
REPRESENTACIONES SOBRE EL QUECHUA EN TEXTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA*

Fernando Garcés V.**

Cómo citar: Garcés V., F. (2008). Representaciones sobre el quechua en textos de la Reforma Educativa boliviana. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 85-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992696>

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la manera como se representa el quechua en dos tipos de textos de la Reforma Educativa boliviana: los módulos de lenguaje y matemática para el primer ciclo de educación primaria y una serie de textos producidos por docentes quechua hablantes de distintos Institutos Normales Superiores en educación intercultural bilingüe.

En su análisis, el autor evidencia las estrechas relaciones existentes entre las representaciones del quechua, que aparecen en los textos de la RE, y las políticas de la diferencia, elaboradas y explicitadas desde las instancias estatales durante el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997).

Garcés finaliza su trabajo estableciendo que los módulos expresan los esfuerzos de escrituralización del quechua a la manera de las lenguas que se configuraron como lenguas de prestigio en el momento de constitución de la modernidad colonial, es decir, el desarrollo de la escrituralidad quechua no se lo realiza desde el potencial comunicativo propio de la lengua sino desde los parámetros de la lengua dominante (Garcés 2005); por ello mismo, se ven pocos intentos de pensar escrituras que eviten la funcionalización del conocimiento “propio” a la tecnología comunicacional occidental.

Palabras claves: escrituralidad, representaciones sobre el quechua, Reforma Educativa

* El presente artículo es una sección de la tesis doctoral “Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa boliviana y en el periódico Conosur Ñawpaqman”, presentada a la Universidad Andina Simón Bolívar.

** Lingüista ecuatoriano, docente de la Universidad Mayor de San Simón.

Las lenguas indígenas, en general, y el quechua, en particular, se articulan a una serie de ámbitos de decisión relacionados con la configuración histórica de nuestras sociedades y con la estructuración del sistema de desigualdad y exclusión del capitalismo global y “nacional” colonial contemporáneo (Garcés 2007). El quechua, en este sentido, forma parte de un sistema que articula representaciones, usos, políticas culturales, estrategias de resistencia y acciones sociales que se plasman en esfuerzos de múltiple vía y que configuran campos de lucha, de dominación y de posibilidades de transformación.

Por otro lado, el uso de la lengua indígena en la escuela y la normalización-normatización escrituraria tienen que ver, desde las demandas reivindicativas de los pueblos indígenas, con el esfuerzo de superar la situación diglósica de la sociedad boliviana. Teniendo estas ideas como trasfondo de lectura, en este artículo pretendo acercarme a la manera como se representa el quechua en dos tipos de textos de la Reforma Educativa boliviana: los módulos de lenguaje y matemática para el primer ciclo de educación primaria y una serie de textos producidos por docentes quechua hablantes de distintos Institutos Normales Superiores en educación intercultural bilingüe.

Los módulos de la Reforma Educativa y la serie *Chaski Aru*

La Reforma Educativa fue promulgada el 7 de julio de 1994 (República de Bolivia 1994). Los ocho módulos de lenguaje (*Qillqakamana*) y los ocho de matemática (*Khipukamana*) del primer ciclo vieron la luz entre el año siguiente de la promulgación de la Ley (1995) y 1998; es decir, en el transcurso de cuatro años se produjeron todos los módulos para el primer ciclo de educación primaria.¹

Para la elaboración de los módulos concurrió un equipo interdisciplinario de profesionales quechuahablantes como autores de los mismos, la mayoría de ellos comprometidos con el proceso de transformación que conllevó la Reforma Educativa.²

¹ En la educación primaria se contemplan 3 ciclos divididos así: el primer ciclo es de aprendizajes básicos y comprende tres años de estudios; el segundo ciclo es de aprendizajes esenciales con tres años; y el tercer ciclo es de aprendizajes aplicados con dos años (D.S. 23950, art. 4).

² La lista de los autores de los módulos puede consultarse en las fuentes primarias de las referencias bibliográficas.

Los módulos están organizados en unidades (*phatma*) y cada unidad es temática; es decir, se trabaja sobre una suerte de tema generador a partir del cual se organizan distintos tipos de actividades de aprendizaje (dibujar, preguntar a los expertos de la comunidad, construir textos o maquetas, etc.). Por lo general, al inicio de cada unidad se dice, directa o indirectamente, lo que se va a aprender en ella. Al final de cada módulo se ofrece un glosario de términos en quechua; en algunos pocos módulos, junto a la definición del respectivo término quechua, se encuentra la equivalencia en castellano. El glosario está formado, fundamentalmente, por neologismos que tienen que ver con la terminología metalingüística usualmente transmitida por la escuela.

Con respecto a la serie *Chaski Aru*,³ esta “fue creada con el fin de dar a conocer los avances de los docentes de los Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB)” (López 2000: 5).⁴ Se han publicado los trabajos de los docentes “en forma facsimilar y sin que sean revisados y reducidos con criterios editoriales y lingüísticos” (*ibíd.*). El autor de la introducción afirma que no se ha hecho la revisión y corrección de textos en quechua producidos por los maestros por el deseo de mostrar

La escritura en lenguas originarias, tal y cual se viene dando en los centros de formación docente y en las escuelas cercanas a estos. Como se podrá apreciar, la producción escrita de los docentes se acerca en gran medida a lo que los especialistas en la materia postulan; y, desde esta perspectiva, los textos constituyen evidencias de cómo avanzan en el país los procesos de normativización y de normalización lingüística de los idiomas originarios. (López 2000: 5-6)

En tal sentido, la serie busca “contribuir a los esfuerzos que lleva a cabo el país para hacer realidad la desiderata de la Ley [de Reforma Educativa] y el

³ Las referencias de los textos de la serie *Chaski Aru* analizados para la presente investigación se pueden encontrar en las fuentes primarias de la bibliografía.

⁴ Se trata de una serie de textos en quechua elaborados por 180 docentes quechua hablantes de los institutos Mcal. Andrés de Santa Cruz (Chayanta), Simón Bolívar (Cororo), José David Berríos (Caiza “D”), Ismael Montes (Vacas), Eduardo Abaroa (Potosí), Angel Mendoza Justiniano (Oruro) y René Barrientos Ortuño (Caracollo). El material fue producido en el contexto de un “Taller de lectura y producción de textos en lengua quechua” que se realizó en el Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas (Cochabamba), entre el 15 y el 25 de marzo de 1999.

anhelo de una gran mayoría de la sociedad boliviana que busca convertirse en bilingüe de castellano y de un idioma originario” (López 2000: 5).

Cada texto de la serie contiene entre cinco y seis periódicos elaborados por los docentes. Se trata de ejercicios escriturarios en quechua que simulan la elaboración de periódicos en esta lengua con las partes que suelen acompañar los mismos: noticias comunales (sobre matrimonios, fiestas, reuniones), regionales, nacionales (incluyendo noticias deportivas) e internacionales; clasificados (anuncios de venta de casas y terrenos, de ofrecimiento de clases de quechua, etc.); “reportajes” sobre prácticas tecnológicas “tradicionales” andinas; entretenimiento (humor, trabalenguas, adivinanzas, sopa de letras, cuentos, letras de canciones, etc.); notas históricas, recetas, invitaciones religiosas; conmemoraciones sobre el día del mar, de la mujer, de la madre, del padre; cartas a autoridades del Estado, etc. Son ejercicios de ampliación de usos del quechua. Es decir, los docentes que han participado en el taller buscan deliberadamente crear nuevos usos escriturarios.

El caso del *Yachakuspallapuni* es un tanto diferente. Se trata de un compendio de ocho trabajos que intentan presentarse como textos escolares o módulos escolares; en cada uno de ellos se tiene un área o materia a desarrollar: medios de comunicación; enseñanza de la escritura inicial; medidas de peso, volumen, tiempo y distancia; diversidad cultural del país; investigación en la ciudad; preparación y actuación de una obra de teatro; etapas de desarrollo y aprendizaje del niño en la primera infancia y coordinación con todos los agentes educativos para el año escolar.

Este texto se presenta como diferente de los otros de la serie porque pretende trabajar una suerte de textos de enseñanza con una temática específica. Se intenta organizar dicha temática y presentarla de manera didáctica; además, todo el trabajo va acompañado de preguntas orientadoras para un posterior trabajo pedagógico con los estudiantes.

Los *Chaski Aru*, en general y a diferencia de los módulos —donde todos los trabajos y actividades desembocan en una finalidad lectoescrituraria—, se muestran mucho más creativos y menos evidentes en su orientación hacia la escrituralización de las distintas temáticas tratadas. Un asunto interesante es que,

si bien hay secciones que intentan organizar los textos, al interior de ellas se presenta una cosa tras otra sin mucho orden. Ello obedece, en buena medida, al tipo de escritura experimental de la serie.

Con estos datos contextuales sobre los textos de la Reforma Educativa en quechua, paso a presentar las principales características encontradas en referencia a dicha lengua.

El quechua en los textos de la Reforma Educativa

El quechua de los textos de la Reforma Educativa, tanto de los módulos como de la serie *Chaski Aru*, es el tipificado como normalizado.⁵ En realidad responde a aquella variante elaborada desde la década de los 80 por los distintos programas de educación intercultural bilingüe sobre la base del Decreto Supremo N° 20227, emitido el 10 de abril de 1984 por Siles Suazo.

La normalización se entiende como aquel proceso que permite a las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial volverse “normales”, es decir, moverse en el mismo espectro social de las lenguas dominantes (Garcés 2005). Ello se realizaría “acompañado de una necesaria toma de conciencia por parte de los hablantes de un idioma minorizado, como el quechua, respecto de las ventajas que la normalización idiomática trae para el desarrollo y la puesta en valor de la lengua ancestral” (López 2000: 6).

Este proceso de normalización va estrechamente ligado al desarrollo de la escrituralización de la sociedad quechua, para el caso que nos interesa. Dice López, en este sentido, que

La normalización solo puede ser vista como un proceso de forjamiento de una variedad escrita que, en el caso de los idiomas amerindios, debe ir paralelo al desarrollo de la escritura en sociedades hasta ahora eminentemente ágrafas. Por ello, normalizar en nuestro caso supone además hacer de las nuestras sociedades letradas. (López 2000: 6)

⁵ Para una distinción entre normalización y normatización, desde la perspectiva de la sociolingüística, véase Garcés (2005: 39-40).

La construcción de una sociedad letrada se realizaría elaborando un solo código escrito por sobre la variabilidad oral de la lengua; es decir, mediante un proceso de uniformización escrituraria.

Como se sabe, un idioma bien puede hablarse de mil maneras distintas, pero *la escritura supone un nivel de abstracción mayor* y, por ende, de reducción de la infinita variabilidad oral, en busca de un código escrito que permita superar la esfera local y que posibilite la comunicación por vía escrita entre todos los hablantes de un mismo idioma, de manera que este sea visto como común y único, *en tanto escrito de un solo modo* pero infinitamente rico y variado en lo oral. (López 2000: 6)⁶

Esta idea de una norma única la he discutido ya en otro lugar (Garcés 2005), mostrando cómo, a partir de otras experiencias, es posible pensar en un proceso de escrituralización mucho más flexible y donde se pueda construir la norma a partir de las prácticas concretas, muchas veces basadas en la oralidad de los hablantes. Pero también es necesario plantear la crítica de que la escritura —según lo que nos dice López— nos llevaría a niveles mayores de abstracción de acuerdo con lo que postulan los teóricos del modelo autónomo de la escritura (Ong 1982, 1992; Olson 1994; Goody 1977; Goody y Watt 1968). Para ellos, la adquisición de la escritura alfabética habría permitido y permite un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas de los individuos; nos elevaría a una mayor capacidad de abstracción y desarrollaría la conciencia metalingüística sobre la lengua respectiva. Desde esta perspectiva, la escritura es portadora de una serie de cualidades necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y objetivo; por ello, la habilidad lectoescrituraria está estrechamente vinculada a la metáfora de la luz: ser iletrado es estar ciego o carecer de luz; ser letrado implica haber dejado la ceguera, caminar hacia la luz o alumbrar como la misma luz del sol: “*Qhichwa qallupi ñawirispá inti jina k’anchasun*” [Al leer en quechua alumbramos como el sol] (SQ: 9).⁷

⁶ Énfasis mío.

