


# Comunicación intertextual en la educación intercultural bilingüe

**Reflexiones desde y para  
la práctica de la interculturalización  
del área de Comunicación  
en la Educación Primaria**

José Washington Quintasi Quillas y Érica Cáceres Taype (organizadores)

*tarea*



# Comunicación intertextual en la educación intercultural bilingüe

Reflexiones desde y para  
la práctica de la interculturalización  
del área de Comunicación  
en la Educación Primaria

José Washington Quintasi Quillas y Érica Cáceres Taype (organizadores)

***tarea***



**COMUNICACIÓN INTERTEXTUAL EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. REFLEXIONES DESDE Y PARA LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIZACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA** fue elaborado por maestras y maestros pertenecientes a la Asociación de Maestros de Educación Intercultural Bilingüe de Canchis “Chiqaq Ñan”.

**Equipo de elaboración:** José Washington Quintasi Quillas y Érica Cáceres Taype (organizadores)

**Asesor pedagógico:** Melquiades Quintasi Mamani

**Equipo de colaboradores:** Aparicio Unda, Nélide Matilde  
Apaza Zaravia, Dany Luz  
Araoz Enrriquez, Clotilde  
Carrasco Taco, Carmen  
Carrasco Taco, Rosina Catalina  
Chuchullo Mayhuire, Juan José  
Cortegana Unda, Nélide Matilde  
Lalla Salcedo, Silvia  
Mamani Apaza, Apolinar  
Mamani Limachi, Mario  
Puente De La Vega Farfán, Elsa  
Quispe Ccasa, Gloria  
Yana Corimanya, Sonia  
Yanque Quiñones, Catalina

La publicación de este documento forma parte del proyecto “Políticas de educación intercultural bilingüe con calidad y equidad a niñas y niños rurales andinas”, desarrollado por Tarea Asociación de Publicaciones en convenio con UNICEF, con el apoyo del Gobierno de Canadá.

Impresión: Impresión Arte Perú S.A.C. Jirón Loreto 585, Breña, Lima 5. Teléfono: 3323401.

Primera edición: 500 ejemplares.  
Lima, mayo de 2015.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-07184.  
I.S.B.N: 978-9972-235-52-8

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**  
Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú  
Teléfono: (511) 424 0997  
Dirección electrónica: [tarea@tarea.pe](mailto:tarea@tarea.pe)  
Internet: [www.tarea.org.pe](http://www.tarea.org.pe)

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en este documento son de responsabilidad de las autoras y los autores, por lo que no comprometen o reflejan la posición institucional de las instituciones auspiciadoras.

unicef   
únete por la niñez

Canada 

# Contenido

---

Introducción	4
I. La diversidad en nuestro contexto.	5
II. El sistema educativo y la comunicación.	8
III. La intertextualidad: nuestra propuesta comunicativa con sensibilidad intercultural.	14
1. Nuestras necesarias reflexiones.	14
2. Generar condiciones básicas.	22
3. Interculturización de los aprendizajes en comunicación.	26
4. Para favorecer la comunicación intercultural.	35
5. Los desempeños esperados y los propósitos de una comunicación intertextual.	37
6. Lectura y escritura de textos en quechua: sugerencias.	42
Anexo I	
Una sugerencia de lectura de textos escritos en quechua.	50
Anexo 2	
Una propuesta de “escritura” de textos en quechua por niñas y niños	52
Bibliografía	53

# Introducción

---

Este texto es fruto de un proceso de reflexión constante de un grupo de docentes Educación Intercultural Bilingüe de Educación Inicial y Primaria de la provincia de Canchis en el Cusco.

Maestros de escuelas rurales, fortalecidos en sus capacidades por un Programa de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe en servicio, y en la actualidad asociados en un colectivo de maestros EIB denominado Chiqaq Ñan, asumimos el desafío de visibilizar una forma innovadora de concretizar la interculturalidad en el área de comunicación desde una perspectiva intertextual.

La construcción de este texto constituyó un proceso formativo que amplió la visión de nuestro colectivo docente generando compromiso y acción pedagógica renovada. Las reflexiones preliminares se empezaron a cimentar en pequeños escritos y luego en otros mayores promoviendo la generación de esta propuesta en el área de comunicación.

La propuesta parte del reconocimiento del hecho histórico de una relación entre la tradición escrita de la escuela de occidente y otras formas de escritura originarias que responden a una forma de estar en el mundo de los pueblos andinos, que les otorgaba sentido de pertenencia, e interdependencia con la naturaleza y las deidades. También incorpora el desafío a la apertura intercultural de las políticas públicas y una mayor “democratización” cultural. Se afirma así el derecho de niños y niñas de las poblaciones andinas de desarrollar sus formas comunicativas propias, generando un continuum intertextual para una sociedad plural.

El documento se organiza en tres partes. La primera de ellas se refiere a las características del entorno de la experiencia. La segunda aborda el análisis del área de Comunicación desde la propuesta oficial estatal. La tercera parte presenta la propuesta comunicativa intercultural, en ella se hace referencia a las reflexiones del equipo de docentes, las condiciones para una comunicación intertextual, los alcances para favorecer una comunicación intertextual en el seno de la escuela y la comunidad, los aprendizajes esperados y los propósitos de una comunicación intertextual y finalmente se plantea algunas sugerencias para el desarrollo de este tipo de comunicación.

Compartimos con la comunidad educativa esta propuesta que esperamos aporte a la reflexión y construcción de diversas propuestas pedagógicas más pertinentes y amables con la cultura y lengua de las niñas y los niños de comunidades andinas.

# I. La diversidad en nuestro contexto

## La concepción del mundo andino

La provincia de Canchis está ubicada al sur de la región Cusco, forma parte de las llamadas “provincias altas” por estar ubicada entre los pisos ecológicos quechua, suni y puna, y está atravesada por el río Vilcanota de sur a norte. El valle del Vilcanota es el principal de esta zona junto a otras cuencas menores formadas por los ríos Hercca, Sallqa y Pitumarca. En todas estas cuencas se ubican las principales zonas de cultivo agrícola y de crianza de animales tanto menores como mayores; también, alberga a la mayoría de la población.

Tanto antiguamente como en la actualidad, la provincia de Canchis se caracteriza por ser diversa socio-culturalmente. En términos generales se puede constatar la convivencia de varias concepciones de vida, de ellas prevalece la visión originaria del mundo que lo asume como entidad viva, donde todo lo que existe tiene vida (*samay, kamay*), y se requiere del respeto y el cariño interpersonal para convivir. De este modo, el sol, la luna, las nubes, el rayo, los cerros, el río, etcétera, tienen vida y nos acompañan. Estos seres son personas; es decir, se encuentran en un plano de equivalencia con los seres humanos. La forma como se relacionan todos los seres de este mundo se da a través del *uywanakuy* (intercrianza). Por ejemplo, las semillas que se siembran en la chacra son nuestras hijas y nueras a las que criamos y cuando se las cosecha y las guarda en los *taqi* (granero) se tornan en nuestras madres a las que pedimos que nos crien (*mamá*).

En muchas comunidades rurales aún se asume que el eje central de la vida es la noción de chacra<sup>2</sup>, pero no sólo la agrícola; sino también otras actividades relevantes a las cuales se dedica el grupo socio cultural. Las explicaciones y los modos de estar en el mundo de las niñas y los niños se refieren a la vida chacarera aunque ya no se ejerciten en ella. Por ejemplo, el *deshierbe* se concibe como el sacar los piojos a las plantas o el *aporque* es entendido como el vestir a las plantas. Todo se vivencia como una interdependencia interpersonal. El *buen vivir* (*allin kawsay*) se caracteriza por tratar de establecer en todo momento una armonía entre los concurrentes a las actividades (humanos, la naturaleza y el cosmos) según el calendario cíclico agro festivo y ritual.

- 1 Existen evidencias arqueológicas y lingüísticas que en esta zona vivieron pueblos Puquina y Aimara anteriores a los Inkas quechuas de población reciente. En el periodo republicano se tuvo la presencia de turcos, chinos y descendientes de otras minorías extranjeras.
- 2 Hace referencia al espacio donde se vivencia fiestas, ritualidad, saberes, señas y secretos, organicidad en ayllu, relación afectiva con plagas y enfermedades, crianza de animales.

Se tienen ejemplos de comprensiones culturales propias para entender y sentir la realidad<sup>3</sup> compartimos el testimonio de Don Indalecio Orue Ccasa de 50 años de edad del barrio Centro Ccalasaya:

“Los que compran el maíz, como que tienen dinero, lo tratan como quieren. Nos compran, lo pesan según su interés y listo. Tienen costales enormes, “fanegueros”. A esos costales los echan, uno tras otro. Compran otro y otro y los siguen echando. Compran tanto que “nos” lo mezclan, sin nada de cuidado, con otros maíces de otras personas.

Nuestro maíz se va sin tener el más mínimo respeto. Aquí, nosotros, a nuestros maíces, los “adoramos” bonito. Cuando se van nuestros maíces sufren en esos lugares. Así siempre conversamos. Tenemos el presentimiento de que nuestro maíz sufre mucho. Y nosotros aquí, poniéndolos con coca y asperjando con chicha los sacamos. Ellos no hacen eso, no les importa. Entonces, nos ponemos tristes de nuestros maíces:

–¡Cómo estarán nuestros maíces! –decimos con impotencia.

–Será por eso que el año pasado no tuvimos cosechas de maíz. Seguro que sufrieron mucho –así pensamos.

Algunos se olvidaron. Solamente el respeto por la Madre Tierra, esas cosas los practicamos. Entonces, nuestros maíces están bien. Cuando cae el granizo, vamos pronto a la chacra:

–¡Vuelve! ¡Vuelve! –diciendo.

Lo sahumamos con incienso. Si el ladrón roba la chacra, vamos pronto:

–¡Vuelve! ¡Vuelve! –le decimos y lo sahumamos.

Así nomás hacemos esas cosas.

En contextos con diversidad cultural una realidad puede tener múltiples marcos de interpretación y vivencia como en el ejemplo visto.

## El quechua y el castellano

El quechua y castellano son las dos lenguas presentes en la provincia, aunque existen también pequeños grupos de hablantes de aimara. Estas lenguas interactúan desde la época de la conquista hasta la actualidad, ellas se encuentran en situación diglósica<sup>4</sup>.

La presencia de la lengua quechua es desde épocas antiguas, aunque se nota la presencia anterior del aymara en las referencias toponímicas<sup>5</sup>. Sin embargo, el quechua se constituye en la lengua que identifica a los “canchinos”. En casi la totalidad de las comunidades campesinas y en grandes sectores de la población urbana se habla esta lengua y es la que tiene mayor uso en contextos familiares, comunales y de mercado. Está emparentada con la variedad dialectal Cusco-Collao. Veamos el siguiente cuadro:

3 Estos fragmentos son parte de la publicación Sara Mama. La Sagrada Semilla del Maíz. Cusco: SAQRA. CEPROSI 2009.

4 Donde el castellano ejerce una relación de sujeción y predominio en relación al quechua.

5 Los nombres de lugares como Sicuani, Marangani, Machacmarca, Queramarca, Pitamarca, Checacupe, entre otros son de procedencia aimara; lo que significa una fuerte presencia aymara en tiempos antiguos y su posterior desplazamiento al sur andino.

Cuadro I

Población de 3 y más años de edad, por grupos de edad, según departamento, provincia, distrito, área urbana y rural, sexo e idioma o lengua con el que aprendió a hablar

Provincia e idioma o lengua con el que aprendió a hablar	Total	Grupos de edad							
		3 a 4 Años	5 a 14 Años	15 a 24 Años	25 a 34 Años	35 a 44 Años	45 a 54 Años	55 a 64 Años	65 a más Años
<b>CANCHIS</b>	<b>91 638</b>	<b>4 470</b>	<b>24 666</b>	<b>17 177</b>	<b>12 613</b>	<b>11 661</b>	<b>8 414</b>	<b>5 562</b>	<b>7 075</b>
Quechua	53 695	1 521	9 715	7 904	8 105	8 865	6 681	4 679	6 225
Aymara	107	5	16	12	6	32	23	4	9
Ashaninca	5		1	2	2				
Otra lengua nativa	7		1	5					1
Castellano	37 702	2 937	14 894	9 228	4 479	2 751	1 703	875	835
Idioma extranjero	2					1			1
Es sordomudo/a	120	7	39	26	21	12	7	4	4

Fuente: INEI, Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda.

Al 2007 los hablantes de quechua superan en casi 16 mil personas a los del castellano. Sin embargo, esta aparente muestra de mantenimiento del quechua se ve afectada por la progresiva pérdida de hablantes en las generaciones más jóvenes. Esta es una vía peligrosa de desplazamiento del quechua tendiente a la castellanización y expresa una falta de políticas lingüísticas que promuevan su mantenimiento y desarrollo.

Actualmente el castellano se viene constituyendo en la lengua materna de las nuevas generaciones (Cuadro I). El castellano también es la lengua en la que generalmente se realizan las actividades de aprendizaje en la escuela. Debido al prestigio y el estatus que detenta, el aprendizaje de esta lengua es visto como una demanda de madres y padres de familia para sus hijas e hijos.

