia Ames, Cusco, 1996-1999.

ciones interpersonales) debido a los significados que otorgan a la palabra escrita. Señalan cómo estos significados se han formado a través de procesos históricos. El estudio explica para ello el contexto en el cual la literacidad llega a la villa, a través de misiones católicas, y los significados rituales previos a la presencia cristiana que las palabras tienen en el contexto cultural de Gapun, en el cual éstas tienen el poder de hacer que las cosas sucedan. Este estudio, así como el de Lund (1997) y el de Bloch (1993), muestra a partir de un caso concreto la importancia de las relaciones históricas e institucionales con relación a la literacidad.

Así, Bloch (1993) señala que si bien la literacidad y la escuela no tienen ventajas prácticas inmediatas en la vida de los pobladores de la villa ni se consideran una fuente de información sobre el mundo empírico, ambas son valoradas porque emanan de fuentes prestigiosas como el Estado y la iglesia. Por ello, se asocia el conocimiento escolar con la sabiduría de los ancianos, y de esta manera es respetada, puesto que proviene de una autoridad que está más allá de la vida cotidiana.

Lund (1997) en su estudio de una comunidad campesina quechua en el Perú, remarca cómo el poder de las élites ha estado tradicionalmente ligado con su conocimiento de la lectura y la escritura. Para el caso aymará en Bolivia, Archer y Costello (1990) han señalado asimismo que la escritura en español es el lenguaje de poder dentro de las comunidades indígenas. No hay que olvidar que en ambos casos la introducción de la escritura se da en el marco de una relación colonial de dominación, con la llegada de los europeos a América Latina.¹⁰ Así, la historia de la escritura en el contexto nacional y local debe ser atendida a fin de comprender el proceso a través del cual se construyen tales significados.

En general, estos estudios levantan un conjunto de puntos críticos para el estudio de la literacidad. En primer lugar, existe una preocupación acerca de la continuidad antes que la división

10. Tema que desarrollaré en la siguiente sección.

entre oralidad y escritura (ver por ejemplo Lund, 1997; Boyarin, 1993; Gee, 1986). En segundo lugar, cuestionan la noción, todavía prevaleciente, de que las sociedades progresan a lo largo de una secuencia universal que va de la oralidad a la escritura (Boyarin, 1993; Street, 1995). En tercer lugar, enfatizan la existencia de múltiples literacidades, antes que una sola Literacidad, las cuales estarían asociadas con diferentes dominios de la vida social y embebidas de los usos y funciones que las personas dan a la comunicación escrita (Barton, 1994; Street, 1995). Finalmente, enfatizan la necesidad de comprender cada literacidad en su propio contexto (social, cultural, histórico y político) y a través de las prácticas letradas de las personas.

En relación con este último punto, dos conceptos centrales son usados crecientemente en estos estudios para analizar la literacidad como actividad social. El primero, eventos letrados (*literacy events*), se refiere a toda suerte de ocasiones en la vida cotidiana donde la palabra escrita tiene un rol (Barton, 1994: 36). Así, los eventos letrados se refieren a eventos observables, como leer un periódico, consultar los horarios para tomar un autobús, escribir un documento, llenar un formulario, etc. Sin embargo la mera observación de estos eventos no nos dice cómo se han construido los significados alrededor de tal evento. Existen convenciones y presupuestos que subyacen a los eventos letrados y que los hacen funcionar (Street, 2000).

Es aquí donde el segundo concepto, el de prácticas letradas resulta necesario. Las prácticas letradas (*literacy practices*), se refiere a las formas culturales generales de utilización de la literacidad que la gente actualiza en un evento letrado (Barton, 1994: 37.)¹¹ Este concepto, como nos dice Street (2000) intenta ocuparse de los eventos letrados y los patrones de actividad alrededor de la escritura, pero también ligados con aspectos so

11. Barton (1994:36-7) explica el origen de estos términos: en el primer caso, se parte de la idea de los eventos discursivos, usada por los sociolingüistas. En el segundo caso, algunas disciplinas han venido usando la idea de prácticas sociales y dentro de ellas las prácticas letradas pueden ser vistas como prácticas sociales asociadas con la palabra escrita.

ciales o culturales más amplios. Consideremos que en cada evento letrado llevamos conceptos y modelos sociales sobre la naturaleza de esta actividad que permiten que funcione y que adquiera sentido. Por ello es necesario ligar la experiencia de leer y escribir con otras cosas que la gente hace y piensa, pues lo que le da sentido a los eventos letrados puede ser algo que en primera instancia no aparezca inmediatamente relacionado con la literacidad en sí misma (Street, 2000).

Street (2000) ejemplifica esto a partir de su estudio en comunidades iraníes, donde identifica tres dominios de uso de la escritura: las prácticas letradas *maktab*, asociadas con las escuelas coránicas primarias; las prácticas letradas escolares en el contexto más secular y moderno de la escuela pública; y las prácticas letradas comerciales relacionadas con la compra y venta de fruta a la ciudad y el mercado. Las prácticas letradas *maktab* se hallaban asociadas con la autoridad tradicional en la villa que derivaba del aprendizaje del Corán y con una jerarquía social dominada por los varones. La literacidad escolar estaba más bien asociada con nuevos aprendizajes y modernización, que conduciría a algunos niños a la vida y el trabajo urbanos. La literacidad comercial estaba relacionada con la actividad económica de la compraventa de fruta e incluía la producción de cheques, notas, etc. El concepto de prácticas letradas demostró su utilidad analítica para explicar por qué la actividad comercial era realizada principalmente por aquellos que dominaban la literacidad del *maktab*, cuando a primera vista podría pensarse que el tipo de habilidades que proveía la literacidad escolar estarían funcionalmente más orientadas a las actividades comerciales. Sin embargo, aquellos que manejaban la literacidad corápica tenían el status y la autoridad dentro de la villa para realizar las actividades comerciales, mientras que aquellos entrenados en la escuela pública eran vistos como personas con una orientación hacia fuera y carecían de las relaciones integrales a la vida cotidiana de la villa que subyacen a la confianza necesaria para ese tipo de transacciones comerciales. En el contexto de esta villa, la literacidad no era sólo un conjunto de habilidades fun

cionales, sino un conjunto de prácticas sociales profundamente asociadas con la identidad y la posición social. Street enfatiza que es esta aproximación a la literacidad como práctica social la que provee una forma de dar sentido a las variaciones entre los usos y significados de la lectura y la escritura en diversos contextos, más que la confianza en nociones estériles de competencias de lectoescritura, niveles y tasas de alfabetismo (*Ibid.*, 23).