⁷ Las traducciones del quechua que ofrezco son aproximativas y, muchas veces, basadas en el castellano coloquial boliviano. Por comodidad, usaré las siguientes abreviaturas para la referencia a los textos de la serie *Chaski Aru*: KQ = *Kawsayninchikmanta qillqaspa*; RQ = *Ruwayninchikmanta qillqana*; SQ = *Siminchikmanta qillqana*; YQ = *Yachayninchikmanta qillqana*; Y = *Yachakuspallapuni*. Para los módulos de la Reforma, uso las siguientes: Q = *Qillqakamana*; Kh = *Khipukamana*. El número que sigue a estas abreviaturas indica el número

Sin embargo, los etnógrafos de la escritura están documentando importantes casos en los que se ve la apropiación de la tecnología escrituraria que hacen las comunidades locales, agregándola a los ricos repertorios de uso comunicacional que existen en las mismas. Un caso destacado, en este sentido, reportado por Street y Street, es la apropiación de los habitantes del atolón de Nukulaelae en el Pacífico: en el discurso oral de este pueblo, las expresiones de afecto eran generalmente consideradas inapropiadas; la nueva escritura dio cabida a esta expresión, especialmente en las cartas. Así se rompe la “creencia” de que el discurso oral está asociado con la expresión personal, el sentimiento y la subjetividad, mientras la escritura lo estaría al distanciamiento, la objetividad y el discurso “científico”: “El material de los nukulaelae, junto al proveniente de otras partes del mundo, confirma cómo los supuestos comúnmente asociados a la literacidad responden, de hecho, más a convenciones culturales que al medio mismo” (Street y Street 2004: 185). De ahí que “buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento” (*ibíd.*).

Lo propio ocurre con el estudio de Scribner y Cole, reportado por Zavala (2002: 61-62) y por Vich y Zavala (2004: 36-37), sobre los vai de Liberia. Ellos hicieron diferentes tipos de pruebas y un largo trabajo etnográfico, luego de lo cual llegaron a la conclusión que las habilidades de abstracción, metacognición y conciencia metalingüística no se deben a la escritura en sí misma sino al tipo de escritura que enseña la institucionalidad escolar. Ello lo pudieron hacer debido a que los vai aprenden a escribir en su lengua en el hogar y no en la escuela; es decir, aplicaron pruebas para examinar habilidades cognitivas a personas que escribían en vai y en árabe “pero que no habían pasado por un proceso de escolarización oficial”; lo interesante es que “no obtuvieron los resultados que se hubieran esperado de una persona letrada” (Vich y Zavala 2004: 37). En definitiva, Scribner y Cole

Descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando

de texto de la serie o módulo en cuestión y los números que siguen a los dos puntos indican el número de página de la cita respectiva; así, SQ: 9 quiere decir “Libro *Siminchikmanta Qillqana*, página nueve”. En el caso de los módulos, Kh7: 2 significa “Módulo *Khipukamana*, número siete, página dos”.

se desarrolla esa literacidad. Por lo tanto, hay que subrayar radicalmente que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, no son consecuencia de la literacidad en sí misma, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este dominio. (Zavala 2002: 62)

Por otro lado, desde la perspectiva de López, en realidad la normalización tiene como base fuerte la normatización de las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial y capitalista; es decir, a la normalización se llega mediante la normatización. Por ello, los módulos han sido elaborados por un equipo de especialistas en el manejo del quechua, tanto como hablantes como por su conocimiento técnico sobre la lengua.

Si bien es cierto que el quechua de los módulos pretende ser impecable en cuanto a su vinculación con la normativa,⁸ en ella se encuentran errores escriturarios que son frecuentes, sobre todo, en los *Khipukamana*, sin dejar de estar ausentes en los *Qillqakamana*. Estos “errores” se dan tanto a nivel de transcripción o tipeo como a nivel de manejo de la norma, aunque en menor cantidad en estos últimos. De manera ilustrativa, presento algunos ejemplos para mostrar lo dicho.

Problemas de transcripción o tipeo en los módulos

Dice	Debe decir
Siq'isqaqa ¿imakunawantaq llimp'inchikman (Q6:29)	Siq'isqaqa ¿imak unawantaq llimp'inchikman?
Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq rikchakun? (Q4: 12)	Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq rikch'akun ?
Mackha (Kh 2: 46).	Mackha warmikunachus, machkha qharikunachus...
Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sarata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, chaykumaqa pukllarinaypaq tantarikamuni (Kh7: 3).	Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sa rata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, chaykunaqachuwitapis yachaywasipi pukllarinaypaq tantarikamuni (Kh7: 3).

⁸ Para una presentación y explicación de la normativa del quechua boliviano véase Laime (1998), Plaza (1995, 2003) y Quiroz (1998). A lo largo del libro me referiré en general a *la norma* o a *la normativa*, ya que no existe un documento oficial sobre la ortografía a seguir. Los tres autores en mención se ajustan a una práctica normativa que, a partir del Decreto de 1984 que he mencionado, es ya tradición, sobre todo desde la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) hacia el año 89 (véase Choque 1992).

Problemas de “ortografía” en los módulos

Dice	Debe decir
¿Mayqin rimaykunataq iskay kutita takikupkasqa? (Q3: 41)	¿Mayqin rimay kunataq iskay kutita takiku qkasqa?
Chayasqaña kaptin urqhunachik (Kh3: 23).	Chayasqaña kaptin jurqhunachik
Pichus ch'uli chuwita yaykuchikqaatipan (Kh3: 28).	Pichus ch'uli chuwita yaykuchiqaatipan
Guido masinchis (Kh7: 19).	Guido masinchik

Las funciones del quechua en los textos de la Reforma

Albó (1998) dice que las lenguas, en general, cumplen dos tipos de funciones: una comunicativa y otra expresiva. La función comunicativa se refiere al flujo transparente y claro de los mensajes entre los interlocutores; esta función “se mueve en el ámbito del cumplimiento de la gramática y demás normas de la lengua, de la intelección racional y de la eficiencia” (Albó 1998: 127). Por el contrario, en la función expresiva lo central está en el cómo de la expresión: “Se mueve más en el ámbito de lo valorativo, lo afectivo y lo interpretativo” (*ibíd.*).

Considero que estas denominaciones usadas por Albó son poco apropiadas en el sentido de que una y otra aparecen erróneamente como exclusivas del otro ámbito en cuestión: asignar el nombre de comunicativa a la función que enfatiza las características marcadas por una cierta “racionalidad” implicaría que la otra —la función expresiva— no tiene capacidad comunicativa; y viceversa: llamar expresiva a la función en la que predominan los aspectos “subjetivos” implicaría que la otra —la función comunicativa— no tiene capacidad expresiva. Ello, además, contribuye a consolidar una dualidad de funciones que no se presentan, para nada, de manera “pura” en la comunicación cotidiana y real. Prefiero, entonces, usar los denominativos *función denotativa* y *función connotativa* para referirme a las dos dimensiones señaladas por Albó y, aclarando, que lo hago simplemente por razones expositivas, es decir, sin pensar en una distribución excluyente de estas funciones.⁹

⁹ Entendiendo *denotación* por el significado básico, el núcleo conceptual de un término; los rasgos del significado que son esenciales para su aplicación; y, *connotación* como el significado secundario en cuanto contiene rasgos estilísticos, emocionales y expresivos adicionales que se superponen al significado denotativo de un término (véase Lewandowski 1995).

Veamos cómo se desarrollan estas dos funciones lingüísticas en los textos de la Reforma.

La función denotativa

Más allá de que los módulos pretendan servir como instrumento de trabajo según la Reforma Educativa (1995), lo cierto es que ellos funcionan a la manera de textos escolares. En este sentido, es de esperar que la función denotativa del lenguaje tenga aquí una amplia expresión. Efectivamente, todos los módulos están marcados por un lenguaje formal que pretende ser poco o nada ambiguo, acercándose lo máximo posible al lenguaje académico construido por las lenguas de la modernidad occidental colonial. Esto tiene que ver con la voluntad de desarrollo lingüístico: se busca crear el mismo tipo de escritura “objetiva” de la lengua dominante. Por ello, las actividades que buscan desarrollar la conciencia metalingüística y metatextual son permanentes. Escojo al azar un par de textos que demuestren lo dicho:

Juch'uyniyanta pachaqa, llama uywakunata manchay munakuywan qhawarini, tatayta, mamayta, turayta, panayta, ima kawsayniykupi yanaparini. Llamaykuwanqa, qhichwa jallp'aman saratawan lakayutitawan k'aspitawan, ch'uñuykuwan yankikuq riyku (Kh7: 2).	Desde pequeño cuido a las llamas con mucho cariño; ayudo en todo a mi padre, a mi madre, a mis hermanos y hermanas. Con nuestras llamas vamos a las tierras cálidas para intercambiar nuestro chuño con maíz, lacayote y madera.
Jampi qhurakunaqa runata jampinapaqtaq wañuchinapaqtaq, chayraykuqa sumaqta riqsina tiyan. Qhuraqa rurunchikta, sunqunchikta, tukuy ukhunchikta jampinapaq tiyan (Q7: 39).	Las hierbas medicinales son tanto para curar como para hacer daño, por eso hay que conocerlas bien. Hay hierbas para curar nuestros riñones, nuestro corazón, todo nuestro interior.

Como se ve, la variedad de lengua escogida para el módulo es aquella marcada por el alejamiento del habla cotidiana; es decir, lingüísticamente se ha intentado construir una variedad estándar.¹⁰ Así mismo, tiene las características

¹⁰ En sociolingüística se entiende por variedad estándar aquella variedad que es fruto de un proceso de intervención sobre la lengua y sobre el uso social que se pretende adquiriera. La variedad estándar se crea bajo los siguientes criterios: 1) la selección de una variedad particular que funciona como base de la estandarización; 2) un proceso de normatización escrituraria; 3) una búsqueda de inserción de los usos de la variedad estándar en ámbitos oficiales; y 4) una búsqueda de aceptación social por parte de los hablantes de la lengua (véase Hudson 1981: 42-44).

del descriptivismo secuencial en el que se construye la información diciendo “primero esto, luego esto, luego aquello...”.

En el caso de los *Chaski Aru*, la situación es más variable: por un lado, se encuentran los típicos textos marcados por el lenguaje denotativo, al tiempo que también abundan los textos connotativos. Ello por las características mismas de la serie: constituirse en un espacio de ejercicio recreativo del idioma. Veamos, en esta serie, un ejemplo de texto con función denotativa a partir de una argumentación sobre las virtudes de la EIB.