## La escuela

La provincia se caracteriza por la mayor presencia de Instituciones Educativas (IIEE) ubicadas en zonas rurales y una mínima parte de escuelas en zonas urbanas. Sin embargo, en cantidad la población estudiantil en centros urbanos es mayor, generándose una relación inversa respecto al número de instituciones educativas ubicadas en zonas rurales. Esto debido a la fuerte urbanización y la migración de las nuevas generaciones a las ciudades intermedias.

Las características culturales y lingüísticas de nuestro contexto, hacen que la labor educativa se haga mucho más compleja. Esta complejidad se expresa en la diversidad de situaciones tanto culturales como lingüísticas que presentan los estudiantes, ello debiera implicar una atención pedagógica diferenciada que tome en cuenta la cultura y la lengua materna (quechua o castellano) de las niñas y los niños en referencia con las diversas culturas en interacción en su contexto.

Sin embargo, muchas escuelas aún ofrecen una educación tendiente a afianzar sólo la cultura oficial desconociendo la cultura local de las niñas y los niños (lengua, sentir propio, historia, oralidad, tradiciones, sistema de valores y saberes acumulados a través de los tiempo/lugares).



## II. El sistema educativo y la comunicación



En estos últimos años se generó un debate curricular en pos de superar algunos de los problemas presentes como la densidad de la propuesta, la falta de progresión de los aprendizajes y la articulación nacional con los Diseños Curriculares Regionales para lograr responder a la diversidad cultural del país.

En el marco de estos cambios se menciona como aprendizaje fundamental:

Utilizan el lenguaje eficazmente de manera oral, escrita o audiovisual en su lengua originaria, en castellano, y de ser posible, en lengua extranjera, para comunicarse así como para explorar y producir conocimiento o creaciones estéticas, mostrando apertura intercultural.

La fundamentación de este aprendizaje fundamental señala:

En consecuencia, el ejercicio pleno de la ciudadanía requiere de personas alfabetizadas, que dominen la lectura, la escritura y la comunicación oral de manera crítica y eficaz, porque tanto la deliberación y participación en el espacio público como el respeto a los derechos propios y ajenos resulta indispensable en el mundo de hoy. Esto exige, entre otras cosas, respeto, apertura y valoración hacia la diversidad de lenguas y culturas que forman parte de nuestro contexto nacional.

Con esto se reconoce que el ser sujeto de derecho en un marco de ciudadanía plena implica el reconocimiento de la persona con su lengua y su cultura; y la necesidad de un dominio eficaz de lo oral y la lectoescritura tanto en su lengua como en otra, que el sistema debe brindarle. Esta aseveración es importante por cuanto garantiza el derecho a ser diferente en un marco de ciudadanía plural que hace falta construir en el Perú.

Se reconoce que las prácticas sociales del lenguaje (oral, escrito y audiovisual que el documento destaca con fines educativos) no son universales; por lo tanto, podemos decir que no hay convenciones únicas de los usos orales, escritos y audiovisuales y que podrían variar según las prácticas culturales y los contextos.

Esto implica, que el aprendizaje del lenguaje de modo competente requiere del reconocimiento de la pluralidad textual (oral; escrita: alfabética y otras; audiovisual y visual) que países con alta diversidad como el Perú, poseen.

La oralidad de la lengua materna es la primera que se aprende. Se dice que sobre ésta se debe construir nuevos repertorios de recursos comunicativos lógicamente en la lengua materna. Si en los contextos andinos las lenguas maternas son originarias (quechua o aymara) implica respetar sus modos discursivos en el contexto de sus cosmovisiones, en primera instancia, para luego ampliarlas a modos epistémicamente diferentes.

## El aprendizaje fundamental referido a la comunicación:

### Competencias y capacidades en el ámbito oral

<b>Competencias</b>	<b>Produce</b> de forma <u>coherente</u> diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expresivos.	<b>Comprende</b> críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión.
<b>Capacidades</b>	<p><b>Organiza</b> su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto.</p> <p><b>Expresa</b> con claridad mensajes empleando las <u>convenciones</u> del lenguaje oral.</p> <p><b>Aplica</b> variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.</p> <p><b>Evalúa</b> el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua.</p>	<p><b>Escucha</b> activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral.</p> <p><b>Identifica</b> información en diversos tipos de discursos orales.</p> <p><b>Reorganiza</b> la información de diversos tipos de discursos orales.</p> <p><b>Infiere</b> el significado del discurso oral.</p> <p><b>Reflexiona</b> sobre la forma, contenido y contexto del discurso oral.</p>

En la competencia referida a la producción de textos orales, la segunda capacidad señala que debe expresar mensajes empleando las “convenciones” del lenguaje oral. Sin embargo, no todas las oralidades de los diversos grupos socioculturales tienen las mismas convenciones expresivas ni, mucho menos, de organización del discurso.

En una perspectiva de respeto a la diversidad y la interculturalidad, también las capacidades deben seguir esta lógica; es decir, diferenciar “las convenciones” en relación con los idiomas y culturas que interactúan en la vida, la escuela y las aulas. De este modo, se fortalecerán ambas como parte de sus propias particularidades (por derecho) y, en un segundo momento, generar acercamientos interculturales donde estos modos diferentes puedan ser compartidos tanto en una lengua como en otra haciendo intercambios de doble vía.

### Competencias y capacidades en el ámbito escrito

<b>Competencias</b>	<b>Produce</b> reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con <u>coherencia y cohesión</u> , utilizando vocabulario pertinente y las <u>convenciones</u> del <u>lenguaje escrito</u> , mediante procesos de planificación, textualización y revisión.	<b>Comprende</b> críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.
<b>Capacidades</b>	<p><b>Se apropia</b> del sistema de escritura.</p> <p><b>Planifica</b> la producción de diversos tipos de texto.</p> <p><b>Textualiza</b> experiencias, ideas, sentimientos, empleando <u>las convenciones del lenguaje escrito</u>.</p> <p><b>Reflexiona</b> sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.</p>	<p><b>Se apropia</b> del sistema de escritura.</p> <p><b>Toma decisiones estratégicas</b> según su propósito de lectura.</p> <p><b>Identifica</b> información en diversos tipos de textos según el propósito.</p> <p><b>Reorganiza</b> la información de diversos tipos de texto.</p> <p><b>Infiere</b> el significado del texto.</p> <p><b>Reflexiona</b> sobre la forma, contenido y contexto del texto.</p>

En el caso de esta competencia referida a la escritura y la lectura se señala que los usos del lenguaje, en este caso el de la escritura, son diversos y que no existe universalidad; también quiere decir que una es la convención escrituraria de la escuela en castellano y que existen otras que se vienen construyendo, en las lenguas originarias. Esto quiere decir, que las niñas y los niños deben afianzar (según la lengua materna: castellano o lengua originaria) sus convenciones escritas y, en un segundo momento, generar intercambios interculturales (de doble vía) entre las lenguas. De este modo se generaría aperturas plurales sin desmerecer prácticas singulares.

## Los carteles de competencias anteriores se ven complementadas con otras:

<b>Competencias</b>	<b>Aprecia, interpreta y crea</b> toda clase de textos con propiedades estéticas, sean orales, escritos, audiovisuales o literarios.	<b>Comprende críticamente y produce</b> enunciados constituidos por más de un código comunicacional [escrito, visual, auditivo], que suponen un procesamiento global y multisensorial de la información.
<b>Capacidades</b>	<p><b>Disfruta, interpreta y aprecia</b> tanto el significado como las cualidades estéticas de toda clase de textos, en base a criterios estéticos.</p> <p><b>Evalúa y valora</b> sus propios referentes culturales y las tradiciones literarias locales, nacionales y universales.</p> <p><b>Crea</b> textos diversos que comuniquen vivencias y sentimientos haciendo uso de <b>técnicas y convenciones literarias</b>; y de diversas habilidades expresivas, lingüísticas y cognitivas.</p>	<p><b>Utiliza</b> eficazmente el lenguaje audiovisual, las herramientas multimedia y las tecnologías de información y comunicación en diversas situaciones y con distintos propósitos.</p> <p><b>Analiza</b> críticamente los mensajes audiovisuales, como portadores de perspectivas, intereses, ideologías y valores de personas y grupos sociales, diferenciando los elementos emotivos, racionales, estéticos y contextuales que intervienen en la recepción.</p> <p><b>Interactúa</b> en entornos virtuales haciendo uso eficaz de herramientas de comunicación y trabajo en línea, así como demostrando confianza, ética, flexibilidad y empatía.</p>

En lo referido a las competencias de escritura los documentos normativos amplían, al concepto de literacidad como práctica social. Señalan que las “prácticas letradas” son las que se dan en la vida cotidiana de una comunidad, pero “centran” su desarrollo en el marco de las llamadas “prácticas letradas escolares” (MED 2013:24). La concreción de la EIB necesita de la ampliación de este marco de prácticas comunicativas, incluyendo experiencias de la vida comunitaria que presentan literacidades originales.

Se señala también que:

“(…) en la escuela, consideramos al texto escrito como el modo principal de representación del conocimiento. Ello ocurre porque a través de la escritura, se potencian la reflexión y la abstracción (…)” (MED 2013: 25).

Se afirma siguiendo a Vygotski, que una vez adquirida la alfabetización se debe abandonar la traducción de la modalidad oral para asumir el sistema de escritura convencional. Esto denota que la propuesta tiende a reforzar un tipo de literacidad “ensayista” o la llamada “conciencia moderna” a través de diversos tipos de textos (Gee 2004:40).

# Comprensión

Capacidad	Indicadores				
	III Ciclo 1er y 2do		IV Ciclo 3ro y 4to	V Ciclo 5to y 6to	
Infiere el significado del texto	Deduce la <b>causa</b> de un hecho o acción de un texto de estructura simple, con imágenes.	Deduce la <b>causa</b> de un hecho o acción de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce la <b>causa</b> de un hecho o idea de un texto con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.	Deduce la <b>causa</b> de un hecho o idea de un texto con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.	Deduce relaciones de <b>causa - efecto y problema solución</b> en textos con varios elementos complejos en su estructura y vocabulario variado.
		Deduce el <b>tema central</b> de un texto de estructura <b>simple</b> , con o sin imágenes.	Deduce el <b>tema central, ideas principales</b> en textos <b>con algunos</b> elementos complejos en su estructura y con <b>diversidad temática</b> .		Deduce el <b>tema central, ideas principales, conclusiones</b> en textos <b>con varios</b> elementos complejos en su estructura y con <b>diversidad temática</b> .

En lo que se refiere a la relación “causa-efecto” esto corresponde a un modo de ver la realidad y el tiempo lineal. Este es el modo que las llamadas ciencias (disciplinas científicas) construyeron para explicar la realidad. Esto implica que debe haber una causa para generar un efecto; y que la realidad es una cadena de causas efectos.

En pueblos con culturas originarias, como las que están en el Perú, la forma de ver la realidad tiene que ver con la ciclicidad de la vida, el tiempo/lugar (unido) en un espiral dinámico de lo que llaman “presente permanente”. En este caso, la vida se construye en interacciones de las entidades que se hacen presentes en los ciclos (día, mes, año, pachakuti) donde la buena voluntad, el cuidado y la reciprocidad pueden modificar el sentido de las cosas. No existe por tanto una respuesta unívoca a un hecho, suele variar de acuerdo a quienes participan de la interacción”.

Estas formas de racionalidad no se incluyen en el sistema curricular y requieren de investigaciones aplicativas al ámbito pedagógico para recuperar otras formas de relación en la construcción de prácticas orales en el seno de la cosmovisión de las lenguas originarias, para trabajarlas adecuadamente en el área de comunicación.

En relación a la “deducción del tema central” en una lectura como capacidad deseable también se presentan dificultades entre niños y niñas de matrices culturales originarias. En este caso, la diferencia epistemológica vuelve a surgir, puesto que en estas culturas la singularidad, la diversificación, la variedad, etcétera, son las constantes para regenerar la vida perpetuamente frente a los modos que buscan regularidad (cuantitativa: frecuencias) para hacer las generalizaciones e invisibilizar las singularidades.

También, en este caso faltan mayores investigaciones para averiguar sobre las formas de reconocer “lo importante” o priorizar hechos y conceptos en el seno de la cosmovisión de los pueblos originarios de tal manera que sean abordadas en el área de comunicación. Con esto no se trata de decir que las niñas y los niños no puedan aprender este modo de “encontrar lo importante” en un universo textual; por el contrario, requieren entenderlo y dominarlo para interactuar con textualidades diferentes, pero antes deben comprender y desarrollar las suyas.

## Producción

Capacidad	Indicadores					
	1er	2do	3ro	4to	5to	6to
Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las <b>convenciones del lenguaje escrito</b>	[Se] mantiene en el tema aunque <b>puede</b> presentar <b>algunas digresiones</b> y <b>repeticiones</b> .	[Se] mantiene en el tema, <b>evitando</b> vacíos de información y <b>digresiones, aunque</b> puede presentar <b>repeticiones</b> .	Se mantiene en el tema cuidando <b>de no presentar, digresiones, repeticiones</b> , contradicciones ni vacíos de información.			
	Establece, <b>con ayuda</b> , la <b>secuencia lógica y temporal</b> en los textos que escribe.		Establece <b>de manera autónoma</b> una secuencia <b>lógica y temporal</b> en los textos que escribe.			