Podemos decir que los puntos críticos que los nuevos estudios sobre literacidad levantan son particularmente importantes en el caso peruano. En general la influencia del contexto social, cultural y político en el cual la literacidad es actuada, enseñada y aprendida ha sido escasamente atendida en el campo educativo. Sin embargo dicho contexto ha configurado de muchas maneras los significados y prácticas que tiene la literacidad en el país, relacionándola, como en otras partes del mundo, al progreso y la modernización. Por tanto la aproximación de estos estudios resulta relevante para la comprensión de las prácticas letradas entre la (diversa) población peruana.

Existen, por otro lado, estudios desde las ciencias sociales peruanas, relativos a la cultura y el poder, que han señalado desde hace tiempo los vínculos entre los procesos históricos, sociales y culturales del país con el tema de la escritura. A ellos quisiera referirme a continuación y mostrar cómo, desde otra vertiente, el tema ya había empezado a ser trabajado en una dimensión social y cultural.

LA ESCRITURA EN LOS ANDES PERUANOS

Si el momento histórico y el modo en que aparece la escritura en determinada sociedad marcan los valores, usos y funciones que adquiere la literacidad, en el caso del Perú contamos con un episodio por demás gráfico de esa situación y momento. Me refiero al episodio de Cajamarca (1532), en el cual un sacerdote español alcanza al Inca, el supremo gobernante del Imperio, un libro con la palabra de Dios, exhortándolo a someterse al Rey y al Dios cristiano. El Inca intenta oír la palabra, y al no ser posible, arroja el libro al suelo. Ante el grito indignado del

sacerdote, se inicia la emboscada que da origen a la guerra y posterior dominio español sobre los habitantes del antiguo Imperio Inca.

Este episodio ha merecido la atención no sólo de historiadores sino de críticos literarios y antropólogos, que han buscado en él las raíces del desencuentro primigenio en nuestro país entre la oralidad y la escritura, la lengua quechua y la castellana, la cultura quechua y la occidental.

No me detengo mucho en los detalles del episodio, bastante conocido y detallado además en otros estudios,¹² ni en su carácter histórico propiamente, también en debate. En todo caso lo más interesante es resaltar los significados que encierra y cómo éste ha sido abordado por diversos estudiosos. Desde la crítica literaria, Cornejo Polar (1994) dedica un capítulo de su libro a reflexionar sobre este episodio, considerándolo el «grado cero» de la relación entre una cultura oral y una cultura escrita y, cómo a partir de él, la escritura en los Andes asume la representación plena de la autoridad. Así, señala con gran claridad que «la asociación general entre escritura y poder tiene que historiarse dentro de una circunstancia muy concreta: la de la conquista y colonización de un pueblo por otro, radicalmente diverso [...] la escritura en los Andes no es sólo un asunto cultural; es además y tal vez sobre todo, un hecho de conquista y dominio. Este debe ser el contexto que enmarque todas las reflexiones sobre el tema» (1994:39).

También desde el campo de la crítica literaria, Lienhard (1992) reflexiona sobre la irrupción de la escritura en América Latina, considerando este contexto como el trasfondo sobre el que surge la literatura latinoamericana. Lienhard resalta las características particulares del tipo de escritura que llega a América latina con los europeos, sus funciones predominantemente político-religiosas y jurídico-notariales o administrativas

12. En especial puede verse en el trabajo de Cornejo Polar (1994) una recopilación de las diversas crónicas que hacen alusión a él. También la memoria popular ha conservado el relato, como lo ilustra el testimonio de Gregorio Condori Mamani (1977).

y la cultura en que se enmarca, caracterizada por lo que él denomina un «fetichismo de la escritura», el cual relega las escrituras indígenas y la comunicación oral a un status marginal.¹³ Al hacerlo, excluye a la mayoría del sistema que se impone como único medio de comunicación oficial.

En ambos trabajos es muy claro pues que la escritura se inserta en un entramado histórico que le otorga determinados valores y marca su desarrollo. Volviendo al caso peruano andino y al episodio de Cajamarca, éste tampoco ha quedado fuera de la reflexión antropológica. Degregori (1991) por ejemplo inicia su reflexión sobre la educación en el mundo andino con el mismo episodio y señala cómo, más allá de su veracidad histórica, éste delata que el trauma de la conquista es también un trauma lingüístico. Así nos dice que «desde el instante primigenio de nuestra historia, la lengua castellana, la lectura y la escritura (el libro) fueron percibidos por las poblaciones andinas como instrumento privilegiado de dominación y de engaño» (1991:14). Degregori señala asimismo cómo la palabra escrita se constituye en la materialización del poder y rastrea a través de relatos, mitos y testimonios más actuales la presencia de esta asociación entre la escritura y los grupos dominantes que permanece en las poblaciones andinas. Al mismo tiempo sin embargo, nota cómo las poblaciones andinas han transitado hacia la apropiación de este recurso en las últimas décadas y cómo ello se enmarca en una nueva apuesta por el progreso. Del mismo modo Ansión (1989) retoma estos episodios para mostrar la relación entre la escritura y la situación de dominación y muestra el tránsito, y a menudo la convivencia, entre una visión tradicional marcada por el carácter ajeno y amena

13. Lienhard reconoce la existencia de diversos sistemas gráficos en América latina previos a la llegada de los europeos. Al mismo tiempo resalta que sus funciones y la cultura en que se enmarcaban diferían de aquellos asociados a la práctica escritural europea. En general la discusión sobre los sistemas gráficos prehispánicos y las prácticas textuales en los Andes es demasiado amplia como para abordada en este texto. Al respecto puede consultarse el trabajo de Salomón (2001) sobre los quipus andinos y el de Arnold y Yapita, 2000, sobre una variedad de prácticas textuales andinas.

zante de la escritura hacia una visión que intenta apropiarse de ella como instrumento de progreso.

El trabajo de Lienhard sin embargo, sugiere que ambas actitudes están presentes desde mucho antes. En efecto, Lienhard nos habla de una serie de documentos escritos durante los siglos XVI y XVII, como las conocidas cartas crónicas de Titu Cusi Yupanqui (1570)¹⁴ y Guamán Poma de Ayala (1615),¹⁵ así como cartas colectivas y memoriales de las comunidades andinas, presentadas a las autoridades españolas o más específicamente al rey, cuyo contenido incluye el recuento de los abusos cometidos por los españoles y sus propuestas para solucionar estas situaciones. La producción de estos documentos sugiere que si bien la aparición de la escritura alfabética pudo ser sentida en un primer momento como un trauma, se usa en los casos señalados como un arma contra los opresores, como un medio para hablarles de igual a igual.