<i>Imaraykutaq kunankama wakin ayllupi tatakuna yachachiqkuna wakkuna ima iskay qallupi yachakuyta qisachanku?... Kay ch'ampayqa unayta qhawakurqa, chay PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) suyunchikpi apaykachakuchkaptin.</i> <i>Imaraykutaq wawakuna iskay qallupi yachakunankuta munanchik?... Kayta kunan allin qhawarisunman.</i> <i>Wawakuna iskay qallupi yachakuspaqa kawsayninkumanta mana p'inqakunkuchu, tata mamatapis may sumaqa qhawarinku; kikillantataq ayllunkuta, p'achankuta yachayninkuta ima manchaytapuni chanincharinku. Iskay qallupi wawakuna yachakuspaqa aswan jasallataña wak simiman yachaykunata jap'iqarinku. Kay wawakunaqa aswan yachayniyuq aswan rikch'arisqa ima wak wawakunamantaqa kanka.</i> <i>Wawakuna qallunkupi ñawiriyta qillqariyta ima yachasqañaqa jasallataña kastilla qallupi ñawiriyta qillqariyta atinku. Chaypaqqa kastilla qalluta wawamantapacha rimaypi apaykachananku tiyan.</i> [...] <i>Tuku[y] kay nisqanchikrayku, jukkama tata mamakuna yachachiqkuna ima wawakunap kawsayninta qhawaripa, kunanmantapacha kay iskay qallupi yachakuyta q'imisunman kallpachasunman ima (SQ: 46).</i>	¿Por qué hasta ahora en algunas comunidades los padres, los profesores y otros desprecian la educación bilingüe? Este problema se ve desde hace tiempo, desde que se manejaba el PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) en nuestro país. ¿Por qué queremos que los niños aprendan dos lenguas? Esto lo vamos a explicar ahora. Aprendiendo en dos lenguas, los niños no se van avergonzar de su forma de vivir, y también van a apreciar a sus padres; así mismo, valorarán su comunidad, su vestimenta y su conocimiento. Aprendiendo en dos idiomas, aprenderán otro idioma con mayor facilidad. Estos niños serán más inteligentes y despiertos que otros niños. Los niños, cuando ya sepan leer y escribir en su propia lengua, podrán leer y escribir más fácilmente en castellano. Para eso se debe practicar la oralidad del castellano desde pequeños. [...] Por todo lo dicho, debemos apoyar y fortalecer la enseñanza bilingüe desde ahora, mirando el bienestar de los niños entre todos, padres, madres y profesores.
--	--

Como se ha visto en la definición de Albó, para la función denotativa es importante el manejo gramatical del lenguaje. Por ello, en el caso de los módulos, se pone énfasis en el aprendizaje de los sufijos del quechua, el cual empieza a partir del Q5.¹¹ Según varios autores,¹² en una lengua de carácter aglutinante, como es el quechua, la fuerza expresiva viene dada por el lado de los sufijos ya que en ellos se condensan las posibilidades de (re)creación lingüística.

Por ejemplo, en Q5: 11 se trabaja el aprendizaje de sufijos mediante la identificación de los mismos en los textos presentados.

<i>¿Kay raphipi ima simikunataq “-man” k’askaqwan qillqasqa kachkan? Tarispapa, sapa simita juk raphichapi qillqanachik. ¿“-chu” k’askaqri, ima yuyayniyuqtaqri? Umancharikunachik.</i>	En esta página, ¿qué palabras tienen escritas el sufijo “-man”? Encontrándolas, escribamos cada una de ellas en una ficha. Y el sufijo “-chu”, ¿en qué oraciones? Pensemos.
--	--

Así mismo, en Q5: 17 se encuentra un ejercicio interesante para el aprendizaje gramatical: El título de la página-actividad aparece segmentado en sufijos como para que se ordenen los componentes y se formen las palabras que den sentido. De tal manera que se lee:

qillqa- -na- Uma- -chik -lli- -q- -man

Se espera que el estudiante construya la forma prevista: *Umalliqman qillqanachik* [Escribamos a la autoridad].

Hay, entonces, una búsqueda de objetividad que tiene que ver con el anhelo de semejanza al sistema escriturario científico dominante. En este sentido, recordemos lo que plantea Castro-Gómez con respecto a lo que él llama la *hybris del punto cero*: que el lenguaje de la ciencia pretende ser universal y producido “ya no desde la cotidianidad sino desde un punto cero de observación” (Castro-Gómez 2005a: 14). El conocimiento de la modernidad

¹¹ La identificación de las letras del alfabeto quechua empieza en el Q4.

¹² Véase, por ejemplo, Cerrón-Palomino (1987).

colonial se constituyó en un conocimiento superior, atribuyéndose un punto de mirada “neutro”, “una forma de conocimiento humano que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto que el observador no forma parte de lo observado” (Castro-Gómez 2005b: 63). Al igual que el *Deus absconditus* de los griegos, esta forma de conocimiento permite ver sin ser visto, permite “observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación; equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado” (*ibíd.*). Para ello, durante el siglo XVIII, los representantes de la Ilustración buscan crear un metalenguaje universal: el de la ciencia.

El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano —considerado como fuente de error y confusión— para ubicarse [...] [en] el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad [...] sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (Castro-Gómez 2005a: 14)

En Q5: 36 encontramos un cuento que busca ser “objetivado”, convertido en objeto de reflexión y análisis. Se pregunta y se dan las siguientes instrucciones antes del cuento:

<i>Kay qillqari, ¿arawichu, wayk'una qillqachu? ¿imatagri? Ñirinachik. ¿Imatataq sutinpi nichkan? ¿Pitaa qillqasqa? ¿Pikunapaqtaq qillqasqa? ¿Imamantataq rimachkan? Nawirinachik.</i>	Este texto, ¿es un cuento, es una receta?, ¿qué es? Digamos. ¿Qué dice en el título? ¿Quién lo ha escrito? ¿Para quiénes se ha escrito? ¿De qué habla? Leamos.
---	---

Al final del cuento, de igual forma, se presenta una serie de preguntas e indicaciones que apuntan a la objetivación de lo “narrado”:

<i>¿Kay jawariypa sutinga mayk'a simiyuqtaq?</i> <i>¿Kay jawariy tukukunchu manachu? Qhawariy.</i> <i>¿Kay simikuna: “chaypitaq”, “atuqtaq”, “wurutaq” ima kikin kikin ¿k'askayniyuqtaq kanku?</i>	El título de este cuento, ¿cuántas palabras tiene? ¿Termina o no termina este cuento? Mira. Estas palabras: “chaypitaq”, “atuqtaq” y “wurutaq”, ¿son iguales? ¿Tienen sufijos?
---	---

Por ello también se trabaja en aspectos correctivos a fin de lograr el lenguaje “racional” de la función denotativa. En Q8 se presenta la letra de un wayñu sobre el “maicito” (*sarachamanta*). Luego de la letra de la canción se encuentra una serie de actividades e indicaciones con la finalidad que se reconozca *-cha* como diminutivo quechua frente a *-itu*, *-ita* (procedentes del castellano pero muy usados en el habla cotidiana) y que se lo incorpore al habla quechua:¹³

- Chay “-cha” k'askaq <i>ñiriwachkasqanchikta ñirinakunachik.</i> <i>“-cha” k'askaqta “-itu”, “-ita” k'askaqwanñataq rantinachik.</i> <i>- Watiqmanta chay simikunata ñawirispaga ¿ima ñinayachkantaq?</i> <i>- Kay “-itu”, “-ita” k'askaqkunaqa ¿ima simimantachus qhichwa simiman yaykurimurqa?</i> <i>¿Imaptinchus? Tapurinkichikman.</i> <i>Kay -cha k'askaqwan wak simikunata ñiriyichik (Q8: 9).</i>	- Conversemos qué es lo que nos dice ese sufijo “-cha”. Sustituyamos ahora el sufijo “-itu”, “-ita” por el sufijo “-cha”. - Leyendo nuevamente esas palabras, ¿Qué nos quiere decir? - Estos sufijos “-itu”, “-ita”, ¿de qué idioma se han introducido al quechua? ¿Por qué? Sería que investiguen. Este sufijo <i>-cha</i> úsenlo con otras palabras.
---	---

La búsqueda de lograr esta función denotativa lleva a los autores de los módulos a ficcionalizar la escritura quechua desde sus intereses. En Q6: 15 se

¹³ Véase, sin embargo, Q3: 41 donde se incluye la letra de una canción de Luzmila Carpio y se acepta el uso de *-itu*: “*llamk'ayninichikwan / yakitunchikpis tiyanña*”; “*ch'uwa yakitu may kawsaypuni / mana saqra unquy kananpaq*”.

encuentra un anuncio o cartel en el que supuestamente se tiene a la comunidad como destinatario. El cartel está elaborado con un quechua normalizado alejado del que habitualmente usarían muchas comunidades quechuas. El anuncio dice así:

<i>Willachiy</i> <i>Parirun ayllupi kaqkuna, tukuy</i> <i>mink'asqa kankichik. Atipanaku</i> <i>pukllay ruwakunqa. Intichaw</i> <i>p'unchawta jisq'un phani kachkaptin,</i> <i>kay yachaywasi kanchanpi kanqa.</i> <i>¡Ama qunqankichichu!</i> <i>¡jamuychikpuni!</i> <i>Is kay ñiqipi yachaqaqkuna.</i>	Aviso Habitantes de la comunidad Parirun, están todos invitados. El día domingo a las 9 horas se llevará a cabo una competencia deportiva, en la cancha de la escuela. ¡No se olviden! ¡No dejen de venir! Alumnos del segundo grado.
---	---

Estas búsquedas de enseñanza del lenguaje denotativo están estrechamente ligadas a los deseos de pureza lingüística a los que me referiré más adelante. Por ahora quiero señalar que, dado el objetivo lectoescrituario y normatizador del lenguaje de los módulos que han querido alcanzar los autores de los mismos, hay una saturación de recursos que tienden a objetivar el lenguaje: hacer preguntas, identificar las partes de un texto, analizarlo, dar indicaciones para la producción “adecuada de un texto”, etc.

- <i>Tapuy qillqata qillqanachik</i> (Q4: 35).	Escribamos un cuestionario.
- <i>Kay qillqakuna ¿imakunataq ñichkankuri?</i> <i>Ñawirinachik</i> (Q6: 39).	¿Qué nos dicen estos textos? Leamos.
¿ <i>Imatataq qillqasunchik?</i> ¿ <i>Imapaqtaq qillqasunchik?</i> , ¿ <i>imaraykutaq?</i> ¿ <i>Pikunapaqtaq qillqasunchik?</i> ¿ <i>Imatataq ñisunchik?</i> ¿ <i>imaynatataq ñisunchik?</i> ¿ <i>Imapitaq qillqasunchik?</i> ¿ <i>Imaymana sanampawantaq qillqasunchik?</i> ¿ <i>imaynatataq sutichasunchik?</i> (Q5: 43).	¿Qué vamos a escribir? ¿Para qué vamos a escribir?, ¿por qué? ¿Para quiénes vamos a escribir? ¿Qué vamos a decir?, ¿cómo lo vamos a decir? ¿En qué vamos a escribir? ¿Con qué tipos de signos escribiremos?, ¿cómo lo vamos a nombrar?

Un asunto de suma importancia es que los módulos enseñan a los niños a seguir instrucciones. Las páginas del *Qillqamana* y del *Khipukamana* tienen permanentemente la forma *-nachik* como un imperativo incluyente de primera persona que crea la ilusión de que todos (maestro y estudiantes) están sujetos al mandato de los textos:¹⁴

<i>Ayllunchikniqta purimunachik (Q1: 13)</i>	Caminemos por nuestra comunidad.
<i>Machulakunata tapurimunachik (Q4: 5)</i>	Vamos a preguntar a los ancianos.
<i>Ñawirinachik (Q5: 36)</i>	Leamos.
<i>Imatawanchus yachaqasqanchikta qhawarispas, rimarinachik (Kh1: 11)</i>	Viendo qué cosas más hemos aprendido, hablemos.
<i>Tawa papata, kimsa papata, iskay papata ima iskay isankaman rak'irinachik (Kh1: 33).</i>	Dividamos en dos canastas cuatro papas, tres papas y dos papas.
<i>Tatanchikta imakunatawanchus qhawarinata tapurikunachik, chaymantaqa yachaywasipi tukuywan rimarimunachik (Kh8: 30).</i>	Preguntemos a nuestros padres con qué más podemos mirar, luego en la escuela a todos vengamos a contar.