La capacidad de textualización está bastante influenciada por las formas discursivas orales, aún de niños y niñas monolingües castellano parlantes de esta edad y mucho más de los hablantes de las lenguas originarias o que tiene el castellano local como segunda lengua. Cuando se señala que textualiza empleando las convenciones del lenguaje escrito, es probable que se refiere a las del castellano llamado “estándar” que la escolarización demanda. Esto quiere decir que el escribir manteniendo el tema evitando “digresiones” (incorporando otros temas relacionados o no) y repeticiones son también características de un modo de producir textos.

Los discursos orales, y escritos, en lenguas originarias realizada por personas que tienen como lengua materna el quechua o son monolingües de un castellano local, de primera o segunda generación, tienden a tener ese tipo de “dificultades” al producir un texto, por más académicos que sean<sup>6</sup>. Se cree que estas actuaciones comunicativas esconden una forma de expresión propia que tiene que ver con mecanismos de “mantenimiento” en el recuerdo de lo oral. Veamos unos ejemplos donde existen términos (palabras remarcadas en negrita) que se “reiteran” en un discurso en quechua:

6 Ejemplos de este caso son las tesis de maestría de los estudiantes, indígenas y no indígenas, del PROEIB Andes, en Bolivia. La recurrencia principal en la redacción de estos textos es la aparición constante de sustratos de la lengua originaria en la redacción en castellano.

### **Ñawpa away yachasqaymanta**

Killa qallariy p'unchaw agostotaqa llapan awanaykunatan **ch'uyayku**. Ñawpaqtaqa vinowanmi **ch'uyayku**. Hinallataq tiqtipa ñawinwan **ch'uyayku**. Chaymantataq **q'apachiyku**. **Q'apachiyta** tukuspataq chiqá takuwan takuykuspa sumaqta waqaychapuyku. Pukllay k'uchupipas **ch'uyallaykutaqmiq'apachillaykutaqmi**.

Ñawpaqtaqa Santa Ana mamachamanta **mañakuykuraq**. Hinallataqmi Apu Castilloykumanta, hinallataq pukarakunamanta Santa Tierramanta ima **mañakuyku**.

Chaymanña **mañakuspaallwiya** qallariyku. **Allwinapaqqa** q'aytuykuta tukuy sunqu **ruminchaykuyku**. Mana q'aytuyku tukukunanpaq **ruminchaykuyku**. **Ruminchaspaaqa** kimsata saminchaykuspan **allwiya** qallariykuqa. **Allwiya** tukuspa illawaykuraq chaymantataq ch'ukirihipayku. Chay allwiya tukuspa phukurikuspa awayta qallariyku. Awayta **tukunaykupaq** huk awa k'aspiwan awa t'iranaykupaq ch'ukirihipallaykutaq. Chaymantataq huch'uy awanachakunawan awayta **tukupuyku**. (...)

Kay awayqa wañunatapas **willakunmi** hinallataqmi unqunatapas **willakun**. Genioykitapas yachallantaqmi. Millay genioyupaqqa millaymi **rurakun**, munay genioyupaqqa munaychan **rurakun**. (...)

**Albertina Tunqui Huanca** e hija Flor Karina / Comunidad Huito: Cusco.

## Perífrasis

Arí, chaytapas yanapanin. **Yacharichinin**. Ñuqa kikiypuni **yacharichirqani** kay papa **hasp'iyta**. Chay papa **hasp'iy** ñawpaqta, **hasp'iyta** qallarinyakupaq, chakraman chayaspa ñuqaykuq kustumbriyku, **kukachata** hallpaykuspa. **Kukachatak'inturikuspatierraman**. **Tierrapaqk'inturikuyku** munayta. Chaymanta **hasp'iytaqa** ñuqayku fuerte kaptinqa chakitakllawanraq hayt'arikuyku. Wakinqa mana. Enseguidataq yastá ñá qallarinyakupaqqa, **qanata** kustumbrita rurakuyku. Tawa wachumanta **qanakuyku**. Chay **qanaman** sillkharquskuspa hasp'iykupacha. Anchhiyna. Chaymantaqa, yasta ñá hallpapi hallpaykuyku enseguidaqa. Chaymantaqa ña **wathiyakuykuña**. **Wathiyata** mikhuykuspaqa yastá **phinanata** rurarquyku huk hawachaman **phinayku**. Karupitaq rurayku chayqa mana wasi kanchu. **Phinanata** ichhuchawan mast'arquspa **munaychata**. Anchayman tardenqa yasta **pallarqapuyku**. **Pallarquspaqa** kaq ichhullawantaq pakarqapuyku, **munaychata**.

**Victoriano Human Quispe** / **Presidente de APAFA** Paropata, 7 diciembre 2005.

Estos textos muestran características del discurso quechua que tienen que ver con: la circularidad del discurso, es decir que, aunque no aparecen “digresiones” relevantes, lo que sí aparece es una especie de “repeticiones”, más no en el sentido de las “reiteraciones”, sancionadas en la redacción “estándar” del castellano lineal y jerarquizada. En este caso, son formas propias del quechua de las cuales se valen los hablantes para mantenerse en el recuerdo información por “más tiempo”.

Niños y niñas acostumbrados a oír e interactuar en el marco de estas formas discursivas tienen dificultades de comprensión en las escuelas cuando se topan con formatos “estandarizados”.

En consecuencia se puede afirmar que las situaciones comunicativas y los discursos se rigen por las estructuras de las diversas prácticas culturales, producto de las interacciones permanentes. Las textualidades andinas no son un tipo de discurso que pertenece a un solo sujeto corresponde a toda una colectividad.

# III. La intertextualidad: nuestra propuesta comunicativa con sensibilidad intercultural

## 1. NUESTRAS NECESARIAS REFLEXIONES

### Textualidad en el mundo andino

Existe un reconocimiento tácito y socialmente legitimado de que la cultura andina es eminentemente oral con una reciente historia de registro de mensajes a partir de la escritura del quechua. En ese imaginario social el ser “no alfabetizado” es una desventaja social y un ejemplo de esto es la afirmación siguiente<sup>7</sup>:

A sus 103 años, Antonia Paz viuda de Melgar aprendió a leer y a escribir su nombre. [...] Esta agradable anciana que vive en el distrito de Villa Hermosa de Majes, en la provincia arequipeña de Caylloma, es todo un ejemplo de perseverancia y deseo de superación, ya que a su edad decidió participar en el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (Pronama), y con ello **salir del mundo de la ignorancia** en la que estuvo sumergida por más de un siglo.

Este discurso aparece como subordinador de otras prácticas “textuales”<sup>8</sup> que existen en las poblaciones andinas y amazónicas, en el marco de los “discursos” de distinta índole que se generan en situaciones de comunicación “real” y que no se agotan en la comunicación humana. En esta tradición textual todos tienen la facultad de escuchar, hablar y “escribir y leer”.

Se entiende asimismo como texto a todo aquello que asemeja a un tejido (un corpus) que las entidades del Pacha generan para intercomunicarse. Por lo tanto, el texto no es sólo el “tejido” oral sino que puede abarcar los diversos modos del lenguaje de cada cultura.

Entre estas prácticas textuales u otras escrituras están los discursos orales, los tejidos, el trenzado, glifos, el canto, la música, las *ch'allas*, los *kipu*, etcétera, formas diversas de textos que guardan de manera distinta mensajes a través de tiempo/espacio.

Esta textualidad propia de las poblaciones andinas y cuyo mayor desarrollo se ha analizado para el dominio oral presenta las siguientes características:<sup>9</sup>

7 Carlos Zanabria, El Comercio, lunes 10 de setiembre 2009.

8 (...) los sectores sociales que no acceden a la escritura, no sólo no carecen de su visión propia de los acontecimientos, sino que además han desarrollado técnicas de registro y transmisión de su experiencia y conocimientos colectivos que van de generación en generación. A partir de nuestra experiencia de trabajo de campo en comunidades andinas de campesinos quechua hablantes hemos constatado la existencia de diferentes especialistas, ya sea en el mantenimiento de la memoria colectiva, en el de tecnología agrícola, ganadera, medicina humana, etc., en el conocimiento de diferentes rituales y aquellos que indagan y acumulan conocimientos sobre diferentes aspectos de su comunidad y de las comunidades vecinas. (Valderrama y Escalante s/a:1)

9 Basado en Rhoddo, Robinson (2009), Rengifo, Grimaldo (2007) y otros.

- En la comprensión andina del mundo todo vive. En este marco la palabra hablada (oralidad) también es una entidad viva que se enuncia en un tiempo/lugar circunstancial.
- La conversación se maximiza cuando recurre al sentido colectivo de todas las entidades del *pacha*: humanos, naturaleza, deidades (que incluye muertos, astros, etcétera), en una interdependencia concurrente. Todos escuchan y comunican según las circunstancias.
- Lo colectivo (humanos, naturaleza y deidades) implica conversaciones empáticas y equivalentes. No es jerárquica ni de dominio de ninguna de ellas.
- Por tanto, la conversación es diversa y variada que se recrea e incrementa constantemente.
- En este contexto se conversa libremente, no se ciñe a estructuras, reglas o normas que la limite (convenciones) más que las vivencias del ciclo de lluvias o de sequía.
- La palabra en los Andes alude al mundo y al cosmos circundante y lo actualiza fortaleciendo su *kama* (ánima).
- Lo oral no puede ser universalizado; es local y contextual. Por ejemplo al *atuy* (zorro) lo llaman de distintos modos en cada pueblo y dependiendo de la situación del momento.
- La oralidad asume la responsabilidad moral que su intención puede generar en la colectividad natural (humanos, naturaleza y deidades).
- El recuerdo (no la memoria como dato) es el que hace aflorar la oralidad vivenciándolo en la cotidianidad.
- En la conversación oral andina se escucha con el corazón (sensación), por tanto implica un compromiso ético.
- La cualidad de la oralidad lo tienen todos los seres del Pacha y no solo es privilegio humano. Esto implica que todos son personas. Por tanto, la vida en los andes es una conversación continua.

## Prácticas educativas

Las prácticas educativas para al bordaje de las capacidades comunicativas que muchos docentes aún desarrollan en las escuelas, siguen privilegiando el medio escrito sustentado en la codificación alfabética consensuada, como la convención social preferente para la comprensión universal de saberes, sentires y percepciones. Esta acción escrita se lleva a cabo además de manera particularmente unidireccional y desde una concepción que enfatiza:<sup>10</sup>

- Sólo el humano “alfabetizado” posee la atribución de escribir (adquisición de una tecnología).
- La escritura refuerza la separación entre tiempo y lugar y sujeto (escribidor) y objeto (descrito).
- Es preferentemente una práctica individual.
- En muchas de sus formas refuerzan procesos lógicos abstractos que reinterpretan los contextos de acuerdo a la visión del que escribe, generando la sensación de que se valoriza poco el contexto y las relaciones con el cosmos.
- Se fundamenta en algunas sensaciones perceptivas más en otras, en este caso: la vista, el oído y la mano en desmedro de la participación comunicativa de todo el cuerpo.
- El discurso tiende a asumirse como modelador de la realidad (modelos y parámetros para funciones establecidas).

<sup>10</sup> Basado en Rhoddo, Robinson (2009), Rengifo, Grimaldo (2007) y otros.



Estas formas comunicativas que forman parte de la vida y las concepciones de los docentes, se han permeado en su práctica pedagógica en el marco de una relación desigual “transfiriéndose” cualidades importantes entre ellas, y de estas tiene escasa conciencia propia el docente.

Entre las transferencias más importantes pueden mencionarse las transformaciones de las formas orales andinas en textos escritos desde la época de la colonia y en sentido inverso la conformación de oralidades en castellano permeadas por las estructuras lingüísticas del quechua.

Sin embargo, en la práctica pedagógica cotidiana los acercamientos de ambas tradiciones en la vida, al no ser conscientes para los docentes no logra aprovecharse con fines pedagógicos. Los mecanismos que se proponen como la diversificación son insuficientes puesto que están pensados para contextos monoculturales donde el niño o niña comienza a aprender una lengua y una cultura y esta misma es afianzada en las escuelas. Por lo tanto, lo que prescribe el currículo único sólo debe ser “ajustado” a las formas locales de la misma tradición cultural.

En contextos plurales como el sur del Perú, donde convergen tradiciones culturales distintas, el sólo diversificar es limitado. A decir de Quintasi (2011)<sup>11</sup> las capacidades formuladas y/o modificadas, por los mecanismos de diversificación, no aseguran un tratamiento intercultural adecuado. Afirma, que si bien estas recogen situaciones problemáticas locales, no están siendo abordados desde diferentes comprensiones culturales (cosmovisiones). Explica, que el tratamiento de la capacidad diversificada tendría que posibilitar por lo menos dos “modos culturales” de abordar el tema. En el caso de que se trate de “plantas medicinales” por ejemplo, podría ser a través de la “experimentación racional” (como señala la capacidad) propia de la tradición científica moderna, pero también de la “conversación con el ánimo de las plantas” propia de las tradiciones de los pueblos originarios de muchos lugares del país.