Nos encontramos entonces frente a dos «visiones» de la escritura de larga data, que fluctúan entre el temor y el rechazo por un lado y por el otro la apropiación de la escritura como un arma de defensa contra la opresión. Lo interesante es que ambas visiones parecen coexistir, más que evolucionar de una a otra, generándose una cierta ambigüedad respecto a la palabra escrita.

En los estudios más contemporáneos respecto al desarrollo de la educación entre las poblaciones andinas y el papel de la escritura en tanto contenido central de la escuela, encontramos también la presencia de estas imágenes y posibilidades de la escritura. Me refiero a los trabajos de Montoya (1980, 1990), Ansión (1989, 1986), Ortiz (1971) y Vergara (1990), los cuales se han dedicado a explorar los mitos y las representaciones simbólicas de la escritura y la escuela entre las poblaciones andinas. He desarrollado con mayor detalle las ideas centrales de algunos de estos autores en el primer texto de este volumen,¹⁶ por lo

14. *Yntrucción del Ynga Diego de Castro Tito Cusi Yupangui* (1570).

15. *El primer nueva coronica y buen gobierno* (1615).

16. Sección I.II. ver también Ames (2000)

cual evitaré entrar en más detalles. Baste resaltar en todo caso, que la constante que aparece en estos estudios es la fuerte asociación entre escritura y poder, si bien existen variantes en la forma en que la escritura es representada.

En el relato que recoge Ortiz (1970) por ejemplo, la escritura y la escuela aparecen como presencias extrañas y amenazantes, que «asustan». En el relato recogido por Vergara (1990) estos conocimientos son posibles de ser expropiados por los andinos en el personaje de Juan Sabio. En un conocido episodio registrado por Garcilaso de la Vega y citado en los trabajos de Degregori (1991), Ansión (1989) y Montoya (1990), dos indios se asombran del poder de la escritura, que los delata al consumir parte de la carga de melones que llevan a Lima. Finalmente en los testimonios que recoge Montoya (1990), a partir de los cuales elabora el mito contemporáneo de la escuela, la escritura aparece cargada de aspectos positivos, asociada al mundo del día, a la luz, a la posibilidad de «ver», de tener ojos, al progreso. Lo interesante del mito de la escuela en este caso es que muestra que el aprender a leer y escribir se convierte, en el imaginario de los pobladores andinos, en herramientas necesarias para «despertar», «abrir los ojos» y salir del atraso y la subordinación.

Es decir que en tanto instrumentos de poder, conseguidos es parte de una estrategia para revertir un lugar subordinado en la sociedad. Al mismo tiempo sin embargo, las asociaciones entre escritura, poder y grupos dominantes no dejan de estar presentes, como un telón de fondo que enmarca estos deseos por apropiarse de la escritura.

También desde la sociología, trabajos como el de Guillermo Nugent (1991) han problematizado el asunto de la escritura, considerándola un elemento básico de diferenciación y subordinación en la sociedad peruana. Nugent intenta llamar la atención sobre la importancia de la escritura como instrumento de organización social para entender las diferenciaciones sociales, si bien señala al mismo tiempo que en la actualidad la aparición de otros modos de comunicación, más participativos, como los medios audiovisuales, han neutralizado la fuerza excluyente

que poseía la escritura. No obstante, considera que la escritura «aún tiene una fuerza extraordinaria para explicar muchas de las asimetrías en los espacios sociales para el ejercicio de la autoridad» (*op.cit.*, 32). Por ello, el autor se refiere a la escritura, como «el poder delgado»,¹⁷ especialmente con relación a sus funciones político-administrativas, y en alusión metafórica al poder que los «papeles» o documentos escritos tienen en la sociedad peruana.

En general esta breve síntesis, de ningún modo exhaustiva, busca resaltar algunos de los estudios que desde hace ya varios años han prestado atención a la relación entre escritura y poder. En ellos podemos encontrar un claro sentido histórico del papel que la escritura ha jugado en las relaciones sociales al interior de la sociedad peruana. Asimismo, abordan las representaciones que de ella se han elaborado entre las poblaciones andinas, y que en buena medida se encuentran aún presentes, y cómo éstas se insertan en un marco cultural más amplio y en relaciones de poder específicas. Estos estudios sin duda han constituido un paso fundamental hacia la comprensión de los valores y funciones que adquiere la escritura en la sociedad peruana. Nuevos estudios retornan estos hallazgos y avanzan hacia preguntas más puntuales, como veremos a continuación.

NUEVAS PERSPECTIVAS: INVESTIGANDO LA LITERACIDAD EN EL PERÚ

En los últimos años se han desarrollado investigaciones que buscan ahondar en las formas que adquiere la literacidad en nuestro país, atendiendo a las prácticas letradas de diversos grupos sociales al interior de la sociedad peruana y en una relación más estrecha con los nuevos estudios sobre literacidad que se vienen desarrollando en otros países. Entre éstos tenemos por ejemplo el trabajo de Lund (1997) ya mencionado, que gira en torno a las prácticas letradas de una comunidad campesina de los Andes centrales. En este texto, Lund estudia los usos, funciones, contexto de producción y de intercambio de

17. También Lienhard (1992) usa este término en el mismo sentido.

cartas entre esta población, mayoritariamente analfabeta, y miembros de la misma que trabajan en la selva. La autora parte del contexto histórico colonial en el cual surge la escritura entre los pueblos indígenas y muestra que en esta situación la escritura posee una complejidad mayor, por lo que no se puede reducir a la acumulación de habilidades técnicas.

Su análisis de un evento letrado como es la producción e interpretación de una carta muestra que éste envuelve prácticas diferentes a las occidentales, en tanto la carta es producida colectivamente y genera significados más allá de lo que está escrito en ella. Llama la atención sobre varios aspectos, como la importante función del mensajero al momento de entregar la carta y adelantar, oralmente, su contenido; la función de la carta para dar autoridad a las palabras del mensajero, como objeto de verdad que autentifica las palabras del mensaje oral; la atención en las partes reconocibles o más formales de la carta más que en el contenido mismo (que se transmite oralmente en primera instancia) y la identificación orgánica¹⁸ de la carta con el que la envía. Todo ello nos revela usos y significados diferenciados con relación a la palabra escrita.