En Q8: 15 también se encuentra con mucha fuerza el tema de la conciencia metatextual. Luego de haber escrito nombres de comidas hechas con maíz se dice:

<i>Simikunap sanampakunanta yuparispataq ñirinachik: Mayqin simikunachus pisi sanampayuy kanku. Mayqinkunachus achkha sanampayuy. ¿Imaptinchus jina?</i>	Contando las letras de las palabras, digamos : Cuáles palabras tienen pocas letras. Cuáles tienen muchas letras. ¿Por qué ocurre ello?
--	--

Esta búsqueda de desarrollo de la conciencia metatextual también se encuentra en Q8: 8, donde se pide que se comparen dos relatos anteriores (uno de los guaraníes y otro de los quechuas) sobre el origen del maíz. Se pide que se tomen en cuenta aspectos del tipo: el inicio y el final de los relatos, el tiempo de narración, los morfemas y palabras de conexión textual, etc.

¹⁴ En el caso imperativo quechua, la forma *-nachik* indica una inclusión del emisor que da la orden: *rimarinachik* 'hablemos', a diferencia de *rimariychik* que indicaría la exclusión del mandato por parte del emisor: 'hablen'.

En definitiva, a través de la función denotativa, se trata de desarrollar en el quechua las mismas funciones que tiene el castellano como un mecanismo de reivindicación lingüística; es decir, se busca superar la discriminación lingüística y fracturar el ordenamiento raciolingüístico mediante la homologación de la lengua subalternizada a la lengua dominante. Por ello, en los módulos se presentan recetas (Q4: 11), planificaciones (Kh5: 7), juegos con sus indicaciones (Q4: 38), trabalenguas (Q4: 41), crucigramas (Q4: 45), etc.

La función connotativa

La función connotativa está mucho más presente en los textos de la serie *Chaski Aru*. En ellos se encuentran abundantes cuentos, adivinanzas, trabalenguas, letras de canciones, cuentos guionizados para teatro, etc. Presento algunos ejemplos de los encontrados en la serie:

<i>Qallu watana</i> <i>Q'aya chawpi p'unchawta k'anka kanka kanqa</i> (SQ: 61).	Trabalenguas Mañana a mediodía habrá asado de gallo.
<i>Mama</i> <i>Mamay, kunan kay p'unchawniyki Achkha t'ikata jaywariyki Maypichus yachachikniyku Allimanta willariwarqayku K'achachanaykupaq p'unchawniykita Aswanpis sunquyku ukhumanta Chimpaykamuyku ugllaykurig Allin kawsanaykipaq</i> (YQ: 55).	Madre Madre, en este tu día Te entrego muchas flores Donde nuestro profesor Bien nos ha comunicado Para embellecer tu día También dentro de nuestro corazón Nos acercamos a abrazarte Para que vivas bien.
<i>Imasmari, imasmari imachus kanman Rinman jamunman nitaq jayk'aq puririnmanchu. ¿Imataq kanman? Punku</i> (RQ: 59).	Adivinanza Puede ir, puede venir pero no puede caminar. ¿Qué será? La puerta.

Takiy	Canción
<i>Muyuq wayrapi muyuririspa</i> <i>Ripusaq kaymanta</i> <i>Sichus chinkasaq, sichus wañusaq</i> <i>Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)</i> <i>Muyuq wayrapi muyuririspa</i> <i>Ripusaq kaymanta</i> <i>Sichus chinkasaq, sichus wañusaq</i> <i>Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)</i> <i>Imallapaqchus pakayllamanta</i> <i>Munanakurqanchik</i> <i>Kunantaq jina larq'a kantupi</i> <i>Waqanakunapaq (kutipay) (RQ: 36).</i>	Dando vueltas como remolino Me iré de acá Tal vez me pierda, tal vez me muera Ya no me verás más. (Bis) Dando vueltas como remolino Me iré de acá Tal vez me pierda, tal vez me muera Ya no me verás más. (Bis) Por qué razón de ocultas Nos quisimos Para estar llorando Al borde de una acequia, como hoy.

En el caso de los módulos, también hay presencia de textos que apuntan al desarrollo de las funciones connotativas del lenguaje, pero lo curioso es que incluso en ellos hay un utilitarismo metacognitivo y de tendencia denotativista. Por ejemplo, en Q3: 21-24 se encuentra un largo cuento ilustrado sobre el cóndor y el zorro. Lo interesante es que en las instrucciones de inicio de la actividad se dice: “Jayk’a kutitaq **‘kuntur, atuq’** simikuna qillqasqa kachkan?” [¿Cuántas veces están escritas las palabras **cóndor** y **zorro**?]. Y luego: “¿Ima simikunapiwantaq achkha kuti qillqasqa kachkan?” [¿Qué otras palabras aparecen frecuentemente escritas?].

Se puede decir lo mismo de lo encontrado en Q1: 18-19 donde se presenta un cuento sobre el origen de la papa y donde al final del mismo se hacen preguntas sobre el contenido, el objetivo y la enseñanza que podemos extraer de él.

Un aspecto interesante, sin embargo, es el uso de metáforas en los módulos. Como he mostrado en otro lugar (Garcés 2005), la metáfora es un potente instrumento de desarrollo lingüístico usado con frecuencia por los propios hablantes no especializados en la normalización y normatización idiomáticas. En el caso de los módulos, si bien no hay un uso abundante de metáforas por el carácter denotativo que privilegia su lenguaje, hay que considerar que algunos neologismos metalingüísticos tienen base metafórica; ejemplo, *k’askaq* que es el término creado para decir ‘sufijo’ se puede traducir literalmente como ‘el que se pega o junta’.

También hay metáforas de uso más corriente; estas, como ya dije, son de relativa poca productividad en los módulos. Cito, con todo, un par de ejemplos:

<i>¿Imawantag jallp'anchikta misk'ichasunchik? (Kh1: 29).</i>	¿Con qué fertilizaremos nuestra tierra? [lit. la endulzaremos]
<i>Kay simikunata raphiykipi thallirpay (Q4: 18).</i>	Estas palabras ponlas en el papel [lit. 'viértelas en tu hoja']

¿Imatataq qillqasunchik? El fin último: la lectoescriturarización alfabética

Uno de los objetivos lingüísticos más claros en la Reforma es la lectoescrituralización de los niños indígenas. Presentaré de manera breve el estado de la cuestión sobre el tema de la escrituralidad en lenguas indígenas (Garcés 2005).

La discusión en torno a la escrituralización de las lenguas indígenas se ha visto ampliamente enriquecida en los últimos años debido al debate entre oralidad y escrituralidad. La cuestión central es que la escrituralidad ha estado marcada por una visión esencialista que le atribuía bondades o limitaciones en sí misma. Esto es lo que Street (1984) ha llamado *modelo autónomo* de comprensión del fenómeno escriturario. Con base en criterios cognitivistas, antropologicistas y racistas solapados, se atribuyó a la escritura la capacidad de desarrollar el nivel cognitivo de las personas y grupos humanos (Goody, comp. 1968; Goody 1977; Goody y Watt 1968; Olson 1994; Ong 1982, 1992) o de transformar la estructura social de los pueblos “ágrafos” por su intervencionismo en los sistemas tradicionales de vida (Arnold y Yapita 2000; véase, además, Lindenberg 1998: 83-84).

El *modelo ideológico*, en cambio, forma parte de lo que Zavala (2002), Street (2004) y otros autores llaman *nuevos estudios de literacidad*. Aquí lo central es que se ve la escritura en el juego de interrelaciones sociales e institucionales de una determinada comunidad. Se busca leer el fenómeno escriturario en el contexto de adquisición y producción social (Street 1984: 95-125). Se concibe la escritura “como un sistema simbólico arraigado en la práctica social y, por tanto, inevitablemente conectado con una diversidad de valores sociales” (Zavala 2002: 33).

Así, aquí se subraya la importancia del proceso de socialización en la construcción de sentido de la escritura en quienes la usan. Parte del principio de que la escritura está relacionada con todas las instituciones sociales a través de las cuales se realiza el proceso, sin estar restringida de manera exclusiva a lo educativo (Vich y Zavala 2004: 21-44).

Desde esta perspectiva, las habilidades y conceptos que acompañan la adquisición de la escritura no se deben a las características intrínsecas de la misma; antes bien, son parte de las *ideologías* construidas socialmente y por tanto varían los modos distintos de significar y vivenciar la experiencia de escritura, según los procesos de adquisición de la misma. Estos procesos están relacionados con diferentes convenciones sociales, culturales e ideológicas en contextos específicos (Street 1984: 1-3). Al centrarse este modelo en las prácticas sociales específicas de la lectura y la escritura, se reconoce la naturaleza ideológica y cultural de la misma, de ahí que sea de suma importancia el atender a la manera como se construye el significado de la escrituralidad en los usuarios de la misma. De igual forma, enfatiza en las superposiciones y en la interacción de las formas escriturarias antes que en las escisiones entre oralidad y escritura (Street 1984: 2-3).

El paradigma ideológico, entonces, evita una visión romántica de la oralidad que ve en la escritura un maleficio. Pero, además, como ya se insinuó, evita también polarizar sociedades orales y letradas en términos de una “gran división” a la que frecuentemente han hecho referencia los difusores de la escritura según el modelo autónomo. La mayoría de los pueblos y culturas del mundo no se encuentra en uno de estos dos estados de manera *pura*; las llamadas culturas orales se interrelacionan, desde hace un buen tiempo, con otras culturas influenciadas por la escritura y reciben la influencia de la presencia de individuos o “intermediarios” letrados (Lindenberg 1996: 178; 1998: 87; De la Piedra 2004).

El análisis de sentido de la escritura dependerá del estudio de los procesos sociales e institucionales en los que se basó la adquisición de la misma en una determinada comunidad. Es el proceso de adquisición histórica el que le confiere sentido a la escritura y a la lectura tal como es percibida por los usuarios que las practican en forma particular (Street 1984: 95-96).

Aquí, entonces, es clave hacerse dos tipos de preguntas: ¿cuáles son las funciones sociales desempeñadas por la escritura? Y por otro lado, ¿cuáles son las estrategias y formas discursivas adoptadas por escritores presentes en las comunidades implicadas? (Lindenberg 1998: 88).

En los módulos, sobre todo en el *Qillqakamana*, la oralidad queda subordinada a los intereses lectoescriturarios de los mismos. Por ejemplo, en Q6: 25 se habla de los cuentos comunales. Se indica a los niños que recurran a sus abuelos para que les cuenten “cuentos orales”. Luego viene la pregunta de si esos cuentos están escritos o no y por qué. Después de esto, se hacen una serie de preguntas:

<i>Kuraq runapaq ¿imataq ‘jawariy’ kasqa? Tapurinachik.</i> <i>Jawariqkunaqa, ¿imapaqtaq jawarinku? ¿mayk’aqtaq jawarinku?</i>	¿Qué había sido el cuento para el mayorcito? Preguntemos. Los cuentos, ¿para qué se cuentan?, ¿cuándo se cuentan?
--	---

Luego se pide que se busque en el diccionario la palabra “*jawariy*” y que se la compare con lo que dice el anciano. Esta diferencia aprendida se pide que se la escriba.