Para abordar una propuesta que visibilice el desarrollo de una comunicación intercultural en la escuela, se ha explorado la experiencia que hiciera CEPROSI (2009) respecto a la organización e interculturalización curricular con incidencia en los aprendizajes: La cual presenta dos propuestas. La primera por contraste cultural general y la segunda por ejes de integración.

#### **a. Por contraste cultural general**

Esta es una forma de construcción curricular utilizada en la mayoría de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe. La base de esta construcción lo constituye el Diseño Curricular Nacional (DCN). En el proceso de construcción primero se reconoce la matriz cultural a la cual pertenece cada capacidad, estableciéndose si la capacidad elegida proviene de la matriz cultural moderna o andina/amazónica. Luego se busca un saber “referido” al primero, pero de otra matriz cultural y, en caso de existir, se le incrementa. La perspectiva es evidenciar la diferencia para posibilitar los acercamientos o el llamado “diálogo intercultural” a través de aprendizajes interculturales.

Las desventajas de este modo de proceder son que el saber local queda supeditado al conocimiento objetivo de índole cognitivo (capacidad) que trae el DCN causando su fraccionamiento (segmentación) y una teorización forzada, además que se necesita una mayor “reflexión epistémica” para encontrar, comprender y llegar a “contrastar” adecuadamente un saber local a cada capacidad que propone el DCN. Este trabajo se torna sumamente agotador.

---

11 “Guía exploratoria para la construcción de currículos interculturales en la Educación Básica regular”. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. CEPROSI. 2011. Sistematización. Melquiades Quintasi.

## b. Por ejes de integración

Según la experiencia desarrollada, en este tipo de organización curricular existen dos posibilidades de integración: *por eje de integración micro*: correspondientes a lapsos de tiempo menores (de preferencia mensuales) casi siempre correspondientes a una Unidad Didáctica y *por eje de integración macro*: puede tener uno o dos ejes macros de integración anual.

Los micro ejes integradores surgen de temas que posibiliten vincular el aprendizaje con situaciones sociales y culturales. Por ejemplo: “Convivencia armónica entre personas y el Pacha y formas de organización en el aula”. Una vez identificado los micro ejes se trabaja la articulación horizontal y vertical para que el eje no sea un tópico mínimo sino que involucre toda la organización curricular de la Institución educativa. La articulación horizontal implica el trabajo a lo largo de los grados (de 1ro a 6to) y la articulación vertical implica el trabajo organizado a lo largo de las 4 semanas del mes que puede durar una Unidad de Didáctica. Se hacen finalmente acercamientos “epistémicos” sobre el concepto moderno y la vivencia orgánica andina referidos a los micro ejes definidos. Este proceso permitiría comprender la cultura andina de forma más integral e insertarla en términos de igualdad a los procesos educativos. Esto no quiere decir, que ambas tradiciones relacionen sus aspectos de manera biunívoca sino sólo las que tienen mejores condiciones y el resto se afianzará en cada una de modo distinto.

## La comunicación en la cosmovisión andina

Ahora, refiriéndonos al caso de la comunicación y el lenguaje, en la cosmovisión andina del sur de Cusco todo lo que existe en el mundo tiene vida y es persona, por tanto, la comunicación, en sus diversas maneras, no sólo es atribución humana sino que es compartida por todos en el *Pacha*. Este marco de comunicación ampliada requiere del cariño y el respeto cotidiano y en tiempos/lugares rituales definidos se incrementa de sobremanera. Por ejemplo, en la cosecha del maíz, luego del deshoje y el secado en el tendal, en una de las comunidades de la provincia de Canchis, se hace una conversación sumamente sensitiva y cariñosa.

Madre granero, Madre natividad. Ahora te pondré en tu granero, entrarás a tu casa. Más nunca te acabes. ¡Vuelve Madre granero! Yo sé que asustado estas por el granizo, la helada y las personas. ¡Vuelve ánima! Aquí está tu ánima Madre granero. Aquí está tu granero. (CEPROSI 2009: 127)

Este es uno de los momentos de alta ritualidad en el mundo andino local. Las familias se aprestan a guardar la cosecha en los graneros. En estos momentos el granero y el maíz se tornan en madres y deidades. Entonces, requieren del sumo cariño y respeto a medida que se los “invita” a pasar a su “casa”. La Madre maíz entra a su casa de la mano de una mujer (generalmente la esposa del dueño) entre fragancias de incienso, anís y azúcar. Estos “textos” orales (discursos) no son reproducciones fonológicas aisladas en el cosmos, ni modos metafóricos del habla, sino que gozan de la atribución de la vida, y en la medida que sean profundas y honestas reanimarán su *kamayo samay* (ánima)<sup>12</sup> para contribuir al *suma qawsay* (el vivir bien) circunstancial en el *ayllu* andino.

12 Animu: esencia-en-acto, el animu es el motor que impulsa cada ser a su realización. (Ricard 2007:448)

Por lo tanto, el “texto” en el mundo andino es un “tejido” que surge en tiempos/lugares propicios según el ciclo anual y que pueden implicar discursos orales, conversaciones, canciones, otros escritos, gráficos, pinturas, danzas, tejidos, etcétera. Esta complejidad del lenguaje y la comunicación requiere, si se desea abordar desde las prácticas escolares, una comprensión más amplia de la epistemología comunicativa que abarque el espectro de vías de acceso al saber y del lenguaje que facilita el fluir de la vida.

En este contexto, la propuesta propone ampliar el alcance del área de comunicación de: Expresión y comprensión oral (hablar: verbal y no verbal; y escuchar), Comprensión y producción de textos (leer y escribir / escritura alfabética fonética), expresión estética literaria y la comunicación audiovisual (ligada a lo “electronal”) a un área que considere:

- Oralidad Originaria: Mundo como tejido / regeneración y conversación / espacio colectividad natural y la palabra viva / expresiones y hechos / relación afectiva palabra y realidad.
- Otras escrituras y otras lecturas de la realidad: tejidos, rituales.
- La lectura y escritura alfabética fonética: empleadas para dar apertura a actitudes interculturales / literacidad autogenerada.

Esto implica desarrollar modelos flexibles que se abran a nuevos modelos “escriturarios” desde diferentes matrices culturales que plasmen la idiosincrasia plural de la gente y recojan sus necesidades, capacidades y demandas. El objetivo es fomentar el resurgimiento para su revitalización de estas escrituras vernáculas e incorporarlas a la escuela y encontrar usos escritos lúdicos y atractivos que motiven a niños y niñas a escribir en lengua indígena.

La vida en los Andes se prolonga a todo. En este marco la piedra, el cerro, la tierra, los vientos, las nubes, la lluvia, la bicicleta, el vehículo motorizado, el dinero, etcétera, son “personas” y parientes (mamá, papá, hijas o padrinos) y tienen ánima (*kamay*) y por consiguiente vida y necesita del dialogo ritual (palabras vivas) para contribuir a una vida armoniosa en el *Pacha* local.

Pero, no sólo esas “personas” se encuentran en el *Pacha* andino sino que también están esas “otras escrituras” o “textos locales” (textiles, ceramios, *kipus*, cantos, danzas, glifos, trenzados, coca, burilados, pinturas en tablas, pinturas en paredes, cajitas o retablos, etcétera). Y a éstos se agrega la naturaleza misma y el cosmos. Como “todo” habla y se ven, la conversación y la escucha (que no se reducen al acto de oír y ver) tiene que darse en todo momento para hacer de la vida andina llevadera. Como todos son personas y tienen vida requieren del dialogo para intercambiar mensajes y sensaciones en un *ayni* para regenerar la vida.

El siguiente extracto es parte de un testimonio mucho más prolongado en que una autoridad ritual de la comunidad de *Q'iru* (Cusco) elabora un *kipu* a pedido de unas amistades. Este acto no se reduce a la elaboración mecánica de un registro de datos sobre un soporte, en este caso algunas cuerdas. El acto es una práctica ritual y de conversación mutua entre humanos, cuerdas, cosmos, deidades y ánimas de la naturaleza. Veamos un pasaje:

*Kunanqa khipuykusaqku mana tukukuqta. Llapanta, sutinta. Kay santurumaq sutinkunata lliwta khipusaq. Papaykipa sutinta. Q'ala panpakunataya khipusaq. Licenciaykimanta. Pachamama licencianmanta. Diospa licencianmanta. Apukuna licenciakunamanta, mana tukukunanpaq. Kunanqa qanpa licenciaykimanta. Allpa mama, q'aytu mama. Q'aytu, munasqaykita rimasaq. Khipusqaykipis contador wañunaykama. Sumaqa kay wiraquchataqa yanapanki qhipu. Khipuqa manan paskay atiychu. Allintan khipusaqqa. Kallpay kachunpis amapis kachunchu, kaypi. (Carbajal y Uscamayta 2004)*

Ahora, anudaremos para mantenerlos por siempre. Todo, y sus nombres. Anudaremos el nombre de todas las Santuruma [nombre ritual de la papa]. El nombre de tus papas. Anudaré el nombre de todos los lugares. Con tu permiso. Con el permiso de la Pachamama. Con el permiso de Dios. Con el permiso de los *Apu*, para siempre. Ahora con el permiso tuyo. Madre tierra, madre hebra [lana, hilo]. Hebra, diré lo que deseas. Anudaré hasta que, como contador, muera. Tú, *kipu*, sabrás ayudarlo a este señor con mucho cariño. El *kipu* será imposible de desanudar. Por eso, tendré que anudar bien. Aquí y ahora, teniendo fuerzas o no.

La autoridad ritual, luego de pedir las “licencias” a las deidades locales, inicia con el atado (*kipu*). Señala que se atará a las ánimas de una variedad de *Santuruma* (nombre ritual de la papa). Se dirige a la tierra y a las cuerdas del *kipu* como Madres. Luego, habla con las cuerdas y le dice que sólo hablará lo que ella le diga. Igualmente, le pide al *kipu* ayudar de todo corazón a las personas para las cuales hace.

En los Andes, los “textos” no son tecnologías aisladas de la vivencia del Pacha para representar el mundo (símbolos). Son personas que se tornan en deidades, madres e hijas, según el énfasis ritual, y que al ser tratadas con cariño y respeto hacen *ayni* con los humanos.

Otro ejemplo, de estos otros textos vivos los tomamos de las palabras de Sabogal al revivificar el ánimo de la palabra y el sentimiento de un mate burilado de antaño. El autor dice que “hay también burilados de serie trágica, notables por su intensidad. Corresponden a sangrientos episodios ocurridos cuando la famosa expedición del coronel Parra, enviaba a las comarcas huamanguinas para develar sublevaciones de comunidades indígenas, que habían cometido feroces excesos” (Sabogal [1945] (1987: 24). Luego, “lee”:

(...) Desfilan emboscadas astutas, incendios de poblados y chozas que se hacen ascuas y volutas de humo. Y, en la plaza huantina, flagelaciones, fusilamientos o desfiles de heridos combatientes. (...) En los combates por los campos, se siente el coraje bélico del mismo burilador (...).

El autor al “leer” el texto (burilado) percibe toda una carga de sensaciones, intuiciones y sentimientos. Ver, para el quechua, es “incluir” lo visto en su persona<sup>13</sup>.

En las prácticas de lectura escolarizada se enseña a las niñas y los niños a ver desde el sujeto hacia el objeto (“leer” el tráfico, señales, grafitis, etcétera) como “datos” a procesar. En el caso andino la persona o animal u otro ser, al ver es “impactado” con lo visto, puesto que son personas.

Otro ejemplo, del marco ritual y sagrado del tejido y el texto vivo andino se toma del testimonio de una señora tejedora de la comunidad de Huito, en Cusco. Veamos:

El primero de agosto brindamos ritualmente con nuestros utensilios de tejido. Iniciamos a brindar con vino. Después, con la primera porción de chicha y, luego, los sahumamos con incienso. Terminado el sahumado los marcamos ritualmente con ocre rojo o almagre y los guardamos con sumo cariño.

Esto lo volvemos a hacer en el tiempo de los carnavales. Al inicio invocamos el cuidado de la madre Santa Ana. Luego, a nuestras Montañas Sagradas que tenemos como padrinos (castillos). Finalmente, invocamos a los lugares sagrados (parajes) por donde transitamos y a la Madre Tierra.

13 Ejemplos de esta forma de ver son muchas: para tener crías de llamas de un color x se debe poner mantas de ese color a la vista de la llama durante el apareamiento, las embarazadas no pueden ir a los velorios, etcétera.