Desde una perspectiva que se nutre de la etnohistoria y la etnografía actual, Frank Salomon (2000, 1999, 1997) viene trabajando alrededor de la producción escrita local en la sierra de Lima, cuestionando la idea de una sociedad iletrada y mostrando más bien la existencia de una intelectualidad vemácula en la que otros tipos de literacidad, distintos a la literacidad dominante, entran en juego. La posesión de escrituras antiguas y la producción incesante de escrituras desde al menos 1870 hasta al actualidad, que conforman varios volúmenes de actas e historias -al punto de exceder en número al total de familias residentes- desafía la imagen tradicional de comunidad sin letras que manejamos sobre el espacio andino.

El reciente trabajo de Zavala (2001), realizado desde la perspectiva de los nuevos estudios sobre literacidad, se ocupa asimis

18. Esto es, como una extensión de su cuerpo, y por tanto susceptible de ser usada para actos de brujería.

mo de las prácticas letradas y lingüísticas en una comunidad de Andahuaylas, explorando los diversos dominios sociales en los cuales éstas se desenvuelven: la familia, la escuela bilingüe y la iglesia evangélica. Zavala parte también del contexto histórico en el cual la literacidad entra en la comunidad como un elemento de autoridad y dominación y cómo los campesinos deciden adquirirla para defenderse de abusos y humillaciones, constituyéndose de esta manera en un instrumento que sirve para la relación con el Estado y la idea de nación, situación también identificada en otros estudios reseñados, incluido el que se presenta en este volumen.

Al analizar el rol de las dos instituciones que hacen uso de la palabra escrita en la comunidad, como son la escuela y la iglesia, encuentra que esta visión de la literacidad es reforzada. En el caso de la iglesia, ésta concibe pocos y muy rígidos usos de la palabra escrita que van de la mano con una visión estricta y restrictiva del comportamiento humano. En el caso de la escuela, en ella se realiza la enseñanza de la lectura y la escritura de manera descontextualizada, tomándolas como fin en sí mismo y marginalizando los discursos orales quechuas como formas inferiores. De esta manera profundiza la distancia entre la gente y la palabra escrita y los niños encuentran dificultades para apropiarse de ella en este contexto.¹⁹

El mismo tipo de accionar de la escuela puede verse también en el trabajo de Sheila Aikman (1999) entre los Arakmbut de Madre de Dios. En este estudio se muestra una clara división: por un lado, las prácticas letradas al interior de la escuela, que parecen agotarse en los usos de la escuela misma. Por el otro, la socialización familiar y comunal, donde la palabra escrita adquiere sentido única y exclusivamente en la relación con otros, con el mundo externo, el mundo de los mestizos y de la legalidad, disociándose de las prácticas al interior de la comunidad y minando por tanto el interés de alfabetizar la lengua materna.

19 . Ver también Zavala, 2001a

Lo mismo encontramos en el estudio de Zavala (2001) cuando aborda el ámbito familiar, al señalar que la gente difícilmente usa la escritura en su vida cotidiana, pues ésta no satisface sus necesidades expresivas ni contribuye al intercambio de información al interior de la comunidad (si bien identifica una serie de usos de la palabra escrita que podrían ser utilizados y potenciados por la escuela). El discurso que rodea la literacidad en castellano, que la constituye como el único medio válido para relacionarse con la sociedad nacional, termina por quitarle sentido a la opción de alfabetizar el quechua, en tanto la escritura en quechua no sería funcional fuera del ámbito comunal.

Otro interesante hallazgo de Zavala en el ámbito familiar es la extensión de prácticas escolares, a través del uso de pizarrines y acompañamiento para las tareas escolares que buscan imitar las prácticas al interior de las aulas. En este sentido, se encuentran paralelos con los hallazgos de Uccelli (1999). El estudio de Uccelli en una comunidad quechua del Cuzco, si bien no se centra en las prácticas letradas, ofrece también valiosa información respecto a la literacidad escolar y familiar. Su trabajo se concentra alrededor de las estrategias familiares para contribuir al éxito escolar, y al hacerlo nos muestra que los niños «exitosos» en la escuela reciben refuerzo de sus padres a través de eventos letrados que reproducen las formas escolares de enseñanza y aprendizaje. Estaríamos aquí frente a lo que otros autores han denominado la «escolarización de la literacidad» (Street y Street, 1991), también señalado por Zavala en su estudio en Andahuaylas.

Estos trabajos resultan particularmente reveladores en tanto nos muestran que para tener éxito en el sistema educativo de alguna manera se vuelve necesario reproducir las prácticas dominantes o lo que la escuela considera como las formas adecuadas con relación al uso y aprendizaje de la palabra escrita. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de hogares rurales presentan otro tipo de prácticas letradas (así como un uso del lenguaje oral) diferentes a las dominantes, el sistema educativo termina por sancionar aquellas prácticas «diversas» que no se amoldan

a lo esperado y requerido por la escuela, excluyendo de esta manera a los grupos sociales y culturales que no comparten la literacidad dominante.

Podemos ver que los estudios más recientes se nutren de las constataciones que estudios anteriores han logrado respecto a las complejas relaciones de poder en torno a la escritura. Al mismo tiempo, se enriquecen con los nuevos desarrollos teóricos sobre el tema de la literacidad, plantean nuevas preguntas, atienden diversos dominios, prácticas y eventos a observar y en general nos muestran un panorama mucho más complejo y variado de los significados y usos que adquiere la palabra escrita en los sectores rurales. Se levantan así nuevos interrogantes respecto a las formas que toma la literacidad en nuestro país, hasta qué punto «otras» prácticas letradas y orales tienen cabida en el espacio escolar y en qué medida éstas se usan o se pueden usar para hacer del aprendizaje de la palabra escrita un proceso más significativo y exitoso.

REFLEXIONES FINALES: CUANDO APRENDER A ESCRIBIR NO ES TAN FÁCIL

Para cerrar esta reflexión, vale la pena referirse nuevamente a uno de los estudios más importantes alrededor de las prácticas letradas en distintos grupos sociales y al encuentro con la escuela que experimentan los niños de estos grupos. Este estudio, uno de los primeros en iniciar la nueva aproximación al estudio de la literacidad, nos devuelve al punto de partida de este ensayo, es decir la dificultad del aprendizaje de la palabra escrita en el contexto rural peruano. El trabajo de Shirley Brice Heath (1983), basado en un largo estudio etnográfico, se realizó en tres comunidades letradas, y sin embargo cultural y socialmente diferentes, en los Estados Unidos. Se trataba de un pequeño pueblo de afro americanos de clase trabajadora, un vecino pueblo de blancos de clase trabajadora, y una comunidad urbana de clase media racialmente mixta, todos residentes de la misma área. Heath muestra a lo largo de su trabajo cómo cada comunidad varía en el tipo de eventos letrados que son considerados

importantes y en las formas en que la gente interactúa con actividades relacionadas a la palabra escrita. Basándose en una detallada descripción de las formas en que los niños adquieren el lenguaje oral y sus primeros contactos con la palabra escrita, así como los usos de los adultos con relación a ella, la autora muestra tres literacidades muy diversas que tienen asimismo una muy diversa acogida en el espacio escolar.