Como se ve, mediante este tipo de actividades, se busca hacer consciente de la narración oral y buscar su sentido en términos escriturarios explícitos: lograr explicar qué es, para qué sirve, cuándo se emite un cuento. Al final, la actividad termina en la escrituralización del sentido del cuento.

Sin embargo, hay que destacar, en el mismo ejercicio, el interés de los autores de los módulos de posicionar el quechua frente a un espacio de producción como es la radio. El Q6 tiene dos unidades dedicadas a la radio y todo el módulo tiene como telón de fondo la temática de los medios de comunicación. Esta particularidad, con respecto a toda la búsqueda lectoescrituraria que he ido mostrando, tiene que ver con los deseos de refuncionalización del quechua en los contextos comunicativos contemporáneos. Como mostraré luego, incluso la producción discursiva en este ámbito comunicacional está mediada por la escritura.

El desarrollo de la escrituralidad quechua

Como he dicho en otro lugar (Garcés 2005), las políticas de intervención lingüística tienen casi como objetivo primario la escrituralización alfabética de las lenguas dominadas. El caso del quechua no es la excepción. En los materiales de la Reforma, sin embargo, se encuentran también espacios para la idea de una defensa lingüística que no está necesariamente basada en la escrituralidad. Por ejemplo, en YQ: 80 se encuentra la foto de un hombre con una suerte de adhesivo pegado a su boca en forma de cruz. En la parte superior (antes de la foto), dice “*Qhapariy*” [Grita] y sobre los adhesivos está escrito: “*Qhichwa galluykupi mana rimariqta saqiway kuchu*” [No nos dejan hablar nuestra lengua quechua].

Lo propio se puede encontrar en Q6: 2-17, donde, como ya dije, toda la unidad está dedicada al tema de la radio¹⁵ y se busca que los niños puedan elaborar programas para este medio. Como en otros casos, sin embargo, no deja de ser curioso que incluso esta actividad esté mediada por un objetivo lectoescrituario.

Wasiykichikpi, ¿ima willachiykunatataq uyarinchik? Tapurinachik.

Yachachiqninchiktapis ima willachiytachus uyarin, tapurinallataq.

Wayra siminiqta uyarinankupaqqa sapa jukninchik willachiyta qillqanachik.

Ayllunchikpi willachiykunata pallamuspapis qillqanallataq (Q6: 15).¹⁶

En sus hogares, ¿qué noticieros escuchan? Preguntemos.

Así mismo, nuestros maestros, qué noticieros escuchan, preguntemos también.

Escribamos las noticias, cada uno de nosotros, para que sean escuchadas por radio.

Escribamos también las noticias que recojamos en nuestra comunidad.

Por otro lado, es comprensible la búsqueda de escrituralizar la lengua debido a su vinculación con la historia de dominación racializada que se estructuró desde el primer momento colonial (Garcés 2007); es decir, la búsqueda de escrituralizar la lengua está estrechamente relacionada con el

¹⁵ Una parte de una tercera unidad del *Khipukamana* 7 (Kh7: 36-38) también está dedicada al uso de la radio.

¹⁶ Acerca de prácticas de uso de la escritura en sentido esquemático por parte de radialistas quechuas, véase el estudio de Guzmán (2006).

esfuerzo de superación de una situación de opresión lingüística que minusvalora diglósicamente las lenguas indígenas por no reunir todas las funciones de las lenguas de prestigio de la modernidad colonial (Garcés 2005).

En tal sentido, el trabajo de los talleres que dieron lugar a la serie *Chaski Aru* sería un insumo de mucha importancia para la defensa de la lengua. Por ello, en SQ: 60 hay un canto que muestra lo dicho. La letra de la canción habla por sí misma de cómo el taller ayuda a los maestros a fortalecer y defender el quechua frente a su situación de discriminación:

<i>Mink'a qutu</i>	Grupo Mink'a
<i>Mink'a kutumanta [sic] kayku sumaq llamk'ariyku jatun yachaywasipiq tukuy kusikuyku Qhichwa rimayninchiktaqa sumaq kallpachanchik, Felisap yanapayninwan ñawpaqman thatkisun Jusilup yanapayninwan ñawpaqman thatkisun.</i>	Somos el grupo mink'a Trabajamos bien En la Escuela Normal Todos nos alegramos A nuestra lengua quechua Hay que fortalecerla bien Con la ayuda de Felisa Caminaremos adelante Con la ayuda de Joselo Caminaremos adelante.

Lo cierto es que ambos textos (módulos y serie *Chaski Aru*) apuntan definitivamente al desarrollo de la escrituralización quechua. En el caso de los módulos, hay una explícita y total voluntad de funcionar como herramienta escrituralizadora de los niños que los usan. Todos los módulos *Qillqakamana* y *Khipukamana* apuntan a escrituralizar al niño (que aprendan a leer y escribir y que aprendan las operaciones aritméticas); además, hay una clara opción por la divulgación, socialización y exposición de dicha escrituralización en el contexto del niño. Esto se puede ver en distintos pasajes de los módulos pero específicamente en el Q2, donde se preparan exposiciones de todo lo realizado durante el módulo.

Luego, hasta el Q3, la escrituralización va unida a la producción de objetos de barro y de dibujos. Arnold y Yapita (2000) comentan críticamente estas actividades de la modelación en barro y del dibujo como un esfuerzo de la Reforma por llevar a los niños —aimaras en este caso— a “escribir el mundo en el papel”. Afirman los autores:

Para lograr esta meta, las prácticas textuales andinas de “modelar las cosas con barro” son incorporadas como etapas previas a una secuencia evolutiva cuya cima es la escritura; de este modo, son arrancadas de su contexto andino y puestas al servicio de la escritura. En una secuencia de acciones previas a la escritura, los niños pequeños que todavía no manejan el lápiz deben aprender a “modelar” las cosas en barro (o plastilina), sean estas los miembros de su propia familia, sus animales o compañeros de curso. [...] en su nuevo significado, estos actos andinos creativos son prestados al servicio de la lecto-escritura. [...] Como segundo paso, los niños aprenden a “dibujar” las mismas cosas que ellos modelaron en las primeras unidades (Arnold y Yapita 2000: 107).

A partir del Q4, se empieza el proceso explícito de enseñanza y aprendizaje de la escritura alfabética; así, en Q4: 13 se pide que se escojan algunas palabras de unas adivinanzas que se han presentado y que se las escriba, fijándose con qué letras hay que hacerlo; luego, hay que pintar las letras con todo tipo de colores. Es a partir de este módulo que se encuentran actividades con listas de palabras, reconocimiento de grafemas, identificación de características comunes de palabras, sufijos, letras, etc. Por ejemplo, en el Q5: 19 se hace un ejercicio de completar palabras con el fin de “aprender” estructuras lingüísticas.

<i>Pichana kaptinqa, pichanachik.</i>	Si hay que barrer, barramos.
<i>Chikllana _____, chikllanachik.</i>	_____ escoger, escojamos.
<i>K'uchunchana _____, k'uchunc hanachik.</i>	_____ arrinconar, arrinconemos.

Para desarrollar la escrituralidad quechua será importante el aprendizaje gramatical de la lengua, asunto ya señalado a propósito de la función denotativa que cumplen los módulos. Para el caso que estoy presentando, insistiré en un ejemplo más que nos puede dar idea de la manera como se trabaja este aprendizaje gramatical en el *Qillqakamana*. En Q4: 18, se pide que se complete unos punteados de oraciones incompletas con palabras usadas previamente. El ejercicio se presenta de la siguiente manera:

.....sqa papa

.....sqa sara

Se espera que se completen las frases en cuestión de manera que se logre: *smusqa papa, khurusqa sara*. Luego, se dice:

Kay simikuna ¿imapitaq rikch'akunku? "sqa" k'askaqa, ¿ima simikunamantaq k'askakun? Chay simikunata juk sinrupi qillqanachik".

Estas palabras, ¿en qué se parecen? El sufijo “-sqa”, ¿a qué palabras se adhiere? Esas palabras escribámoslas en una línea.

Revisando los distintos periódicos de los libros SQ, RQ y YQ queda claro que el quechua, según la Reforma, se fortalece mediante tres mecanismos, por lo menos: 1) Desarrollo lingüístico a través de la creación de nuevos términos y estilos lingüísticos. 2) Recuperación de términos (pre)coloniales. 3) Refonologización de términos provenientes del castellano para nominar realidades que no formaban parte del mundo andino. Desarrollaré cada uno de estos puntos.

A lo largo de los módulos, se crean palabras, se amplían significados, se buscan mecanismos descriptivos de conceptos, etc.¹⁷ Los vocabularios (*Yuyarinapaq simikuna*) que se encuentran al final de cada número de módulo¹⁸ dan cuenta, en muchos casos, de esta creación léxica que contempla, también de manera frecuente, términos de lenguaje abstracto occidental pero elaborados en quechua. Cito, por ahora de manera indicativa, algunos de estos casos tomados del Q4: 50:

Término	Definición	Traducción literal
Sufijo: K'askaq	Simip saphinman k'aqkakuq kaq yuyay.	La ides que se pega a la raíz de una palabra.
Antónimo: Awqasimi	Yuyayta karunchaq kaq simi	Palabra que se aleja de una idea.
Verso: Rimaylli	Arawipaq sapa wachun	Cada surco de un poema.
Verbo: Rimachi ¹⁹	Imatapis ruwachikuq simi	Palabra que hace hacer cualquier cosa.

¹⁷ En Montalvo y Ramírez (1996), se puede encontrar una importante base de creación terminológica en referencia a distintos campos semánticos escolares.

¹⁸ Los *Yuyarinapaq simikuna* se pueden encontrar en: Q1: 44; Q2: 50; Q3: 50; Q4:50; Q5: 50; Q6: 50; Q7: 50; Q8: 50; Kh1: 50; Kh2: 50; Kh3: 48; Kh4: 50; Kh5: 51; Kh6: 50; Kh7: 51; Kh8: 51.

¹⁹ Otros esfuerzos del ámbito metalingüístico quechua, en quechua, pueden consultarse en Cotachachi (1994) y VVAA (1996), para la variante ecuatoriana, y en Quiroz (1998), para la variante boliviana.

Así mismo, y siempre de manera ilustrativa, es interesante ver cómo se ha creado todo un paquete terminológico para el fútbol: aparece frecuentemente como *papawki* (v. RQ: 30), pero también como *ch'ila papawki*, *papawki jayt'ay* y *papawki jayt'ana pukllay* (SQ: 31). Y con la misma base productiva, *papawki chuqay* para básquetbol.²⁰ Lo propio puede decirse de la adaptación de un vocabulario específico para la temática de desarrollo y aprendizaje del niño: *Wiñaynin*: crecimiento; *wiñay*: crecer; *wiñay puquy*: desarrollo; *musyay*: sensación, percepción; *musyakuyuymit'a*: período sensorio motriz; *kaynin*: características; *yachaymask'ay*: investigar (Y: 132).

Por el lado de la ampliación de los nuevos usos y estilos lingüísticos, en la serie *Chaski Aru* se puede encontrar distintas formas de lograr este objetivo. Por ejemplo, en SQ: 44 hay dos noticias deportivas (una de ellas sobre el *Diablo Etcheverry* jugando en Estados Unidos); en RQ: 16, existe una página completa dedicada a juegos de ingenio relacionados con palabras quechuas, cinco juegos creativos de palabras que siguen la lógica de los juegos en periódicos o revistas en castellano; en RQ: 28 existe una sopa de letras con los dibujos de siete animales distintos para ser ubicados en la sopa de letras; en RQ: 47 hay una página destinada a propagandas de diferentes productos y servicios: de Radio Chiwalaki, de cerveza Taquiña, de una cooperativa de ahorros, de venta de ropa, de leche de vaca y de una feria comunitaria; en RQ: 14 hay cinco avisos de fiestas o acontecimientos sociales: un matrimonio, un bautizo, el aniversario de una escuela, una fiesta juvenil y un saludo de cumpleaños a una quinceañera; así mismo, hay dos avisos necrológicos.