Ahora es cuando iniciamos con el urdido. Ponemos, ritualmente y con todo corazón, un ánima de piedra a los ovillos de lana; para que estos no se acaben pronto. Luego, dedicando tres veces el aliento ritual [*kamay /samay*] a los ovillos, iniciamos con el urdido. Terminado el urdido prendemos con un hilo duro a un palo fino de tejido cada hilacha del urdido (esto permitirá hacer la trama); después, prendemos con otro hilo grueso a otro palo de tejer los hilos del lado por donde se empezará con el tejido. Una vez terminado el urdido con estas otras afinaciones dedicamos otra vez nuestro aliento ritual e iniciamos con el tejido. (...) (Albertina Tunqui Huanca e hija Flor Karina. Comunidad de Huito).

La relación con los utensilios del textil y la realización del tejido es una vivencia ritual y sagrada. En ella la comunicación cariñosa y respetuosa se evidencia desde los ovillos y “simples” palos cercanos al Pacha y al cosmos infinito buscando un *ayni* para vivificar un tejido – persona.

Sin embargo, esto no queda ahí, sino que la vivificación del tejido-persona continua en el permanente dialogo de éste con la tejedora. En este caso, es el tejido que empieza a comunicarse con la tejedora. Ella percibe los mensajes:

La tejedora, para comenzar, debe fijarse en algunas señas. Si un lado o un canto del telar se “baja”, es señal de que la tejedora tendrá mucha flojera y tardará mucho en terminar el tejido. Si la parte central del telar se “cuelga” es una posible señal para la muerte de la tejedora. Así también, es posible que los que empiezan a tejer los días martes o viernes no terminen nunca con el tejido.

Si el tejido se ve muy bien es señal para una pronta finalización. También, se tendrá una rápida finalización si se empezó a tejer los días lunes, jueves o sábado. (Feliciano Melo Hanco. Comunidad de Huito).

El tejido-persona (adulto) al ingresar a la vida en el Pacha también se torna en “texto” al tomar el ánima de un animal y transferírselo a su dueño. Este es otro testimonio importante para acercarnos a la vitalidad de los otros “textos” andinos. Veamos:

Al sentirse amada por su esposo, la mujer cuidadosa, le teje un poncho hermoso lleno de “diseños” (*pallay*). Sin embargo, en la parte de la espalda, para que el esposo no vea, le teje un zorro. De este modo, el esposo no sabe lo que está “comunicando”.

Desde tiempos antiguos las señoras contaban de las andanzas del zorro. El zorro es un animal astuto capaz de engañar a cualquiera. A las ovejitas las roba y se las come. Por eso, es que las personas de la comunidad aborrecen al zorro y las mujeres peor aún. Tomando en cuenta estos antecedentes, las mujeres, a propósito, tejen al zorro en el poncho de sus maridos. Al ver esto, al zorro tejido en el poncho de los varones, las mujeres coquetas saben de la astucia y la rapacería de esa persona. De este modo, las mujeres coquetas o las casaderas ya no se fijan en este hombre al ver que lleva sobre sus espaldas al zorro. (...) (Zenín García. Maestro tejedor en la comunidad de Patacancha en Cusco).

El zorro en el poncho no es una representación (diseño) ni símbolo del animal y su astucia. Es el zorro y su ánima que convive con el ánima del poncho y la persona. La persona, el poncho y el zorro comparten sus personalidades según las circunstancias. Las muchachas ven a la persona, al zorro y al poncho indistintamente. Este es un ejemplo de que el sentido de “identidad” (mismidad) en los Andes no existe. Las ánimas de las personas se interpenetran con las de la naturaleza y las deidades y viceversa en las circunstancias de la vida en el Pacha andino. Lo sobrenatural en los Andes no existe.

Lo que se quiere fortalecer en los estudiantes, con la afirmación cultural, es el sentido de pertenencia a un grupo socio cultural.

Si estos ejemplos hablan de la “vida total” en los Andes; entonces, por qué no sentir que la escritura alfabética fonética y sus soportes (materiales) también están vivos desde las “lecturas” andinas menos alienadas, “conteniendo” las ánimas vivas al igual que el *kipu*. Una primera aproximación que evidencia la “personificación” de la palabra o la palabra viva es analizado desde “las personas del dialogo” transferidas por la lingüística a la lengua quechua. Biondi y Zapata señalan que:

Hemos hecho referencia al concepto de representación, al tipo de representación alimentado por la cultura escrital; pues bien, este tipo de representación no es propia de las culturas orales. En ellas, al no existir una escritura que pretenda representar al sonido, el lenguaje no deja de ser inherencia del emisor y receptor, y, por lo tanto, no tiene una existencia independiente y distante de las personas [u otras “personas” del Pacha].

Tenemos, así entonces –y ya lo hemos visto– que en las culturas orales el YO (primera persona) y el TU (segunda persona) están siempre involucrados en el ELLO (tercera persona) de tal forma que la dimensión representativa del lenguaje (en mundo del ELLO) está siempre integrada con las personas y con la situación misma. No existen por otra parte y como consecuencia, las abstracciones puras y clasificadas independientemente. Como en la vida, todo se integra. (...) (Biodi y Zapata 2006: 87)

Este aspecto se puede notar fácilmente en el habla y el dialogo de las personas en las comunidades. A continuación van dos ejemplos:

Al zorro no se le dice de su nombre [atuq], porque ese nombre significa ladrón, y si le llamas así, él te puede escuchar y se va a enojar mucho y te va seguir robando las ovejitas, por eso es que nosotros le debemos decir Niñito, Compadre, Antonio. (Oxa 2009: 63)

Yo no hago caso a eso (a la iglesia) porque siempre yo me pienso: ¿Quién es mi madre? ¿De dónde como yo? Solo de mi madre está produciéndose los alimentos. La tierra es la que está produciendo es por eso que ella me lacta y mi padre me vela. Madre, le digo a la Santa Madre Tierra. Padre, le digo a los *Apukuna* (...). (Conde 2011: 118, 119)

En un diálogo entre dos personas aludir a otra tercera puede resultar dificultoso o benéfico dependiendo quien sea. En el primer caso es el zorro una persona no tan querida y en el segundo es la *Pachamama* y los *Apu* como benefactores de la vida. En los Andes del sur de Cusco, al hablarlas o nombrarlas se los hace partícipes del diálogo, se hacen presentes. En un conversatorio con sabios de la comunidad de *Q'iru* (Cusco) sobre la vida de los *ukuku* u osos de anteojos en la parte baja (ceja de selva) de sus territorios mencionaban, con cuidado, que este animal generaba daños severos a los cultivos de maíz en estado tierno. En la conversación, como sorpresa y enojo hacia los osos, se dijo: ¡*Supayri!*<sup>14</sup> Al instante, uno de los sabios, cortó la conversación y dijo que no era menester mencionar eso. Porque:

14 *Supay* es un término quechua colonizado por el imaginario cristiano que significa actualmente “demonio”, “satanás”. Lo maligno.

El nombre establece conjunción, establece relación inmediata, entre quien pronuncia el nombre y quien es nombrado. El nombrar a una persona (ya sea hombre, árbol, piedra) trae de inmediato la presencia de esa persona al lugar donde se la nombra. Esto es así porque en la cosmovisión andina, que no excluye, que no discrimina, no se concibe separar a la palabra del hecho, a la idea de la materia, al sujeto del objeto, a lo real de lo imaginario, al orden del caos, a lo esencial de lo accidental y así sucesivamente. La exclusión y la discriminación son características específicas de la cultura occidental moderna que es dualista. (Grillo 1993: 24)

Sobre la base de estas vivencias se puede decir que los textos escritos alfabético-fonéticos, en los Andes, también han estado teniendo vida y podrían seguir teniéndolos. La experiencia estudiada en la región de Qaqachaka (Bolivia) coadyuva a esta situación. Al respecto se señala que “(...) los propios documentos (a modo de seres capturados) tienen que estar bien guardados “en casa” y no “soltados en el mundo”. (Arnold y Yapita 2000: 287). Así mismo, “(...) se tenía que hacer un sacrificio [ritual] antes de soltar las palabras de los documentos escritos. (...) con el inmenso poder que contenían los documentos históricos, era necesario tomar ciertas precauciones antes de consultar los papeles de los abuelos y las abuelas (...)”. (Arnold y Yapita 2000: 294)

En cuanto al acto de leer los documentos se señala que en ese instante se vivifica las ánimas “atrapadas” en ella. Por consiguiente:

Es como si de alguna manera, el lector les hiciera revivir mediante su voz, a modo de “insuflar” la vida nuevamente (...) Si es así, entonces surge otra pista hacia una teoría andina de la textualidad en la que la fuerza potencial de la regeneración se desenvuelve en el acto de hacer revivificar a un elemento muerto a través del poder la voz. (Arnold y Yapita 2000: 286, 287)

La interculturalidad en el área de Comunicación<sup>15</sup>, en los Andes del sur implica una perspectiva intertextual. Es decir, moverse e interactuar entre la palabra viva (con ánima) y la palabra representativa (fonológica), la oralidad viva (con sensación e intuición) más allá de lo humano que incluya el Pacha y el Cosmos y la oralidad humana (pensada, sentida, imaginada), la lectura de textos vivos (con sensación, sentimiento e intuición) y la lectura de textos representativos abstractos (pensados) y la escritura de textos vivos (con sensación, sentimiento e intuición) así como la escritura de textos representativos (pensando, sintiendo). Este aspecto incluye escritura alfabética fonética y “otras escrituras”. Un aspecto complementario al acto de comunicación que debe tomarse en cuenta es la comunicación intra e intercorporal (sintiendo, intuyendo, soñando). Esto implica la comunicación con algunas partes del cuerpo de una persona o de otra para acceder al saber.

## 2. GENERAR CONDICIONES BÁSICAS

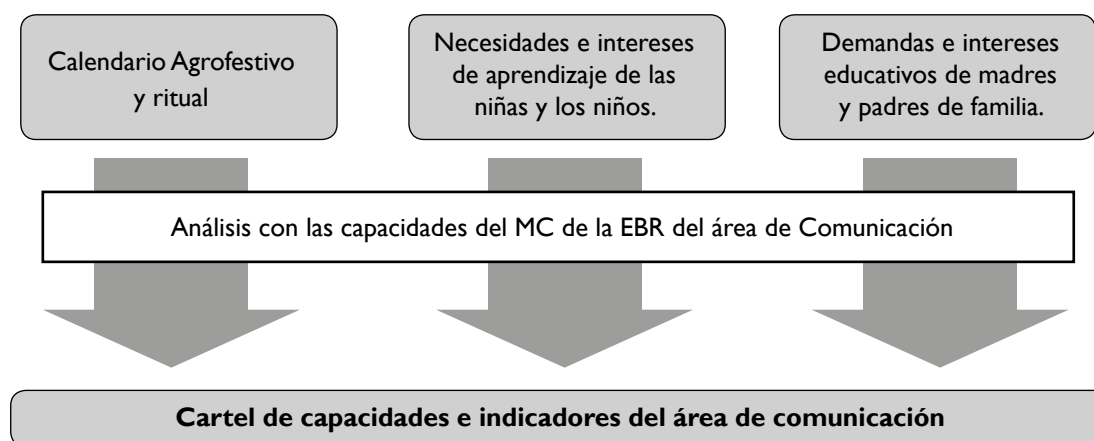
En un primer momento se debe de evidenciar la cultura local, generalmente invisibilizada en la escuela, para procurar aprendizajes, también, desde la visión andina local en coherencia con los contextos de la experiencia.

15 Se refiere al área de COMUNICACIÓN y no a la vida. La vida es más compleja que las prescripciones de un cartel. El problema es que muchos docentes pensamos que lo que dice en el cartel es todo y debe ser sólo eso, lo otro que la vida ofrece no son relevantes.

Esto implica la incorporación de saberes locales a la construcción curricular de la IE. Esto hará que la educación intercultural se dé en un plano de igualdad de condiciones con los conocimientos de la cultura moderna que se encuentran en el área de Comunicación. En ese entender, el cartel del área de Comunicación tendrá una perspectiva intercultural. La organización de los aprendizajes por ciclos favorece el tratamiento pedagógico en aulas multigrado y unidocente. Esta construcción curricular por grados se planteará al momento de la planificación del trabajo en aula.

## Fuentes sugeridas para la incorporación de saberes locales

Muchas pueden ser las fuentes consideradas para la interculturalización no solo del área de Comunicación, sino también de todo el currículo nacional. Entre los más importantes están el Calendario Agro Ritual y Festivo que permite la identificación de las actividades y prácticas culturales locales donde se encuentran las IIEE, el registro de las necesidades e intereses de aprendizaje de las niñas y los niños, y la identificación de las demandas e intereses de madres y padres de familia con respecto a la educación de sus hijos e hijas. Las dos últimas se pueden tomar desde dos perspectivas: la cultura local y apropiada y las expresiones culturales foráneas. El siguiente flujograma nos grafica la secuencia a seguir:



Según la experiencia<sup>16</sup>, el Calendario Agro Ritual y Festivo evidencia y visibiliza el entorno cultural en el que se socializan las niñas y los niños. A las vivencias culturales locales se dio un uso pedagógico para relacionar estas actividades con la oralidad, las “otras” lecturas y escrituras y la lecto escritura alfabética fonética tanto en quechua.

En la experiencia, las necesidades e intereses de aprendizaje de las niñas y los niños fueron recuperados a través de interrogantes dirigidas a la cultura andina local y las otras culturas foráneas para tomarlas en cuenta en la escuela.