Así, los niños y niñas de clase media entran a la escuela con un manejo de habilidades similares a las que la escuela requiere en la dinámica usual de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y van desarrollando progresivamente otras, mientras que los niños blancos de clase trabajadora si bien llegan familiarizados con ciertas técnicas básicas, no dominan todas las rutinas escolares, experimentando dificultades más allá de las primeras tareas. Los niños afro americanos de clase trabajadora llegan con un bagaje totalmente distinto, que les será muy útil en los años superiores de la educación primaria, cuando tales habilidades sean requeridas, pero para entonces habrán perdido gran parte de su iniciativa para poner en práctica estas habilidades por la necesidad de adaptarse a un modelo desconocido que les impone nuevas rutinas. Entre los muchos aspectos interesantes de este estudio, destaca el hecho que la escuela, lejos de aparecer como un espacio neutro, muestra que reproduce, exige y valora un determinado tipo de literacidad, la dominante, en la cual no todos los niños y niñas de diversos grupos sociales están socializados. Esto hace más difícil el éxito escolar de algunos mientras que permite el de otros, más familiarizados con dichas prácticas. Entre sus conclusiones, Heath destaca la necesidad una escuela que se adecue a las habilidades que portan los niños al ingresar a la vida escolar y se base en ellas para desarrollar otras de distinto tipo, antes que sancionadas o limitadas como impropias.

A pesar de referirse a un contexto muy distinto al peruano, creo que el trabajo de Heath no deja de tener una gran relevancia para nuestro caso. Ya varios autores (Montoya, 1990; Trapnell, 1991) han señalado la gran distancia entre los contenidos

que imparte la escuela y la cultura de grupos no urbanocosteños. La vocación homogeneizadora del sistema educativo ha sido señalada en varias oportunidades y aunque sin duda hay avances hacia una educación más intercultural y respetuosa de las diferencias, existen aún grandes brechas que subsanar para ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas del país, como bien lo muestran los trabajos de Uccelli (1999) y Zavala (2001) reseñados en la sección anterior.

En este sentido, los estudios sobre socialización infantil y mecanismos de aprendizaje en las comunidades andinas (Ortiz y Yamamoto, 1996; Anderson, 1994) han mostrado que los estilos de aprendizaje locales son muy diferentes a los que propone la escuela y que es necesario considerarlos en el diseño metodológico y en los contenidos que imparte. Lo mismo podemos decir respecto a las prácticas letradas y las diversas literacidades. Es aún mucho lo que nos falta conocer respecto a los usos y funciones de la palabra escrita entre los pueblos andinos y más aún entre los amazónicos, pero también valdría la pena explorar entre los sectores urbanos, de composición creciente mente diversa. Vale la pena preguntarse si este desconocimiento y/o indiferencia hacia otras prácticas letradas, diversas a las dominantes, o a las distintas formas en que lenguaje oral y escrito interactúan, no están a la base de las grandes dificultades del sistema educativo para lograr sus metas.

Nuevamente resalto el punto de que no se debe atribuir la responsabilidad de estas dificultades a las poblaciones no urbanas por ser justamente diversas. Se trata más bien de cómo y cuánto ha logrado el sistema educativo o puede lograr una aproximación a la diversidad de modo que no coloque en desventaja a los niños y familias que no se adaptan a un estándar dominante que privilegia lo urbano-criollo-costeño. Hasta qué punto involucrar esta diversidad, desde un aspecto básico como la literacidad, puede ofrecer mejores oportunidades y un campo más fructífero para un aprendizaje exitoso de la palabra escrita, respetando y potenciando los usos locales.

En medio de estas y otras preocupaciones más amplias, el balance realizado en este ensayo muestra que el tema de la literacidad se constituye, crecientemente, como un campo a explorar tanto desde las ciencias sociales como desde su aplicación práctica en el ámbito educativo. La literatura resalta la necesidad de aproximaciones etnográficas y estudios de caso específicos y a la vez contextualizados en procesos sociales e históricos más amplios. No obstante, resulta útil a mi parecer establecer algunas preguntas de investigación sobre las cuales avanzar, contribuyendo de esta manera al debate sobre el tema y con el fin de abrir una serie de posibilidades de investigación.

Para ello puede resultar útil presentar una serie de aspectos específicos a tomar en cuenta en la investigación de diversos dominios de uso de la palabra escrita. Aspectos tales como los usos de la literacidad, cómo, cuándo y para qué se usan la lectura y la escritura; cuales son los valores y expectativas asociados a la palabra escrita; cual es la disponibilidad de materiales escritos y en qué ámbitos; cual es la historia del acceso al conocimiento de la escritura en la zona y en el grupo social estudiado; cuales son los modos en que se enseña y aprende a leer y escribir. Estos aspectos, cuya importancia resaltan los varios estudios reseñados a lo largo de este ensayo, pueden diferir grandemente entre grupos sociales y también entre un dominio y otro al interior de un mismo grupo social.

En este sentido, el Anexo presenta un cuadro que organiza diversas preguntas relacionadas a estos aspectos y los dominios en los cuales planteadas. Se trata de una matriz que orienta el estudio²⁰ que vengo realizando sobre las prácticas letradas en un caserío mestizo del Ucayali y como parte del cual se consideran las reflexiones presentadas. Constituye por cierto una primera aproximación al tema. Sin duda existirán nuevas interrogantes a considerar y nuevos dominios a explorar de acuerdo

20. «La práctica social de la escritura en la comunidad rural y la escuela multigrado». Investigación para la tesis doctoral auspiciada por el proyecto «*Multigrade teaching: an international research project in Peru, Sri Lanka and Vietnam*» Institute of Education, University of London.

al contexto escogido. Por lo pronto, el estudio en curso trata de avanzar en las preguntas que quedaron pendientes en el trabajo anterior, ampliadas a un nuevo escenario, y que motivan el presente ensayo. Se trata de preguntas de tipo más específico de modo que contribuyan a enriquecer la información disponible sobre la diversidad de eventos y prácticas letradas en distintos grupos sociales. Responderlas sin duda puede aportar no sólo al conocimiento de estos grupos sino también a la planificación de las intervenciones educativas que se realicen en ellos.