Todos estos ejemplos muestran los nuevos usos escriturarios que se estarían buscando para el quechua; sin embargo, nuevamente, el criterio es lograr esos usos mediante la comparación con la lengua de prestigio y de contacto: el castellano. A ello hay que añadir el hecho que los ejercicios realizados por los docentes que han elaborado los textos de la serie son, de hecho, ficcionales; es decir, trabajan sobre las posibilidades hipotéticas del quechua en un contexto no diglósico, se ejercitan en lo que sería escribir un periódico en quechua, pero de

²⁰ El término *papawki* provendría de una lengua maya y habría sido adoptado por especialistas que trabajaban en la creación de neologismos quechuas, con el objetivo de dejar de lado el uso del anglicismo *football* castellanzado como *fútbol* (Lionel Cardona, comunicación personal, 19-05-07).

hecho esta práctica no supera lo que es: un ejercicio ficcional. Este es un aspecto importante de cara a la experiencia concreta del periódico Conosur que he analizado en otro lugar (Garcés 2005).

Así mismo, los módulos y los textos *Chaski Aru* están marcados por acciones de recuperación de terminología precolonial y colonial. El caso más significativo es la recuperación de nombres en quechua para personas (*Sisa, Waskar, Wayra, Wara, Inti*), días de la semana (*Intichaw, Killachaw, Atichaw, Quyllurchaw, Illapachaw, Ch'askachaw, K'uychichaw*), estaciones (*Chirawpacha, Pawqarpacha, Puquypacha, Jawkapacha*), el país (*Qullasuyu*), ciudades y departamentos (*Chukiyawu, La Paz; Chuqichaka, Sucre; P'utuqsi, Potosí; Quchapampa, Cochabamba; y Ururu, Oruro*). También se recupera el uso de *kipu* (Kh5: 24) para 'nudo' y *kipuy* para 'anudar', entre otros ejemplos que se podrían citar.

Un caso interesante es el uso de *rimay*. En Q3: 50 se lo define como '*juk junt'asqa yuyayta ñiq'*'; es decir, muy cercano al concepto de 'oración' en el vocabulario gramatical: 'lo que dice una idea completa'. A lo largo de los textos, *rimay* aparece permanentemente con el significado de 'decir, hablar'. En el quechua boliviano actual, la forma más frecuentemente usada para referirse a 'hablar' es *parlay*, mientras *rimay* se usa para 'reñir'. En los módulos de la Reforma se usa insistentemente la forma *rimay* (véase Q2: 28). Aquí estamos ante un asunto delicado, ya que la Reforma ha optado por el criterio purista histórico. Desde esta perspectiva, el quechua habría tenido dos o tres significados para *rimay*: 1) 'hablar'; 2) 'reñir' y 3) 'solicitar servicios femeninos' (véase Holguín 1608). Para obtener el concepto de 'reñir', se usaba, preferentemente, el sufijo *-rku*, acompañando la raíz *rima-*. Sin embargo, este sufijo ha reducido su productividad al interior del quechua boliviano. Al reducirse el uso de *-rku* se echa mano del castellanismo *parlay*. Lo curioso es que desaparece *parlay* del castellano pero se mantiene en el quechua a fin de hacer funcionar la diferencia semántica. Lo que hace el quechua de la Reforma es anular la distinción, provocando confusiones, por decir lo menos, entre los lectores de los módulos.

Lo propio se puede decir en referencia al término *qillqa* [texto, escrito, letra]. En los módulos, este término se usa para referirse a una amplia variedad de objetos y textos referidos al campo semántico de la escritura: *qillqana p'anqa*

[cuaderno], *pukllana qillqa* [texto recreativo], *tapuy qillqa* [cuestionario], *wayk'una qillqa* [receta], *chaski qillqa* [carta], *kawsay qillqa* [biografía], *llimp'í qillqana* [lápiz de color], *mañakuy qillqa* [solicitud], *pirqaqillqana* [pizarrón], *tantanakuy qillqa* [acta de reunión], *wachu qillqa* [verso].

Arnold y Yapita (2000: 119-121) critican la extensión de los conceptos antiguos del quechua y del aimara que se ha hecho en los materiales de la Reforma en referencia al mundo lectoescriturario moderno occidental. Desde esta perspectiva, libro, escritura, copiar, saber, leer, etc. serían parte de una “traducción burocrática”; es decir, una traducción que ignora las propias estructuras de una lengua a favor de una manera de presentación que sigue las normas de otra cultura, en este caso, del castellano. De ahí que al recurrir a la etimología de *qillqa* (González Holguín 1608; Bertonio 1612), uno encuentra el significado en una amplia gama que incluirían el dibujar, pintar, rasguñar, etc.

Con respecto a la refonologización de términos del castellano, los primeros módulos están escritos en un quechua “puro”, tanto desde el aparato lexical que se emplea como desde la construcción sintáctica. Conforme avanzan los módulos, los autores se han visto en la necesidad de usar el léxico castellano para nominar aspectos de la realidad que históricamente no formaban parte del mundo andino. Uno de los campos semánticos más afectados por esta deslexicalización es el de los alimentos (véase Q7: 6-7, 12-13, 21; Kh1: 9; Kh4: 12).

<i>Arus</i> ‘arroz’	<i>Kuminu</i> ‘comino’	<i>Sanawriya</i> ‘zanahoria’
<i>Arwijas</i> ‘arvejas’	<i>Laranja</i> ‘naranja’	<i>Sartina</i> ‘sardina’
<i>Asiyti</i> ‘aceite’	<i>Latanu</i> ‘plátano’	<i>Siwara</i> ‘cebada’
<i>Awina</i> ‘avena’	<i>Lichuwa</i> ‘lechuga’	<i>Siwulla</i> ‘cebolla’
<i>Jawas</i> ‘habas’	<i>Piruyus</i> ‘fideo macarrón’	<i>Tumati</i> ‘tomate’
<i>Kaña</i> ‘caña’ ²¹	<i>Ranu</i> ‘grano’	<i>Yuka</i> ‘yuca’
<i>Kisu</i> ‘queso’	<i>Riwu</i> ‘trigo’	

Así también hay refonologización para el caso de algunos animales: *uru* o *uritu* para ‘loro’ (Q3: 24) y *wuru* para ‘burro’ (Q4: 38-39). También para otros términos relacionados con el ámbito rural; así, en Kh2: 39 y 44 se encuentra

²¹ Este es un caso interesante ya que en quechua existen términos como *wiru*, *tuquru* y *k'urku* para caña; sin embargo, en los módulos se prefiere el castellanismo (Centro Cultural JAYMA 1997).

kañawika para referirse a ‘caña hueca’; en Q4: 42, *iwukaliphu* para ‘eucalipto’; y, en Kh7:41 se encuentra *kampu* para ‘campo’. En fin, la labor refonologizadora se encuentra en la nominación de aspectos relacionados con la tecnología “moderna”, sus productos y profesiones: *phutu* ‘foto’ (Q3: 18-19); *aphichi* ‘afiche’ (Q7: 43); *itikita* ‘etiqueta’ (Q8: 35); *juspuru* ‘fósforo’ (Kh 5: 51); *tika* y *tija* ‘teja’ (Kh5: 9 y 14); *kamina* ‘calamina’ (Kh5: 14); *wutilla* ‘botella’ (Kh7: 51); *lata* ‘tarro’ (Q3: 40); e, *imphirmira* ‘enfermera’ (Q7: 27).

Esta práctica refonologizadora también se encuentra en los *Chaski Aru*; así, en RQ: 39 hay un artículo de noticias en el que aparece una serie de nombres que se escriben guardando una relación muy cercana con la pronunciación quechua: *kisu* ‘queso’, *wiskuchu* ‘biscocho’, *ruskiti* ‘rosquete’, *lurasnu* ‘durazno’, *uwas* ‘uvas’, *wilada* ‘velada’, *sirpintina* ‘serpentina’, *mistura* ‘mixtura’.

Pero también la refonologización aparece con fuerza en aspectos no tocados por los módulos; por ejemplo, se aplica a nombres de personas, de equipos de fútbol y de localidades varias (véase RQ: 14; SQ: 31, 59, 65 y 72).

<i>Alwina</i> ‘Albina’ <i>Asunsiyun</i> ‘Asunción’ <i>Ichiwiri</i> ‘Etcheverry’ <i>Jusi</i> ‘José’ <i>Kusuvu</i> ‘Kosovo’	<i>Mariya</i> ‘María’ <i>Ransiska</i> ‘Francisca’ <i>Rasil</i> ‘Brasil’ <i>Runaltu</i> ‘Ronaldo’ <i>Ryal Putusi</i> ‘Real Potosí’	<i>Tiwjilu</i> ‘Teófilo’ <i>Ukuriña</i> ‘Ucureña’ <i>Wiliwar</i> ‘Bolívar’ <i>Wistirman</i> ‘Wilstermann’ <i>Yuwislawiya</i> ‘Yugoslavia’
---	---	---

En todo caso, lo que queda claro es que en los módulos hay una concepción-representación de la escritura como aquello que sirve para no olvidar lo que pensamos o sabemos. Por ejemplo, en Q1: 3 tenemos lo siguiente:

<i>Tukuy ima ruwayta munasqanchikta yachachiqwan qillqachinachik. Yuyarinanchikpaqqa chay raphita pirqapi k’askachinachik.</i>	Todo lo que queremos hacer lo escribiremos con el profesor. Para acordarnos, pegaremos esa hoja en la pared.
--	---

En Q3: 35 se encuentra algo similar a lo recientemente dicho:

*Ajina kaptinqa mana qunqanapaq
tukuy imata qillqanachik.*

Siendo así, para no olvidarnos todo esto, debemos escribirlo.

En Kh3: 6 se dice:

*Sapa jukninchik chakra wakichiy
ruk'awikunata siq'irispa
k'utunachik. ¿Machkha
ruk'awikunataq sapa jukpata
kapuwanchik? Mana
qunqanapaqqa yupayninta
qillqarinachik.*

Cada uno de nosotros cortaremos el dibujo de las herramientas para el preparado de la tierra. ¿Cuántas herramientas tenemos cada uno? Para no olvidarnos, escribamos la cantidad.

Junto a esta idea se encuentra también la de que la escritura sirve para guardar y cuidar lo conocido, en referencia a las cantidades y nombres de las herramientas que han dibujado y hecho los niños con anterioridad:

*Jallch'ana raphipitaq sutintawan
yupaynintawan qillqarispa
jallch'anchik (Kh 3: 7).*

En la hoja de registros escribamos [lit. guardemos escribiendo] los nombres y las cantidades.

Así mismo, está presente la concepción-representación de la escritura como mecanismo “demostrador” del saber: en Q3: 38 se hace una serie de preguntas referentes al riego y al final se dice:

*Rikuchinapaq kay yachaykunatapis
qillqarinallapuni.*

Definitivamente, se deben escribir estos conocimientos para mostrarlos.