De manera similar, los padres y madres de familia expresaron sus demandas e intereses para con el servicio educativo que prestan las escuelas. En este caso, se precisó las características culturales que los diferencian y los unen con los otros, la situación actual en la que se encuentran y las posibilidades que tiene la escuela para aportar tanto el fortalecimiento de la cultura local como el aprendizaje intercultural de otros conocimientos.

16 Construcción de carteles interculturales del área de comunicación de parte de los maestros EIB del colectivo Chiqaq Ñan.



La información recogida por estas tres fuentes importantes sirve para modificar el currículo del área de Comunicación en el sentido de enriquecer las capacidades y contenidos propuestos e incorporar otros aprendizajes para posibilitar una comunicación intercultural en coherencia con las particularidades y las aperturas locales.

## El calendario de la comunidad

El formato sugerido a los docentes que sirvió de base para sistematizar los saberes locales a incorporar en las unidades didácticas fue el siguiente:

Calendario comunal			
Mes	Eventos socioculturales	Usos de la oralidad, la lectura y la escritura en quechua y castellano	
		Oralidad	Lectura / escritura
Marzo	Carnavales	Creación de canciones (coplas de carnavales). Narración de eventos locales: <i>yunza</i> , <i>qhachwa</i> , <i>chakra muyuy</i> y <i>chaku</i> . Prácticas de oralidad viva / ritual: <i>ch'uya de ganado</i> , <i>chakra muyuy</i> , <i>taripay</i> al granizo / rayo, etcétera.	Lectura / escritura de afiches y carteles (invitación a fiestas carnavalescas). Lectura / escritura de carteles y volantes. Lectura de cuento (Juego con agua).

## Necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes

El formato que se utilizó para recoger y sistematizar las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes fue el siguiente:

Necesidades e intereses de aprendizaje de las niñas y los niños			
Con relación a la lengua y cultura local			
¿Qué aspectos de la cultura local nos gustan más?	¿Qué pasaría si los que nos gusta se perdiese o ya no lo podríamos practicar?	¿Cuál de estos aspectos puede ser enseñado en la escuela?  ¿Cuáles no?	¿Cómo lo podríamos hacer?
Hablar y escribir en quechua. Los rituales a nuestras chacras, Pachamama, Apus, y a nuestros animales (Alcanzo, <i>qunuy</i> , <i>ch'uyay</i> ).	Ya no sería igual, nos sentiríamos muy tristes. Ya no habría comida y animales.	En la escuela podemos aprender a hablar y escribir en quechua. Podemos aprender más de nuestras costumbres.	Pedir a los profesores a que enseñen el quechua. Aprender lo que hacemos en nuestras casas.
Con relación a otras expresiones culturales			
¿Qué aspectos de otras culturas nos gustan más?	¿Qué consecuencias trae su uso en la comunidad?	¿Cuál de estos aspectos puede ser enseñado en la escuela?	¿Cómo lo podríamos hacer?
Hablar y escribir bien el castellano. Conocer otros lugares y ciudades. Las fiestas y costumbres de otros pueblos.	Al hablar castellano nos estamos olvidando del quechua. Aprendemos otras costumbres. Las niñas y los niños quieren cantar música de otros lados dejando de cantar lo nuestro.	El aprendizaje del castellano. La preparación de otras comidas.	Mediante sesiones de enseñanza del castellano. Hablando el castellano desde nuestras casas Escribiendo cartas.

## Demandas educativas de los padres y madres de familia

El formato que se utilizó para recoger y sistematizar las demandas educativas de las madres y padres de familia fue el siguiente:

<b>Demandas e intereses de los padres y madres de familia y comunidad</b>			
<b>Con relación a la lengua y cultura local</b>			
¿Qué aspectos de la cultura local nos diferencian de otros pueblos y de la vida nacional?	¿En qué situación se encuentran esos aspectos? ¿Qué podemos hacer?	¿Cuál de estos aspectos puede ser enseñado en la escuela? ¿Cuáles no?	¿Cómo lo podríamos hacer? ¿En qué podemos comprometer nuestra participación?
Lengua quechua. Los rituales a la <i>Pachamama</i> , a los <i>Apus</i> , a los animales, a los alimentos. Interpretación de las señas.	La mayoría de los comuneros de edad adulta todavía practicamos nuestras costumbres.  Hay peligro de perder poco a poco, como viene siendo hasta ahora, todas estas costumbres conforme van pasando los años.	Se puede enseñar todo lo que se ha señalado. Hablar quechua.  Los rituales.	Pidiendo al profesor a que enseñe cosas de nuestra costumbre.  Apoyando en lo que pida el profesor.  Visitando la escuela para ayudar al profesor.
<b>Con relación a otras expresiones culturales de otros contextos</b>			
¿Qué aspectos de otras culturas o pueblos nos son necesarios actualmente?	¿Qué consecuencias trae su uso en la comunidad? ¿Y en otros sitios?  (Puede ser relacionado con Contenidos Transversales)	¿Cuál de estos aspectos puede ser enseñado en la escuela? ¿Cuáles no?	¿Cómo lo podríamos hacer? ¿En qué podemos comprometer nuestra participación?
Es importante aprender a hablar el castellano”  Las costumbres de otros pueblos.  La radio.	Nos facilita comunicarnos y entendernos cuando vamos a la ciudad o de viaje.  La radio y la televisión nos permiten ver y escuchar las noticias y distraernos un poco.	Que enseñen a hablar el castellano.  Los peligros de la televisión.  Las costumbres de otros pueblos.  La contaminación por químicos y por plásticos.  Diversos contenidos de otras culturas.	Pedir a los docentes a que enseñen el castellano.  Pedir a madres y padres de familia a que apoyen a hablar castellano, de acuerdo a sus posibilidades.

Estas son fuentes para identificar situaciones comunicativas locales y también determinar necesidades e intereses en relación a los contenidos de otras matrices culturales, ya sea a nivel oral o escrito.

Sin embargo, existen otras fuentes sumamente importantes que dan información referida a la situación de las lenguas en el contexto local y las perspectivas de los hablantes a futuro y también los niveles de proficiencia lingüística por parte de las niñas y los niños en relación a las lenguas del contexto. En otras palabras nos referimos al llamado diagnóstico sociolingüístico y psicolingüístico. La verificación de toda esta información referida a la comunicación local debe ser complementaria para planificar el trabajo pedagógico en el área de Comunicación en relación con las otras áreas del currículo.

### 3. INTERCULTURIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN COMUNICACIÓN

#### a. Hacia la pluralidad comunicativa intercultural

La propuesta exploratoria para la intertextualidad de la comunicación identificó cinco aspectos a trabajar.

Estos aspectos son:

- (i) la palabra<sup>17</sup> viva en el *Pacha* y la palabra como objeto mental (representación),
- (ii) la oralidad viva en el *Pacha* y la oralidad representativa humano,
- (iii) la “lectura viva” (conversación) tanto de textos alfabético-fonéticos (autogenerados) como de “otros textos andinos” y la lectura de textos alfabético-fonéticos de representación,
- (iv) la “escritura viva” tanto de textos alfabético-fonéticos (autogenerados) como de “otros textos andinos” y la escritura de textos alfabético-fonéticos de representación.
- (v) la comunicación intra e interpersonal referido al “diálogo” de saberes “encarnados” en el cuerpo de las personas<sup>18</sup>.

A continuación se presenta el marco general exploratorio de la recreación intercultural de la comunicación.

---

17 La palabra se diferencia del tejido oral sólo con fines de abordaje epistémico.

18 Se incluye este aspecto como aporte reflexivo a lo que usualmente se implica en un área de Comunicación.

## La “recreación” de la comunicación en una perspectiva intertextual

(Síntesis de las reflexiones y propuesta)

Esta propuesta, trata de recrear (intertextualizar) la comunicación diversa en la vida entre ayllus del Pacha (Humanos, naturaleza y deidad)

Aspecto	La palabra	
	(Sólo se aísla para un abordaje inter-epistémico)	
<b>Sub aspecto</b>	La palabra viva (la personalidad de la palabra).	La palabra representativa.
<b>Caracterización</b>	Anima (actualiza) a lo que nombra / Diversidad de ánimas.	La presentación fonomorfológica de la palabra.
<b>Tiempo/lugar (Pacha)</b>	Lluvia / secas (Ciclicidad). Modo: Circunstancial.	Un grupo de sonidos organizados que comunican ideas. Lluvia / secas.
<b>Situación / género</b>	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón.	Atemporal.
<b>Ámbitos</b>	Casa, comunidad, escuela.	Situaciones de cotidianeidad. Mujer / varón.
<b>“SopORTE”</b>	Pacha.	Generalmente en la escuela / casa.
<b>Ejemplo</b>	En los rituales se invoca la presencia de los Apus, las Pacha mamas, los caminos, aparentemente en tercera persona. Pero, lo están haciendo en segunda persona: cara a cara, por más alejados estén con ellos.	Mente y experiencia. Pronunciar cualquier palabra en cualquier momento no compromete a concurrir a lo que nombra. No actualiza ánimas. Puede evidenciar estados de ánimo en mi misma y/o apelar a otra persona de modo directo. Es un objeto mental independiente.

19 (...) el magma de todas las significaciones que se pueden expresar en una lengua vernácula determinada. A su modo de actividad se ha aludido como “ebullición”, “manantial”, “torrente”, “raíz común” o “agitación subterránea”. En cualquier caso, lo imaginario es antes actividad que acto, verbo que sustantivo, potencia que dominio, presencia que representación, calor que frío, antes líquido o gas que sólido o solidificado. (Lizcano 2006: 54)

Oralidad (Habla / discurso)	
<b>Sub aspecto</b>	Oralidad en el Pacha andino (magna ora). <sup>19</sup> (sintiendo, intuyendo, conversando).
<b>Caracterización</b>	Conversación.
<b>Presencia / evidencia</b>	Entre humanos.
<b>Pacha</b>	Con la naturaleza. Lluvia / secas. Modo: Circunstancial.
<b>Situación / género</b>	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón. Pacha.
<b>Ámbitos</b>	Pacha.
<b>Soportes</b>	Pacha.
<b>Ejemplos</b>	Conversación con sumo respeto y con mesura para no caer en la “faramallería” (laqla) que no es bien visto en la vivencia andina (Justo Oxa). <i>Uywa ch'uway</i> <i>Vuelтарыy mamay Inti llusqimuy ladoman</i> <i>Vuelтарыy mamay chullunpiy inti llusiy ladoman</i> <i>Waylluhani haciendatan arrendapuchkayki (kuti)</i> <i>Chaypiña chullunpiy t'iskuraranki</i> <i>Chaypiña chullunpiy shirarinki</i> <i>Inti lado llusiyman shirarinki ¡¡Wiphay!!</i> (Asperjado ritual a la llama en Pitumarca) <i>¡Ahora Madre! Madre paraqay</i> [nombre ritual de la cebada] te trajimos bonito. Tu nos criarás con cariño —diciendo, el <i>qullana</i> quitándose el sombrero y las ojota, cantando, pone la última carga. (Traslado de la cosecha de cebada en Pitumarca).
	Con las deidades. Lluvia / secas. Modo: Circunstancial.
	Con otros (muertos). Lluvias Modo: Circunstancial
	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer. Pacha.
	Pacha. Pacha. “(...) pero siempre nuqa yuyaychakuni, pensakuni: «¿Maypitaq Mamay? Nuqari maymantataq nuqa mikhuni?» «Mamallaymantapuniyá producimushan mikhuykunaqa». Terrapunin producimushan chayyá ñuñuwan Tierrayqa, Taytaytaq qhawamuwan. Mamay nini Santa Tierrata, Taytay nini Apukunata” (Dirigenta de madres. <i>Taypitunga</i> 28/05/2010). -¡Pachamama! Sumaqla kachun tukuy imapas.
	Situaciones de ritualidad Mujer / varón Pacha.
	Pacha. Mente, experiencia humana.
	Habla cotidiana y escolar entre personas humanas e incluso consigo mismo.

<b>Aspecto</b>		<b>Lectura</b>					
<b>Sub aspecto</b>	Alfabeto fonética (pensando / sintiendo).	Lectura viva de otros textos (siendo parte del texto, sintiendo, intuyendo).					
<b>Caracterización</b>	Lectura viva del Quechua y castellano.	Lectura de textos abstracta del castellano.	Textiles.	Danzas.	Coca.	Lectura" de señas.	Equipo de computación. (Software interactivo o conexión a Internet).
<b>Presencia / evidencia</b>	Textos autogenerados.	Textos autogenerados. Textos con formato.	Tejido.	Comparsa.	Atado de coca.	Plantas. Animales. Astros. Otros (Santos).	Chat, redes sociales, SMS, blog, email, etcétera.
<b>Pacha</b>	Lluvia / secas . Modo: Circunstancial.	Lluvia / secas. Modo: Circunstancial. Atemporal.	De preferencia época seca. Modo: Circunstancial.	Lluvia / secas. Modo: Circunstancial.	Lluvia / secas. Modo: Circunstancial.	Lluvia / secas. Modo: Circunstancial.	Lluvia / secas. Modo: Circunstancial. Atemporal.
<b>Situación / género</b>	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón. Casa, Escuela y Pacha.	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón. Casa, Escuela y Pacha.	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer. Casa, campo.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón. Comunidad, casa.	Situaciones de ritualidad. De preferencia el varón. Casa, comunidad.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón. Pacha.	Situaciones de cotidianeidad. Mujer / varón. Sala de computo, cabina de internet, aula con conectividad.
<b>Ámbitos</b>	Papel.	Papel.	Tejido como persona (de wawa a adulto).	Coreografía.	Hojas de coca como Mamá.	Pacha.	Pantalla de monitor. "Papel digital".