De modo más general, y abriendo una agenda más amplia de investigación, habrá que responder todavía a viejas y nuevas preguntas, como aquellas relacionadas a la continuidad o el desencuentro entre la oralidad y la escritura, preocupación tanto de los teóricos de la gran división como de los que postulan una perspectiva renovada, como los NEL. También habrá que atender a las nuevas formas en que se rearticula la relación entre oralidad y escritura ante el surgimiento de otros medios comunicativos como los audiovisuales. En este sentido, si bien el trabajo de Nugent (1996) sugiere algunos cambios, es necesario desarrollar más investigación etnográfica respecto al impacto de dichos medios en diversos sectores de la sociedad peruana. El trabajo de Trinidad (2001) sobre los efectos de la televisión en una comunidad andina bilingüe de la sierra norte resulta en este sentido pionero, en tanto muestra que la televisión empieza a ser considerada por los pobladores como un medio alternativo a la escuela para aprender el castellano y practicar las habilidades de lectura. Mi propio trabajo en curso en un caserío mestizo en las riberas del Ucayali muestra la presencia creciente de la televisión en algunos poblados rurales. En el caso estudiado, veinticuatro de las cincuenta familias del caserío poseen televisor, aunque no tienen luz eléctrica, lo que ciertamente muestra una difusión de este medio audiovisual mucho mayor de lo que tendemos a suponer para las zonas rurales, si bien no todas presentarán las mismas proporciones. De hecho las estadísticas muestran una presencia creciente de medios audiovisuales en las zonas rurales: un 40% de hogares

rurales tienen televisor, si bien estos porcentajes disminuyen en las zonas de pobreza extrema y son más altos en la costa que en sierra y selva, aunque en estas dos regiones no bajan del 30% (Montera *et al.*, 2001: 43).²¹

Otro campo de interés lo constituyen las formas en que la escritura estructura formas de organización y distinción social y por ende relaciones sociales, preocupación ya presente en los estudios de Goody y Watt (1996) y mucho más desarrollada en la perspectiva de los NEL, así como en los estudios sociales peruanos. Sin duda, estrechamente vinculada a esta preocupación está el problema de la asociación entre escritura y poder y las formas diferenciadas en que distintos grupos acceden a ella de acuerdo a posiciones de género, clase y raza.

Finalmente, las formas en que la enseñanza de la escritura es diseñada, planeada y ejecutada, tanto en el sistema educativo escolar como en los planes de alfabetización de adultos, merece una mirada más crítica desde las nuevas perspectivas que plantea el (renovado) estudio de la literacidad. Enseñar a leer y escribir no es tan sólo un proceso técnico o mecánico, como nos muestran los varios estudios que abordan la literacidad dentro y fuera de la escuela. También en la escuela entran en juego con excepciones y prácticas de lo que implica la escritura. Habría que considerar con mayor profundidad cómo estas concepciones se articulan o no con aquellas que tienen los propios «beneficiarios» y en qué medida la escuela puede establecer un diálogo con las prácticas orales y letradas en otros dominios de la vida de los niños y las niñas.

Las interrogantes expuestas constituyen un conjunto temático sobre el que se ha venido trabajando y sobre el que, sin embargo, hay aún mucho por explorar en términos más específicos. Los nuevos estudios en torno a la literacidad nos señalan su carácter eminentemente social y por tanto la necesidad de atender los usos y significados de la palabra escrita en los contextos específicos en los que se produce, esto es en el marco de

21. Fuente: ENNIV 1997, procesamiento IEP.

relaciones sociales, relaciones institucionales, tradiciones culturales, estructuras de poder y procesos históricos. Se requiere por tanto de una visión más contextualizada de las prácticas y eventos letrados que tienen lugar entre diversos grupos sociales. Una visión que permita cuestionar la naturalidad de ciertos supuestos, como la asociación frecuente entre literacidad, progreso y desarrollo por un lado y analfabetismo, atraso y pobreza por otro; o la distinción excluyente y jerárquica entre grupos e individuos que manejan o no la escritura o un tipo especialmente valorada de ésta. Ello nos permite repensar el rol de los diversos actores involucrados con el aprendizaje y el uso de la palabra escrita. Nos permite asimismo replantear las formas en que el proceso de adquirir y aprender estas habilidades se viene dando en el campo peruano y evaluar si resulta el más eficiente. Nos reta, finalmente, a imaginar nuevas alternativas.

Anexo
Matriz para el estudio de caso de prácticas letradas en el caserío SA

Preguntas/Dominios	Comunidad	Familia	Escuela
Usos de la literacidad			
• ¿Para qué son usadas la lectura y la escritura?	x	x	x
• ¿Cómo se usan?	x	x	x
• ¿Qué propósito tienen?	x	x	x
• ¿Cuándo son usadas?	x	x	x
• ¿A qué esferas o dominios están relacionadas? (por ejemplo a lo público/lo personal)	x	x	x
• ¿A qué lengua o lenguas están relacionadas?	x	x	x
La forma de la lectura y/o escritura ¿está relacionada con formas o prácticas orales en el mismo dominio?	x	x	x
Valores/Expectativas			
• ¿Para qué sirve la literacidad?	x	x	x
• ¿Cuál es la importancia de la literacidad?			
• ¿De qué literacidad hablamos cuando hablamos de valores expectativas?	x	x	x
Historia de la literacidad en el escenario local			
• ¿En qué dominios entra primero la literacidad? ¿En qué forma?	x	x	
• (Debe relacionarse a un contexto más amplio (regional, nacional)			
Disponibilidad de material impreso			
• ¿Qué clase de material impreso hay disponible?	x	x	x
• ¿En qué número, cantidad?	x	x	x
• ¿Qué tipo de acceso se permite a este material y a quién?	x	x	x
• ¿Qué material impreso existe en la familia/escuela/comunidad?	x	x	x
• ¿Cuán frecuentemente es leído?	x	x	x
• ¿En qué forma es leído?	x	x	x
Enseñando a leer y escribir			
• Formas en que es enseñada la lectura y la escritura		x	x
• Prácticas en el aula, estrategias pedagógicas			x
• Concepciones acerca de la enseñanza de la lectura y escritura (necesidad de aprestamiento, situaciones de desventaja, etc.)			x
• En general, cómo los profesores piensan acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.			
• Y cómo estas concepciones informan sus prácticas			
Prácticas de los profesores			
• ¿Cómo, cuándo y para qué los profesores usan la lectura y la escritura fuera del salón de clase?			x

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AIKMAN, Sheyla

1999 *Intercultural Education and Literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the peruvian amazon*. John Benjamins Publishing Company.

ALBERTI, Giorgio y Julio COTLER

1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.