Volviendo a los tres mecanismos de desarrollo escriturario (creación, recuperación y refonologización), Arnold y Yapita (2000: 108) afirman que siempre existieron en el mundo andino luego de la conquista. Lo curioso es que sobre la refonologización (o refonemización, como ellos la llaman) “los propios hablantes no reaccionan en contra, porque esta técnica ya es de uso diario” (*ibíd.*). Y, sin embargo, los autores de los módulos habrían recurrido a un “purismo tajante” mediante la invención terminológica

Sin tomar en cuenta el habla diaria de los usuarios y sin hacer las pruebas necesarias en la comunidad lingüística de aplicación. Es más, por la evidente carencia lexical, se ha intentado un “rescate” de términos de los vocabularios coloniales, sin mayor investigación de su aplicabilidad o de la existencia de vocablos adecuados en el uso actual. El resultado es un aymara arcaico, curiosamente libre de la contaminación de los últimos 500 años. (Arnold y Yapita 2000: 108, 116)

Como hemos visto, los módulos y los textos de la serie *Chaski Aru* llevan adelante una serie de estrategias para lograr el desarrollo escriturario del quechua como un mecanismo de reivindicación de su condición de lengua oprimida. Estas estrategias privilegian unas u otras formas de defensa y desarrollo de la lengua dentro de las posibilidades que les brindan las finalidades de los textos en cuestión.

¿Imapaqtaq kay qillqasqari?: El desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual

Como ya adelanté, gran parte de los módulos están dedicados al desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual. Esto es claro en el Q8, el cual está, todo él, en función del desarrollo idiomático escriturario y de la conciencia metalingüística. Se enfatiza el trabajo de reconocimiento de grafías, morfemas, etc., y si antes había una suerte de “disimulo” en el manejo del conocimiento propio, aquí se ve claramente que este tiene como finalidad servir de base para la prehensión escrituraria.

Las estrategias de desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual son variadas. En algunos casos se apunta al reconocimiento de grafías, como en Q4: 41 donde se presenta un trabalenguas para trabajar la distinción entre *qh* y *q’*. Se pide realizar varias actividades con estas dos letras-sonidos y se les llama “*phukuq sanampa*” [lit. ‘letra que sopla’] y “*t’uqyaq sanampa*” [lit. ‘letra que explota’], respectivamente. Igual objetivo persigue la actividad que se encuentra en Q8: 14: se hace un juego en el que se les asigna números a las letras. Luego se pide a los niños que se lean las letras y se pregunta cuáles son *explosivas* (*t’uqyaqjina*) y cuáles *aspiradas* (*phukuqjina*). En otros casos, las actividades

persiguen que el estudiante distinga los sufijos de la lengua; así, en Q6: 12-13 se pide encontrar sufijos en un texto y luego hacer un “tejido” de palabras.

Sin embargo, como ya adelanté también, el trabajo de desarrollo metatextual es el más fuerte en los módulos. Por ejemplo, en varios lugares del Q1, luego de la presentación de una determinada actividad pedida por el texto, se encuentran preguntas como las siguientes:

¿Imataq qillqasqa kachkanmanri? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 10).	¿Qué sería lo que está escrito? ¿Para qué sería? ¿Qué estará diciendo?
¿Imataq kay qillqasqari? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imamantataq qillqasqa kachkanri? (Q1: 19).	¿Qué sería este texto? ¿Para qué será? ¿Sobre qué asunto sería?
¿Imapaqtaq kay qillqasqari? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 26)	¿Para qué es este texto? ¿Qué estará diciendo?

Como se puede intuir, con estas preguntas los autores del módulo están buscando crear una conciencia metatextual; es decir que el estudiante no solo aprenda a leer y escribir sino a tomar conciencia textual, reconociendo diversos tipos textuales, su utilidad, lo que dicen, lo que buscan, etc.

Así mismo, se hacen ejercicios, como definir palabras a partir de los vocabularios que se encuentran al final de cada número de módulo. Es el caso de Q7: 18-19 donde se espera que los niños definan *papa* y *uqa*.

El quechua “puro” de la RE y la relación quechua-castellano

Como se habrá podido ver, el quechua de los módulos apunta a la pureza lingüística acompañada de una actitud de tolerancia mínima en el uso del castellano. Conforme avanzan los números de los módulos, los castellanismos se hacen más presentes por el lenguaje técnico que se usa. Sin embargo, los castellanismos ya empiezan a aparecer desde el Q1. En Q1: 26, hay un juego sobre vestir a un muñeco, y ahí se usa *chumpa*, *pantalu*. Las dos palabras están resaltadas en negrita como enfatizando que se trata de préstamos del castellano.

Como ya se adelantó, los préstamos del castellano se los trabaja refonologizándolos, tanto en los módulos como en la serie *Chaski Aru*. Esto es un procedimiento normal en el desempeño oral de los hablantes y no parece ser un problema para ellos. En los textos de la Reforma, en cambio, funcionan como un mal menor al que hay que recurrir por no tener otra alternativa.

Es importante decir que la pureza lingüística también se trabaja en los ámbitos extralingüísticos: toda la representación de lo indígena se presenta sobre la base de un criterio de pureza. Ello se puede ver en la vestimenta de los dibujos, en el tipo de quechua en el que se escribe, en los esfuerzos de trabajar los elementos “propios” de la comunidad y los conocimientos previos de los niños, etc. Esto es sumamente interesante tratándose de módulos que expresan el tronco común de la Reforma, el cual pretende ser intercultural y referirse a los conocimientos y destrezas que todos los bolivianos y bolivianas deben manejar; sin embargo, por ello mismo, están lejos de expresar realidades referentes, por ejemplo, a espacios intersticiales o a identidades de frontera (Anzaldúa 1987; Walsh 2001) que permitan comprender el espectro de las interrelaciones culturales como algo “fluido, movable y dialéctico”, además de “ambivalente, contradictorio y conflictivo” (Walsh 2001: 8). En este sentido, los módulos de la RE apuntan más bien a una perspectiva multiculturalista en la que la diversidad se expresa de manera más radical, enfatizando en los separatismos y etnocentrismos (*ibíd.*).

En los *Qillqakamana* no cabe, por ejemplo, ni el lenguaje ni la vestimenta de los quechuas cochabambinos sumamente “contaminados” con lo occidental. Una muestra de lo dicho sobre la representación gráfica se puede encontrar en Q4: 40. Ahí se encuentra un dibujo sobre una feria en correspondencia con el título de la actividad (*Qhatuman rinachik* [Vamos a la feria]). Todos los concurrentes a la feria son indígenas. No hay un solo comerciante “externo”. Es como si se tratara de un mundo cerrado indígena.

¿Tejiendo textos? Escritura y tejidos andinos

En este apartado me interesa pensar el tema de la escritura desde las reglas de juego de la textualidad andina. En tal sentido, quiero reflexionar la importancia de los tejidos andinos como una forma de textualidad y ver las

conexiones que se han planteado en su relación con la escritura alfabética occidental. Luego de ello presentaré un par de ejemplos para ver cómo se muestra o recoge esta textualidad en los módulos.

En Garcés (2007), he planteado la posibilidad y necesidad de reformular la concepción de escritura a partir de la experiencia del *kipu* y la articulación de las textualidades andinas con la escrituralidad alfabética colonial. En tal sentido, planteo que habría que pensar la escritura desde las posibles interacciones de la voz con distintos tipos de templete, no necesariamente referidos a la arcilla, el papiro, las tabillas de madera, etc., como comúnmente se hace en la recuperación histórica de la escritura alfabética de occidente.

Lo dicho tiene que ver con la propia etimología de *texto*, la cual tendría su base en la idea de entrelazar y tejer (Arnold y Yapita, 2000: 14; Mignolo 1995: 8; Millán y Narotzky, 1998). Desde aquí cabe hacerse la misma pregunta que se hicieron Arnold y Yapita (2000: 14) al encarar su investigación sobre las luchas textuales: “Tuvimos que preguntarnos si en los Andes, el textil es una forma de ‘escritura’ y cuáles serían sus propios orígenes”.

Desde estas ideas iniciales, es importante retomar los planteamientos centrales proporcionados en los trabajos de López (2005), Castillo (2005) y Arnold y Yapita (2000). En ellos queda claro que los textiles proporcionan información varia de la comunidad en la que se producen: “Los textiles codifican y depositan información sobre la producción y reproducción local, la ecología andina y la organización social de tiempo y espacio, la flora, fauna y avefauna” (Arnold y Yapita 2000: 40).

Además, el proceso de aprendizaje del tejido está fuertemente marcado por la observación y el autoaprendizaje. Se trata de una observación que tiene como base el hecho que se muestre y demuestre en forma práctica lo que se sabe hacer, antes que una explicación verbal del proceso (Castillo 2005). Así mismo, se trata de una pedagogía del aprendizaje con responsabilidad en el aprendiz, y donde el centro motor que posibilita dicho aprendizaje es el corazón, donde el cuerpo tiene mucha importancia en cuanto aprehensión táctil (manos) y visual (ojos), antes que verbal.

Los comunarios del sector Kharacha y Aymaya [del Norte de Potosí] dicen que el tejido vive en el corazón. Se cree que las personas nacen con el conocimiento del tejido predispuesto, que en el momento de tejer solamente las develan. Se dice también que el corazón es el encargado de procesar el conocimiento junto con las otras partes del cuerpo, pero que, fundamentalmente, es él quien cumple el papel de generador, depositario y orientador de las diferentes actividades, tanto cognitivas como corporales. En todo caso, el corazón es la parte más importante del cuerpo en el procesamiento del tejido seguido de los ojos y las manos. (Castillo 2005: 171)²²

Dice Castillo que el aprendizaje indígena, en general, “se sustenta, fundamentalmente, en la estrategia de la visualización, antes que la interacción verbal; por lo tanto, se habla de una pedagogía visual táctil antes que oral, donde poco se usa la idea de ‘enseñar’” (Castillo 2005: 67). Por ello, los comunarios de Kharacha y Aymaya “no tienen costumbre de enseñar sus conocimientos del tejido, como se hace, por ejemplo, con otro tipo de conocimientos, sino muestran y demuestran en forma práctica lo que saben hacer” (Castillo 2005: 170).

López (2005: 435), por su parte, enfatiza que la producción textil es una forma privilegiada de representación simbólica en el mundo andino. Es una forma de transmisión de conocimientos en la que la decodificación implica un involucramiento subjetivo del decodificador desde su cultura y experiencia de vida. Arnold y Yapita, a su vez, nos plantean que

Cada prenda, a modo del habla de su tejedora (el *parole* de Saussure), expresa una perspectiva más individual del territorio y su vida. A un nivel superior, los diferentes géneros textiles (aguayo, poncho, *wallqipu*, *istalla*, faja), cada uno en su distinta manera, y a modo de diferentes lenguas (o dialectos, la *langue* de Saussure), encarnan otros aspectos en común del territorio andino y su vida. (Arnold y Yapita 2000: 47)

De tal manera que se podría interpretar la textualización andina, a través de los tejidos, como una forma de primera lengua a la que se añade la

²² Guerrero (2006) se refiere a esta forma de conocer y saber cómo *corazonar*. Con ello se refiere a aquellas sabidurías insurgentes que fracturan la base de la colonialidad del saber fundada en un logocentrismo articulador de la hegemonía de la razón.

escrituralización alfabética que proporciona la escuela como una suerte de segunda lengua. Lamentablemente, dice López (2005: 436), la educación formal ha desconocido estas prácticas de codificación y decodificación al momento de introducir la escrituralización alfabética. La educación boliviana, incluyendo la EIB, se ha comportado de manera poco intercultural al negar la posibilidad de establecer vínculos cognitivos entre estas dos formas de representación para enriquecer el aprendizaje de los educandos andinos.