<p><b>La comunicación intercultural en el Pacha (ejemplos)</b></p>	<p>Lectura de "textos vivos" autogenerados escritos (alfabético fonéticos) para situaciones rituales.</p>	<p>Lectura de "textos vivos" autogenerados escritos (alfabético fonéticos) para situaciones rituales.</p>	<p>Prendas tejidas Prendas tejidas con "dedicatoria" (poncho, <i>chumpi</i>, <i>chullo</i>, <i>phullu</i>, etcétera).</p>	<p>Danzas según el ciclo festivo comunitario e intercomunitario.</p>	<p>"Lectura" de los mensajes de la <i>kukamama</i> para el saber y la previsión de actividades en el Pacha. "... <i>kunanqa kukacha Angélikacha quesoyta ruwarqusaq. Chay tukuspa pasasaq papa hasp'iq. Kukacha Angélikacha kunanqa ruwaykusaq ratu, utqhayta. Kukacha, kuka! Phaway, phawaylla ruwaykusaq</i>". "Misk'in kashan, ch'apa kaspaqa, laq'a kaspaqa manan. Allinmi kanqa ruwanay kunan p'unchaw" (Taypitunga 20/05/2010).</p>	<p>Conversación con la naturaleza y las deidades a través de la "lectura" de sus mensajes para la previsión de actividades en el Pacha. "Chay liqkunapis wachaq kaqku; chay avekuna chaykunapis. Uchhachayuyta wachaq kaqku: "chikchi watan kanqa" nispa niqku. De repente, uqhuchapi wachan chayqa: "para watan kunan kanqa". P'ukru pampapi wachan chayqa: "ch'aki watan kanqa" aqnatayá rimaqku. (...)" (Leoncio Chaisa. Taypitunga 23/05/2010).</p>	<p>Escritura, oralidad, imagen (video / foto/ dibujo) y audio. En muchos casos simultáneo. (Videos, películas, tarjetas virtuales, mensajes interactivos, etcétera).</p>
--	---	---	---	--	---	---	--

<b>ASPECTO</b>		<b>ESCRITURA Y OTRAS ESCRITURAS</b>					
<b>Sub aspecto</b>	Alfabetico fonético (Pensando / sintiendo)	Otras "escrituras" (escritura viva: haciendo y sintiendo)					
<b>Caracterización</b>	Escritura viva.	Escritura de representación abstracta.	Textil.	Música y Danza.	Cerámico.	Illas (para los "dueños" / deidades).	Escritura multimodal electrónica. (sintiendo, pensando, intuyendo). Equipo de computación (Software interactivo o conexión a Internet).
<b>Presencia / evidencia</b>	Textos autogenerados. Textos con formato. Modo: Circunstancial.	Textos autogenerados. Textos con formato. Modo: Circunstancial. Atemporal.	Discurso "Diseño". Modo: Circunstancial.	Canto y movimiento. Modo: Circunstancial.	Discurso "Diseño" / pintura. Modo: Circunstancial.	Ánima (miniatura). Modo: Circunstancial.	Chat, redes sociales, SMS, blog, email, etcétera.
<b>Pacha</b>	Lluvia / secas.	Lluvia / secas.	De preferencia época seca.	Lluvia / secas.	Secas.	Secas / lluvia.	Lluvia / secas. Modo: Circunstancial. Atemporal.
<b>Situación / género</b>	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Situaciones cotidianas. Mujer / varón.	Situaciones de ritualidad. De preferencia mujer.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Situaciones de ritualidad. De preferencia varón.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Situaciones de cotidianidad. Mujer / varón.
<b>Ámbitos</b>	Escuela, casa, comunidad. Papel.	Escuela, casa, comunidad. Papel.	Casa, campo.	Comunidad, casa.	Casa, comunidad.	Casa.	Sala de computo, cabina de internet. Pantalla de monitor "teclado digital".
<b>Soportes</b>	Papel.	Papel.	Tejido como persona (de wawa a adulto).	Coreografía.	Cerámico, tiesto.	Miniatura.	Pantalla de monitor "teclado digital".
<b>La comunicación intercultural en el Pacha (ejemplos)</b>	Producción de textos autogenerados fonéticos para situaciones rituales.	Producción de textos autogenerados y con formato escritos (alfabético fonéticos) para situaciones cotidianas.	Pequeños textiles y/o trenzados (según tradición de la comunidad).	Danzas locales rituales según el ciclo agro festivo y ritual comunitario.	Pequeños ceramios (según tradición de la comunidad).	Para la fertilidad y la abundancia (animales, vegetales, casas, etcétera).	Escritura, imagen (video / foto/ dibujo), audio. En muchos casos de modo simultáneo (mensajes en chat, email, tarjetas virtuales, blog, etcétera).



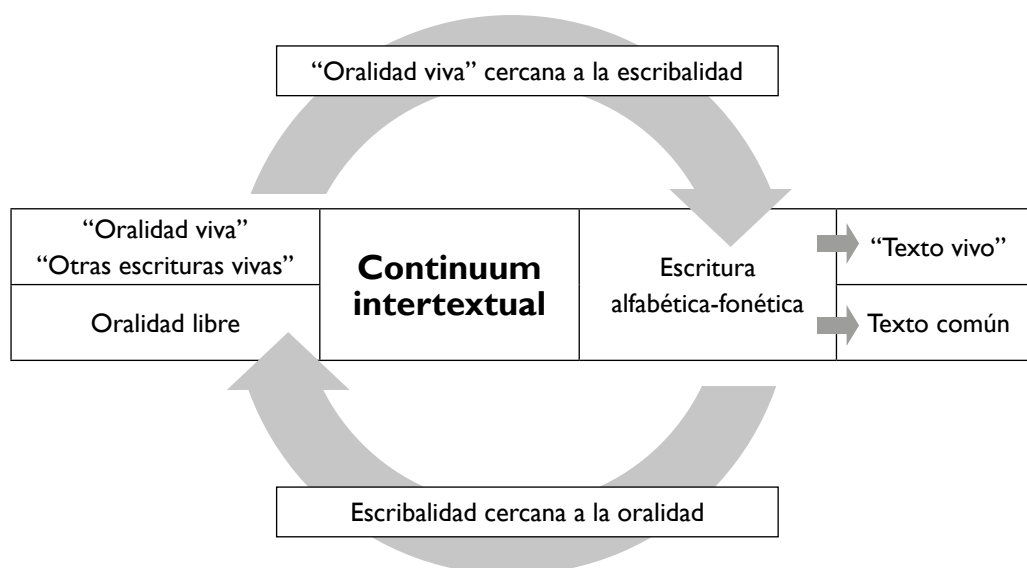
Comunicación intra e intercorporal	
<b>Aspecto</b>	
<b>Sub aspecto</b>	Sintiendo, intuyendo y soñando.
<b>Caracterización</b>	La comunicación con el cuerpo (El saber corporizado).
<b>Presencia / evidencia</b>	Mano. Modo: Circunstancial.
<b>Pacha</b>	De preferencia en época de lluvia.
<b>Situación / género</b>	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.
<b>Ámbitos</b>	Casa, comunidad, campo.
<b>Soportes</b>	Cuerpo.
<b>La comunicación intercultural en el Pacha (ejemplos)</b>	Los mensajes de la mano (la mano sabia). La mano hacedora. La "curación" de la mano y con la mano.
	Corazón. Modo: Circunstancial.
	Lluvia / secas.
	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.
	Casa, comunidad, campo.
	Cuerpo.
	Los mensajes del corazón (misk'i, sumaq). El corazón hacedor.
	Ojo (ajeno). Modo: Circunstancial.
	Lluvia y secas.
	Cotidianidad. Mujer / varón.
	Comunidad.
	Cuerpo.
	Los mensajes del ojo (bueno / fuerte). El ojo cura. El ojo enferma.

Este marco exploratorio de la Comunicación local en una perspectiva intercultural; puede aparecer como fragmentado dado su orden. Sin embargo, esta propuesta, al operativizarse en la práctica pedagógica se tornará interdependiente e integral según los Pacha que se vaya viviendo en la escuela.

Lo presentado se refuerza con los estudios de Godenzzi (s/a), quien señala refiriéndose a los trabajos de Scollon y Heath<sup>20</sup>, que “lo que más importa en cuanto al uso del lenguaje oral o escrito son las maneras diferentes de adquirir el conocimiento y de otorgar sentido al mundo de la experiencia humana”. Y continua, “que la literacidad es un conjunto de prácticas discursivas ligadas a visiones del mundo determinadas.” Por tanto, “existen diversas literacidades ligadas a diversas epistemologías; y que el hecho de que haya una literacidad hegemónica no significa que las otras tengan que desaparecer”.

## b. Hacia un continuum intertextual y comunicativo: entre las oralidades y las escribaldades

El tender puentes relacionales para concretizar una comunicación “intertextual” debe tomar en cuenta dos posibilidades factibles. Una primera que parta de la “oralidad viva”, cercana a las formas de escritura alfabética-fonética, para dar lugar a un “texto vivo” o un texto común; y la segunda, que parta de un texto común (alfabético-fonético), cercana a la oralidad, para dar lugar a una “oralidad viva” o a “otras escrituras vivas”.



Los ejemplos de estos casos siguen a continuación:

### De la oralidad viva a un texto escrito “vivo” o común

Un aspecto a tomar en cuenta para concretar este continuum intertextual es identificar tanto las “oralidades vivas” como también las “otras escrituras vivas” del contexto local cercanas a la escribaldad alfabético-fonético (EAF) para luego escribirlas. Los textos escritos finales pueden tornarse en “textos vivos” o también en textos comunes representativos ya sea con formato prescrito o autogenerado. A continuación se dan algunos ejemplos de estos casos:

<sup>20</sup> Zavala, Virginia, Niño-Murcia, Mercedes y Ames, Patricia (Eds.), Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2004.

<b>Oralidades y otras escrituras vivas cercanas a la EAF</b>	<b>Tipo de texto: con formato / autogenerado</b>	<b>Naturaleza del texto escrito</b>
Canciones rituales a los animales y plantas	Secuencia de versos (cerca del formato)	Texto vivo por su carácter ritual
Canciones rituales de siembra	Secuencia de versos (cerca del formato)	Texto vivo por su carácter ritual
Canciones de alegría	Secuencia de versos (cerca del formato y autogenerado)	Texto común
Invocaciones rituales ( <i>Pacha</i> )	Secuencia de rogativas/alabados (autogenerado)	Texto vivo por su carácter ritual
Conversación con la coca	Secuencia de mensajes (autogenerado)	Texto vivo por su carácter íntimo
Conversación con las señas de la naturaleza	Secuencia de mensajes (autogenerado)	Texto común
Mensaje por radio emisoras	Mensaje organizado y breve	Texto común

A continuación se sugiere algunas consideraciones a tomar en cuenta en la concreción de este continuum intertextual:

- No todo lo oral tiene que necesariamente tornarse en texto EAF sea “vivo” o común. Esto dependerá de la situación y las condiciones del escenario y del momento que vive la colectividad que se comunica.
- Un texto EAF que adquiera la naturaleza “viva” debe mantenerse en el plano ritual circunstancial y de suma intimidad sea compartida o no.

### **De la escribaldad alfabética-fonética cercana a la oralidad**

De igual manera, un aspecto a tomar en cuenta para concretar este continuum intertextual es identificar EAF del contexto local o próximo o las que llegan por los medios de comunicación escrita o electrónica cercanas a la oralidad para luego verbalizarlas con creatividad. Las verbalizaciones finales pueden tornarse en “oralidad viva” o también en oralidad común. A continuación se dan algunos ejemplos de estos casos:

<b>EAF cercanas a la oralidad</b>	<b>Características de la oralidad</b>	<b>Naturaleza de la oralidad</b>
Lectura de un cuento	Discurso libre y creativo según interlocutor	Espontánea
Lectura de pasajes de libros sagrados (cristianos u otros)	Discurso fluido y con contricción	Sagrada
Lectura de canciones	Discurso libre y creativo según interlocutor	Espontánea
Lectura de mensajes en internet	Discurso libre y creativo según interlocutor	Espontánea
Lectura de mensajes del chat	Discurso libre y creativo según interlocutor	Espontánea
Lectura de afiches / carteles	Discurso libre y creativo según interlocutor	Espontánea

A continuación se sugiere algunas consideraciones a tomar en cuenta en la concreción de este continuum intertextual:

- Todo lo EAF puede tornarse en texto oral. Esto dependerá de la situación y las condiciones que propicien su interlocución.
- Un texto EAF que adquiera la naturaleza oral sagrada debe mantenerse en el plano ritual circunstancial de intimidad compartida.