ALBERTI, Giorgio y Rodrigo SÁNCHEZ

1974 *Poder y conflicto social en el valle del Mantaro*. Lima: IEP.

ALEGRÍA, Ciro

1957 *El mundo es ancho y ajeno*. Juan Mejía Baca. Lima: P.L. Villanueva.

ALTAMIRANO, Teófilo

1992 *Éxodo. Peruanos en el exterior*. Lima: PUCP.

AMES, Patricia

1999 «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas». En: Tanaka, M. (comp) *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.

2000 «¿La escuela es progreso? Educación y Antropología en el Perú». En: Degregori, CL (ed.) *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales.

2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales - IEP.

ANDERSON, Jeaninne.

1994 *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Documento de trabajo. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales N°1. Lima: Fundación Bernar Van Leer - Ministerio de Educación.

ANSIÓN, Juan

1986 «La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber de occidente». En: *Páginas*, Revista del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP), Vol.XI, N° 79, setiembre. Lima.

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura.

ANSIÓN, Juan; Alejandro LAZARTE; José RODRÍGUEZ; Silvia MATOS y Pablo VEGA CENTENO

1998 *Educación: La mejor herencia*. Lima: PUCP.

ANSIÓN, Juan y Madeleine ZÚÑIGA

1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

ARCHER, D. Y P. COSTELLO

1990 *Literacy and Power: the Latin America Battleground*. Londres: Earthscan.

ARGUEDAS, José María

1968 *Todas las sangres*. Buenos Aires: Losada, 2ª. Ed.

ARNOLD, Denise y Juan de Dios YAPITA

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

BARTON, David

1994 *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

BARTON, David y Mary HAMILTON

1998 *Local literacies*. Londres: Routledge.

BOLI, John y Francisco RAMÍREZ

1992 «Compulsory schooling in the western cultural context».

En: Arnove, Robert; Philip Altbach and Gail Kelly (eds.) *Emergent issues in Education. Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York.

BOYARIN, Jonathan

1993 *The ethnography of reading*. Berkeley/Oxford: University of California Press.

BLOCH, Maurice

1993 «The uses of schooling and literacy in a Zafimaniry village». En: Street, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

CELESTINO C., Olinda

1972 *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián*. Lima: IEP.

CONDORI Mamani, Gregorio

1977 *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Ricardo Valderrama y Carmen Escalante trads. y eds. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.

CONTRERAS, Carlos

1996 «Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX». Documento de Trabajo W 80. Lima: IEP.

CORNEJO Polar, Antonio

1994 *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio cultural en las literaturas andinas*. Lima: Ed. Horizonte.

CHÁVEZ de Paz, Dennis

1989 *Juventud y terrorismo. Características sociales de los condenados por terrorismo y otros delitos*. Lima: IEP.

DANS, André Marcel

1975 «Influencia de la escuela sobre las migraciones. Un caso machiguenga». En: *Educación: la revista del maestro peruano*, Año VI, N° 13, 1er. trimestre.

DEGREGORI, Carlos Iván y Jürgen GOLTE

1973 *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacamos*. Lima: IEP.

DEGREGORI, Carlos Iván, Cecilia BLONDET y Nicolás LYNCH

1986 *Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos en San Martín de Porras*. Lima: IEP.

DEGREGORI, Carlos Iván

1985 *Sendero Luminoso. I. Los hondos y mortales desencuentros. II. Lucha armada y utopía autoritaria*. Documento de trabajo N° 4 y 6. Lima: IEP.

1986 «Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional». En: *Socialismo y Participación* N° 36. Lima.

1989 Prólogo. En: Ansión, J. *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura.

1989^a *Qué difícil es ser Dios. Ideología y violencia política en Sendero Luminoso*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.

1990 *El surgimiento de Sendero Luminoso*. Lima: IEP.

1991 «Educación y Mundo Andino». En: Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.

DEL PINO, Ponciano y Kimberly THEIDON

1999 «Así es como vive la gente: procesos des localizados y culturas emergentes». En: Degregori, C.L y G. Portocarrero *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

DEUSTUA, Alejandro

(1904) «El problema pedagógico nacional.» En: Montero, C. 1990. *La escuela rural: variaciones sobre un tema*.

DÍAZ, Hugo

1998 «Calidad de la educación: beneficio de pocos». En: *Revista Ideele* N°108, junio. Lima: IDL.

DIEZ, Alejandro

1998 «Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura». En: *Revista Anthropologica*, Año XVI, N° 16.

ERA

1990 *Miedo a la lejanía. La educación rural en Cusco*. Lima: ERA.

FUENZALIDA, Fernando; Teresa VALIENTE; José Luis VILLARÁN; Jürgen GOLTE; Carlos Iván DEGREGORI y Juvenal CASAVARDE.

1982 *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. Lima: IEP, 2ª ed.

FREEBODY, P. y Anthony R. WELCH

1993 *Knowledge, Culture and Power: International perspectives on Literacy as policy and practice*. Londres/Washington DC: Falmer Press.

GEE, James

1986 «Orality and literacy: from The Savage Mind to Ways with Words». En: *Tesol Quarterly* N°. 20.

GOLTE, Jürgen y Norma Adams

1986 *Los caballos de Troya de los invasores. Estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima*. Lima: IEP.

GONZALES Prada, Manuel

(1904) «Nuestros Indios». En: *Horas de lucha*. Lima: Editores Latinoamericanos.

GOODY, Jack

1977 *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.

GOODY, Jack y Ian Watt

1996 «Las consecuencias de la cultura escrita». En: Goody, Jack (comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

GOODY, Jack (comp.).

1996 *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

HAVELOCK, Eric

1963 *Preface to Plato*. Cambridge: Harvard University Press, MA.

HEATH, Shirley Brice

1983 *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

KULICK, Don y Christopher STROUD

1993 «Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean Village». En: Street, Brian. *Cross-cultural*

approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press.

LIENHARD, Martín

1992 *La voz y su huella - Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988*. Lima: Editorial Horizonte, 3ra. ed.

LÓPEZ, Luis Enrique

1991 «La educación bilingüe en Puno-Perú. Hacia un ajuste de cuentas». En: Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

LUND, Sara

1997 «On the margin: letter exchange among Andean non literates». En: Howard-Malverde Rosaleen. *Creating Context in Andean Cultures*. Oxford: Oxford University Press.

LUYKXS, Aurolyn

1997 «Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos». En: Arnold, Denise (comp) *Más allá del silencio: las fronteras de género en los andes*. La Paz: CIASE/ILCA.

LLORÉNS, José A.