De cualquier manera, el conocimiento textil suele quedar intencionalmente funcionalizado a las necesidades de optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza escolar. Esto se ve claro en el trabajo de Castillo, quien, aunque rechaza la idea de que la enseñanza del tejido se administre desde la escuela, propone usarlo como recurso pedagógico, concretamente para el aprendizaje de las matemáticas, “ya que el conocimiento del tejido es una de las actividades en la que se emplea, más que en otras actividades, los conocimientos matemáticos. En este sentido, hacer el tejido implica contar, sumar, restar, dividir, y muchas otras operaciones de tipo matemático, geométrico y físico” (Castillo 2005: 178).

De igual forma, López resalta las bondades de las experiencias que buscan la articulación de la producción textil con la escritura alfabética ya que servirían para “facilitar una mejor apropiación de la escritura alfabética y de la práctica textual escrita” (López 2005: 440).

Las referencias a los tejidos, en los módulos de la RE, son bastante marginales, pero, cuando se las introduce, tienen el objetivo de convertirlos en recursos pedagógicos, tal como propone Castillo. Por ejemplo, en el Kh6: 2-17, hay una unidad entera dedicada a los tejidos. Los distintos elementos y actividades que se encuentran ahí son los siguientes:

Introducción a la unidad a partir del conocimiento propio, observaciones, preguntas varias, etc.

Desarrollo de destrezas escolares tales como medir longitudes, medir tiempos, contar, planificar en cuadros de doble entrada, comparar medidas “tradicionales” con medidas “internacionales”.

Manejo de figuras geométricas.

Lo que destaca de estas actividades es que se establecen, en el papel, las figuras que se pueden hacer en los tejidos. Lo propio ocurre en Kh7: 14-15, donde se trabajan figuras geométricas de los aguayos andinos teniendo como base una cuadrícula; es decir, se tiene la foto de un aguayo y luego se muestran las figuras que hay en él (rombos, aves con base triangular, etc.) transportadas a un geoplano en el que se busca reproducir las figuras encontradas en el aguayo.

Estas actividades relacionadas con los tejidos, aparte de usar los recursos matemáticos y geométricos que en sí condensan los mismos, tienen la paradoja de un proceso que va del textil al papel y del papel (se espera) al textil. La posibilidad de pensar el tejido como una forma de escritura, tal como lo plantean los estudiosos en el tema, queda totalmente excluida de estos ejemplos.

Conclusión: Escritura quechua o el riesgo de escribir “la lengua sin la lengua”²³

Las representaciones del quechua que aparecen en los textos de la RE tienen estrechas relaciones con las políticas de la diferencia elaboradas y explicitadas desde las instancias estatales durante la época de las reformas de segunda generación, en el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997). Se trata de un multiculturalismo tolerante que acepta y tolera la diversidad (lingüística, epistémica, cultural), en perspectiva pluriculturalista (en la terminología de Walsh 2001): se acepta y tolera a los indígenas, sus prácticas, lenguas, conocimientos, etc., pero desde el marco del Estado-nación y sin afectar su institucionalidad. Por otro lado, los textos de la RE se articulan a las políticas de la diferencia a nivel global en el sentido que se gestiona la diferencia para ponerla al servicio de los intereses y necesidades del capital colonial flexible posmoderno.

El tipo de quechua que encontramos en los módulos tiene las características de normatizado y estandarizado. Con toda seguridad, los autores de los módulos han trabajado sobre esta variante en búsqueda de lograr devolverle al quechua todos los usos y funciones propios previos al proceso de dominación colonial. Y

²³ Con esta frase, Melià se refiere a un conocimiento del guaraní en el cual “la letra es un recurso neutro para contenidos que eventualmente nada o poco tienen que ver con la cultura de quienes hablan la lengua” (Melià 1998: 27).

esto se hace desde las reglas de producción lingüística de la lengua dominante. Así, la dominación lingüística se combate desde la homologación con la lengua de prestigio. Por lo dicho, es fácil encontrar en los módulos el esfuerzo de escrituralización del quechua a la manera de las lenguas que se configuraron como lenguas de prestigio en el momento de constitución de la modernidad colonial.

Hay un alto precio que pagar, sin embargo, para intentar esta búsqueda de estatus: asumir como telón de fondo los dogmas de la cientificidad occidental que pregonan el desarrollo de la capacidad cognitiva a partir de la escritura; ello se hace, como ya dije, desconociendo la carga normalizadora de la institucionalidad escolar como aparato reproductor de la *hybris del punto cero* postulada por Castro-Gómez (2005a; 2005b). En este sentido, el desarrollo de la escrituralidad quechua no se lo realiza desde el potencial comunicativo propio de la lengua sino desde los parámetros de la lengua dominante (Garcés 2005); por ello mismo, se ven pocos esfuerzos de pensar escrituras que eviten la funcionalización del conocimiento “propio” a la tecnología comunicacional occidental.

El caso de la serie *Chaski Aru* es un tanto distinto. Ella tiene un enfoque con más apertura desde los rígidos marcos de la cultura escolar y de la cultura (j)áulica. De alguna manera, buscan abrir el mundo quechua a la interacción social más amplia desde los espacios sociales de uso de la lengua y el conocimiento quechua. Por eso en los textos de esta serie el uso del quechua se muestra más dinámico y flexible, apuntando no solo a la escrituralización sino a la creación de nuevos usos lingüísticos. Sin embargo, también es obvio que ellos reflejan el tipo de formación de los maestros y su articulación a los discursos de la nación, como en el caso del SQ: 17 y el RQ: 11 que, en quechua, reproducen los imaginarios de los héroes “del mar boliviano”: Eduardo Abaroa y Ladislao Cabrera.²⁴

²⁴ En RQ: 11 incluso se traduce la archiconocida frase de Eduardo Abaroa “Rendirme yo, que se rinda su abuela... carajo!”: *Nuqa jaywakunaytaqa, jatun mamaykichik jaywakuchun... karaju!*

Bibliografía

1. Fuentes primarias

Módulos qillqakamana

Cardona, Lionel y Adán Pari

1995 **Qillqakamana 1ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Luis, Isabel; Gil, Edgar; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Ruth Vilela

1997 **5 kaq qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Luis, Isabel; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Silvia Camacho

1998 **6 ñiqi. Qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, UNSTP.

Luis, Isabel; Portillo, David y Silvia Camacho

1998 **7 ñiqi. Qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Luis, Isabel y Silvia Camacho

1998 **8 ñiqi. Qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Pari, Adán; Mostajo, Norah; Estenssoro, Silvia y Verónica Guzmán

1996 **Qillqakamana 2ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Pari, Adán; Gil, Edgar; Lampo, Cecilia; Estenssoro, Silvia y Ruth Vilela

1996 **Qillqakamana 3ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Pari, Adán; Luis, Isabel; Gil, Edgar; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Ruth Vilela

1997 **Qillqakamana 4ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Módulos *kipukamana*

Cardona, Lionel y Adán Pari

1995 **Khipukamana 1ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Mesa, Isabel y Cecilia Lampo

1996 **Khipukamana 2 ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Mesa, Isabel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Camacho, Silvia y Cecilia Lampo

1996 **Khipukamana 3 ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Mesa, Isabel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Camacho, Silvia y Manuel de la Torre

1997 **5 kaq Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Camacho, Silvia y Edgar Gil

1998 **6 ñiqi Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

1998 **7 ñiqi. Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

1998 **8 ñiqi Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Serie Chaski Aru

VV.AA.

- 2000 **Ruwayninchikmanta qillqana.** Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 6. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2000 **Siminchikmanta qillqana.** Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 8. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2000 **Yachayninchikmanta qillqana.** Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 7. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2003 **Yachakuspallapuni.** Textos producidos por docentes quechua hablantes de los INS – EIB “Eduardo Avaroa”, “Mscal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta – Potosí, “Ismael Montes” de Vacas – Cochabamba y “Simón Bolívar” de Cororo – Chuquisaca. Serie Chaski Aru 10. La Paz: Ministerio de Educación, GTZ, P.INS-EIB.

2. Fuentes secundarias

Albó, Xavier

- 1998 “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”. En **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**, compilado por Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 126-155.

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.

Bertonio, Ludovico

- 1612 **Vocabulario de la lengua aymara.** Cochabamba: CERES (reimpresión facsimilar de 1984 de la edición facsimilar de 1956).

Castillo, Martín

- 2005 **Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua.** La Paz: P.INS EIB, Proeib Andes, Plural.

Castro-Gómez, Santiago

- 2005a **La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- 2005b **La poscolonialidad explicada a los niños.** Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

- 1987 **Lingüística quechua.** Cuzco: CBC.

Cotacachi, Mercedes

- 1994 **Ñucanchic quichua rimai yachai.** Cuenca: LAEB.

Choque, Celestino

- 1992 **Criterios para la normalización en la escritura de la lengua quechua en Bolivia.** Sucre: P.EIB (fotocopia).

Garcés, Fernando

- 2005 **De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman.** La Paz: Plural, CENDA.

- 2007 **Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa boliviana y en el Periódico Conosur Ñawpaqman. ¿Colonialidad o interculturalidad?** Tesis doctoral. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

González Holguín, Diego

- 1608 Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quechua o del inca. Lima: Universidad Mayor de San Marcos (3.^a ed., 1989).

Goody, Jack (comp.)

- 1968 **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona: Gedisa (1.^a ed. en esp., 1996).

Goody, Jack e Ian Watt

- 1968 "Las consecuencias de la cultura escrita". En **Cultura escrita en sociedades tradicionales**, compilado por Jack Goody. Barcelona: Gedisa, pp. 39-82.

Guerrero A., Patricio

- 2006 "Corazonar desde las sabidurías insurgentes, para combatir la colonialidad del poder, del saber y del Ser". En **Suplemento Antropológico**. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. (Documento electrónico proporcionado por el autor).

Laime, Teófilo

- 1998 **Qhichwata allinta qillqanapaq p'anqa. Manual de ortografía quechua**. La Paz: CEIPLIM.

Lindenberg Monte, Nietta

- 1996 **Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Diários de classe de professores kaxinawá**. Rio de Janeiro: Multiletra.

- 1998 "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito". En **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**, compilado por Luis Enrique e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 83-95.

López, Luis Enrique

2000 "Introducción". En **Siminchikmanta qillqana**, VVAA. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.

2005 **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: Proeib Andes, Plural.

Melià, Bartomeu

1998 "Palabra vista, dicho que no se oye". En **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**, compilado por Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB Andes, DSE, pp. 23-33.

Mignolo, Walter

1995 **The Darker Side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan.

Millán, José Antonio y Susana Narotzky

1998 "Introducción". En **Metáforas de la vida cotidiana** de George Lakoff y Mark Johnson. Madrid: Cátedra, pp. 11-25.

Montalvo, Adrián y David Ramírez

1996 **Vocabulario pedagógico. Qhichwa yachachiy simikuna**. Chukiyawu: Reforma Educativa.

Olson, David

1994 **El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Barcelona: Gedisa (1.^a ed. en esp., 1998).

Ong, Walter

1982 **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica (3.^a reimpr., 1999).

"Writing is a technology that restructures thought". En **The Linguistics of Literacy**, editado por Pamela Downing, Susan Lima

y Michael Noonan. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 293-319.

Reforma Educativa

1995 **Organización pedagógica.** La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.

República de Bolivia

1994 **Ley 1565. Reforma Educativa,** 7 de julio de 1994.

Street, Brian

1984 **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press (1999).

Street, Joanna y Brian Street

2004 "La escolarización de la literacidad". En **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 181-210

Vich, Víctor y Virginia Zavala

2004 **Oralidad y poder. Herramientas metodológicas.** Buenos Aires: Norma.

Walsh, Catherine

2001 **La interculturalidad en la educación.** Lima: DINEBI.

Zavala, Virginia

2002 **(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.