1990 «El sitio de los indígenas en el siglo XXI: tensiones transculturales de la globalización». En: Degregori, CI. y G. Portocarrero *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

MENDOZA, Miluska

1990? *Gestión compartida de la familia y los profesores en una propuesta de educación para el medio rural del sur andino: Balance de la experiencia educativa «Vínculo escuela-comunidad» del proyecto escuela Ecología y Comunidad Campesina*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, s/f. Ministerio de Educación

2001 *La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Información y análisis sobre los cambios recientes en la educación peruana. Eficiencia Interna*. Oficina de Planificación estratégica y medición de la calidad educativa, Unidad de

Estadística educativa. Julio 2001, disponible en: <http://www.minedu.go.pe>
2001b *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Abril, 2001, Lima.

MONTERO, Carmen

1990 *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO.

MONTERO, Carmen; Patricia OLIART; Patricia AMES; Zoila CABRERA y Francesca UCCELLI

1999 Consulta a Beneficiarios. Documento interno. Lima: IEP.

2001 *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo No. 2. Lima: MECEP-Ministerio de Educación.

MONTOYA, Rodrigo

1979 *Producción parcelaria y universo ideológico. El caso de Puquio*.

1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul ed.

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES Mosca Azul ed.

NUGENT, Guillermo

1996 *El poder delgado*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.

OLIART, Patricia

1990 «Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la sierra rural». En: Degregori, CL y G. Portocarrero. *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

OLSON, David

1998^a «Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna». En: Olson, D y N. Torrance (comp.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

1998^b «La cultura escrita como actividad metalingüística». En: Olson, D y N. Torrance (comp.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

1977 «From utterance to text: the bias of language in speech and writing». En: *Harvard Educational Review* 47(3).

ONO, Walter

1982 *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. Nueva York/Londres: Methuen.

ORTIZ, Alejandro y Jorge YAMAMOTO

1996 *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo en Champacchocha Andahuaylas*. Documento de Trabajo N°1. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Lima: Fundación Bernar Van Leer - Ministerio de Educación.

ORTIZ, Alejandro

1971 «¿Por qué los niños no van a la escuela?» En: *Educación. La revista del maestro peruano*. Ministerio de Educación, Año 11, N°7, Lima. 1999 «El individuo andino, autóctono y cosmopolita». En: Degregori, CI. y G. Portocarrero. *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

OSSIO, Juan

1992 *Los Indios del Perú*. España: Editorial Mapfre.

POZZI-ESCOTT, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.)

1991 *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

POZZI Scott, Inés y Javier Zorrilla

1994 «Educación Rural: Estado de la Cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional». En: *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

RIVAL, Laura

1996 «Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon» En: Levinson, Bradley A.; Douglas E. Foley and Dorothy C Holland (eds.) *The cultural production of the educated person: Critical Ethnographies of schooling and local practice*, SUNY Press, Albany

ROBINSON-PANT, Anna

2000 «Women's literacy and health: can an ethnographic researcher find the links?» En: Street, Brian (ed.) *Literacy and Development*. Londres/NuevaYork: Routledge.

SALOMON, Frank

2001 «Para repensar el grafismo andino». En: Millones, L. (ed.) *Perú: el legado de la historia*. Fundación El Monte y Promperú, Sevilla 2000 «Academia en las Alturas: reflexiones sobre vida intelectual vernacular, etnografía y educación en la sierra de Lima». Ponencia presentada a la Jornada Nacional de Actualización Docente organizada por IEP-Promperu, Chosica, Julio, 2000.

1999 «Testimonies: The making and reading of Native South American historical sources». En: Stuart Schwartz and Frank Salomon, eds. *Cambridge history of the Native People of the Americas*. Vol 3. part 1. South America. Nueva York: Cambridge university Press.

1997 «Los quipus y libros de Tupicocha de hoy: un informe preliminar». En: Varón, R. y J. Flores (eds.) *Arqueología, Antropología e Historia en los Andes. Homenaje a María Rostorowski*. Lima: IEP

SCRIBNER, Silvia y M. COLE

1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, MA.

SCHIEFFELIN, B. y Cochran-Smith, M.

1984 «Learning to read culturally: literacy before schooling». En Goelman, H., Oberg, A. y Smith, E. (eds.) *Awakening to literacy*. Londres: Heinemann Educational.

STREET, Brian

2000 «Literacy events and literacy practices: Theory and practice in new literacy studies» En: Martin-Jones y Jones, K (eds.) *Multilingualliteracies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

1995 *Social Literacies: Critical Approaches to literacy in Ethnography and development*. Nueva York: Longman

1993 *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, Joanna y Brian STREET

1991 «The schooling of literacy». En: Barton, David y Roz Ivanic (eds.) *Writing in the community*. Londres: Sage.

TRAPNELL, Lucy

1991 «Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP» En: Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

TRATEHNBERG, León

2002 «Cerremos todas las escuelas». En: Diario *El Comercio*, 06 de enero del 2002. Lima

TRINIDAD, Rocío

2001 ¿*Qué aprenden los niños del campo con la televisión?* *Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP.

UCCELLI, Francesca

1999 «Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos.» En: Tanaka (comp.) *El poder visto desde abajo*. Lima: IEP.

VÁSQUEZ, Mario

1965 *Educación rural en el callejón de Huaylas: Vicos*. Lima: Editorial Estudios Andinos.

VERHOEVEN, Ludo

1994 *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: Benjamins.

VERGARA Figueroa, Abilio.

1990 «La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral». En: *Anthropologica*, N°8. Lima: PUCP.

WALTON, Christine

1993 «Aboriginal education in Northern Australia: A case study of Literacy policies and practices». En: reebody, P. and Anthony R.W (1993) *Knowledge, Culture and Power: International perspectives on Literacy as policy and practice*. Londres/Washington DC: Falmer Press.

ZAVALA, Virginia

2001 «To walk with sight and defend ourselves: literacy and schooling in the Peruvian Andes». PhD Dissertation, Georgetown University.

2001^a *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)*. Lima: MECEP, MINEDU, GTZ y KfW

2001b *Vamos a letrar nuestra comunidad: reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes peruanos*. López Maguiña, S.; G. Portocarrero, R. Silva Santisteban, V. Vich (eds.) *Estudios Culturales. Discursos, poderes pulsiones*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Diagramado en
el *Instituto de Estudios Peruanos*
por: Rossy Castro Mari
Impreso en los talleres gráficos de
FIMART SAC.
Av. Del Río 111, Pueblo Libre
Teléfonos: 424-0662/424-0547
Julio 2002 - Lima - Perú