## 4. PARA FAVORECER LA COMUNICACIÓN INTERTEXTUAL

La asunción personal de una perspectiva intercultural y plural es importante para la generación y concreción de una comunicación intertextual. Puesto que, posturas como la superioridad, el estereotipo, la discriminación o el racismo solo serán aspectos que empañen nuestro corazón impidiendo vivir la vida desde dimensiones plurales e interculturales.

La puesta en práctica de la propuesta intertextual para la comunicación intercultural requiere del compromiso, el cariño y el respeto principalmente de las “personalidades locales” en un marco de *ayni* e interdependencia. Por lo tanto, se debe procurar entablar conversaciones y acercamientos para favorecer su práctica.

Entre las principales se mencionan las siguientes:

### **Tener el “cariño” del Pacha local: naturaleza y deidades**

Una comunicación intercultural en los Andes exige en todos los que participan de la comunicación una apertura importante de su mente, su corazón y su cuerpo. Esto implica la apertura hacia la pluralidad de posibilidades comunicativas en la red total del *Pacha*. Esta pluralidad incluye, no solo humanos, sino también a los seres de la naturaleza y las deidades tanto locales como las que se incorporaron a lo largo del tiempo. En tal consideración, el vivir el “cariño” del Pacha local implica el conducirse con respeto y cuidado recíproco en los diversos ámbitos de trabajo e interacción comunal que se tenga para favorecer la “conversación” ritual también con las deidades locales (ritualidades sencillas u otras según el “corazón” de la persona). En otras palabras acompañar la vivencia local procurando que los encuentros culturales se tornen en diálogos interculturales “democráticos” en desmedro de cualquier jerarquía de poder.

### **El cariño del docente**

El docente intercultural debe, en todo momento, procurar una comunicación abierta y cariñosa vinculada a todo tipo de vivencias que aporten a su función educadora. Estas situaciones y ámbitos comunicativos pueden provenir tanto del calendario agro festivo y ritual como de otros normados por el sistema o a situaciones específicas que brinda el contexto sociocultural. De este modo, podrá promover diversas maneras comunicativas que dialoguen recíprocamente (*ayni* comunicativo) para favorecer la vida y la armonía. La educación comunicativa en este caso se tornará plural y en red, no sólo a nivel de humanos sino a nivel del Pacha, que tanta falta hace en estos tiempos de promoción de la individualidad, la competencia, la falta de reciprocidad, el antropocentrismo y la pérdida del respeto de manera generalizada.

### **El cariño de la comunidad**

El lograr el cariño y el respeto de la comunidad, así como el diálogo sincero con los docentes implica un proceso comunicativo importante y, sobre todo, un accionar ético en la labor educativa. Este aspecto va de la mano con el logro del “cariño” del Pacha local. Una vez logrado el cariño y el respeto de la comunidad los procesos educativos interculturales pueden tornarse más concretos. La comunidad, en

este caso, tanto autoridades como padres y madres de familia y sus yachaq, posibilitaran la elaboración de detallados calendarios agro festivos rituales locales, la implementación de chacras o chacra huertas escolares, la realización de ceremonias rituales andinas u otras, el compartir la enseñanza conjunta y corresponsable con el docente, relacionado a sabidurías locales diversas, etcétera.

La actuación de la comunidad, en la generación de aprendizajes interculturales es fundamental, especialmente en relación a la comunicación a través de “textos vivos” y la escribaldad autogenerada. La práctica de una comunicación intertextual requiere el superar las cuatro paredes del aula, la simulación comunicativa y la recurrencia al libro de consulta.

La transversalidad del cariño es vital para entablar las interrelaciones en la vida en los Andes. Este trato cariñoso promueve la práctica del respeto que tan venido a menos se tiene en las últimas generaciones. El fortalecimiento del respeto y el cariño llevará consigo una mayor interrelación entre humanos, naturaleza y los seres espirituales.

El enfoque comunicativo textual está diseñado para hacer de la comunicación escrita (lectura y escritura) alfabética-fonética un hecho real dialógico como parte de las situaciones comunicativas humanas. Sin embargo, la crítica de muchos profesionales a este enfoque metodológico modelado en sociedades con amplia tradición escrita (como Francia), consiste en que no puede ser implementado, como tal, en sociedades con amplia diversidad cultural y con escaso hábito escrital de ese tipo como nuestro contexto.

La propuesta es la interculturalización de este enfoque con fines operativos y funcionales en los contextos de la vida cotidiana. Con este fin, dos son los planos a intervenir para promover situaciones comunicativas con escritura alfabética-fonética significativa:

### **La escribaldad autogenerada**

La escribaldad autogenerada o la literacidad vernácula o local es “(...) aquella que no está regulada por reglas formales y procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tiene su origen en la vida cotidiana” (Vich y Zavala 2004: 42). Además, se señala que éstas surgen de las necesidades e inquietudes de la comunidad. Por lo tanto, el uso de estos textos alfabético-fonéticos debe darse como “(...) producto de las necesidades, propósitos e intereses propios y se introducen en la vida cotidiana de la comunidad. Al ser un hecho de la vida cotidiana, estas prácticas son dinámicas e irán adaptándose a las necesidades comunicativas de la comunidad” (Vigil 2004). Luego, se sugiere que quienes deben desarrollar las condiciones para la escribaldad autogenerada deben ser los propios interesados.

Complementariamente es necesario promover un espacio para la investigación, el debate y el consenso referido a las necesidades comunicativas escritas que existan en las comunidades. Estas pueden ser definidas tanto en quechua o castellano según las necesidades y los públicos. En todo caso, se trata de una planificación lingüística a nivel local tendiente a establecer criterios comunicativos afines a sus intereses. Esta actividad rebasa el papel de la Institución Educativa e instala el proceso en el marco de las comunidades. En este caso, se requiere de una adecuada gestión institucional por parte de la IE para acompañar y coadyuvar en este proceso intercultural.

El implementar la escribaldad autogenerada alfabética-fonética se complementa a las otras lecturas y otras escrituras que tienen las niñas y los niños en el contexto de la comunidad y se pueden tender puentes cuando la escritura nace de actividades vivenciales compartidas en los espacios comunitarios.

## La flexibilidad de los diversos tipos de textos escritos en castellano

Es importante en la práctica de la escritura alfabética-fonética flexibilizar algunos aspectos referidos tanto a las estructuras como al uso de la lengua en ellas. Entre los textos escolares a producir que el área de Comunicación exige están los narrativos (cuento, leyenda, fabula), los descriptivos, los informativos (noticias y artículos) e instructivos (recetas). El nivel de exigencia implica la forma (silueta), las partes (estructura), las características gramaticales (dinámica de la lengua a través del texto) y el sentido (propósito) de estos tipos de texto.

La flexibilidad que se demanda estaría especialmente referida al uso gramatical o la dinámica de la lengua a través del texto escrito, en un primer momento. El habla regional y local del castellano se halla fuertemente interferida por las estructuras morfosintácticas y gramaticales del quechua local. Esta característica se nota incluso en personas monolingües castellano hablantes (primera o segunda generación con abandono del quechua). Por lo cual los discursos tanto orales como escritos adquieren ciertas particularidades.

Entre las interferencias más notables se tiene la reiteración de las frases (una especie de repetición). Las frases más recurrentes que aparecen en el castellano oral son estas:

“De mi hijo su cuaderno”  
“De mí mi perro es bravo”  
“De la llama su lana está bonita”  
“Se compró un carro dice”  
“¿Qué haciendo te has enfermado?”  
“¿Qué diciendo te estás casando con ese?”  
“En aquí estaban los patos”  
“En afuera hay bulla mejor entremos”  
“Guárdalo en adentro mejor”  
“Ponte en mi delante para que veas”  
“Sal por mi detrás para que no te vean”  
“De mí mi gato dormilón es”

Estas son evidencias del modo poco sistemático del aprendizaje del castellano en los diversos contextos y es función de los docentes promover intencionalmente el aprendizaje de una variedad comunicable del castellano oral y escrito, así como de la lengua originaria, de modo que pueda desempeñarse eficazmente en las diversas situaciones que la vida le ofrezca.

Una manera de familiarizar a las niñas y los niños con el castellano comunicable es la lectura en sus diversas formas y con diversos fines, la visualización de las formas de escritura de otros también se constituye en modelo que ayuda mejorar los escritos propios.

## 5. LOS DESEMPEÑOS ESPERADOS Y LOS PROPÓSITOS DE UNA COMUNICACIÓN INTERTEXTUAL

Una comunicación intertextual requiere para ser concretizada de una propuesta de desempeños esperados y la determinación de propósitos comunicativos. El sentido básico de esta propuesta es el de recrear la comunicación en la vida desde la pluralidad y la diversidad. Los desempeños básicos abordan los aspectos de la oralidad, la lectura, la escritura y otras escrituras y la comunicación intra e intercorporal.

Aspecto	Sub aspecto	Caracterización	Presencia / evidencia	Situación comunicativa / género	Aprendizajes	Propósitos / características
<b>ORALIDAD</b> (HABLA / DISCURSO)	Oralidad en el Pacha andino (sintiendo, conversando).	Conversación.	Entre humanos.	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón.	Escuchar, ver, intuir y sentir las personas. Expresar sentimientos e intuiciones a las personas.	Comunicación interpersonal más allá de lo racional.
			Con la naturaleza.	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.	Escuchar, ver, intuir y sentir la naturaleza. Expresar evocaciones a la naturaleza.	Comunicación con la naturaleza.
			Con las deidades.	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.	Escuchar, ver, intuir y sentir a las deidades. Expresar evocaciones a las deidades.	Comunicación con las deidades.
<b>LECTURA</b>	Oralidad en situaciones de habla (más pensando que sintiendo). Alfabeto fonética (pensando / sintiendo).	Conversación con humanos Soliloquio. Lectura viva del Quechua y castellano.	Sonidos del habla del humano al otro.	Cotidianeidad. Mujer / varón.	Escuchar (críticamente) y expresarse (organizada y oportunamente).	Comunicación interpersonal entre humanos.
			Textos autogenerados.	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón.	Leer textos vivos con sentido ritual de conexión con la naturaleza y las deidades. Leer textos autogenerados comunes. Expresar evocaciones rituales en relación a los textos vivos. Expresar opiniones sobre lo comprendido en los textos autogenerados.	Comunicación con las deidades, la naturaleza y las personas.
			Textos autogenerados. Textos con formato.	Situaciones de ritualidad y cotidianeidad. Mujer / varón.	Leer tipos de textos con formato prescrito con niveles de dificultad. Expresar y fundamentar su opinión sobre lo que ha comprendido.	Comunicación con las personas.

Aspecto	Sub aspecto	Caracterización	Presencia / evidencia	Situación comunicativa /género	Aprendizajes	Propósitos / características
	Lectura viva de otros textos (viendo, sintiendo, intuyendo).	Textiles.	Tejido.	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.	Leer, sentir, ver, intuir textiles. Expresar evocaciones rituales y comunes sobre los mensajes.	Comunicación con los textiles y otros seres.
		Danzas.	Comparsa.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Leer, sentir, ver, intuir evoluciones de la danza. Expresar evocaciones rituales y comunes sobre los mensajes.	Comunicación con la naturaleza y las deidades.
		Coca.	Atado de coca.	Situaciones de ritualidad. De preferencia el varón.	Leer, sentir, ver, intuir los mensajes de la coca. Expresar evocaciones rituales y comunes sobre los mensajes.	Comunicación con las deidades, otros seres y la coca.
		“Lectura” de señas.	Plantas. Animales. Astros. Otros (Santos).	Situaciones de ritualidad Mujer / varón.	Leer, sentir, ver, intuir los mensajes de la naturaleza. Expresar evocaciones rituales y comunes sobre los mensajes.	Comunicación con la naturaleza y el cosmos.
	Lectura multimodal electrónica. (sintiendo, pensando, intuyendo).	Equipo de computación (Software interactivo o conexión a internet).	Chat, SMS, blog, email.	Situaciones de cotidianeidad. Mujer / varón.	Leer, ver, sentir, intuir, escuchar los mensajes electrónicos. Expresar y producir mensajes en la interacción.	Comunicación entre personas.



Aspecto	Sub aspecto	Caracterización	Presencia / evidencia	Situación comunicativa / género	Aprendizajes	Propósitos / características
<b>ESCRITURA Y OTRAS ESCRITURAS</b>	Alfabeto fonético. (Pensando / sintiendo).	Escritura viva.	Textos autogenerados. Modo: circunstancial.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Producir textos según forma autogeneradas sobre temas referidos a la conexión humana, naturaleza y deidades	Comunicación con deidades y naturaleza.
		Escritura abstracta.	Textos autogenerados. Textos con formato. Modo: Circunstancial Atemporal.	Situaciones cotidianas. Mujer / varón.	Producir textos empleando párrafos, vocabulario complejo de distintos temas y estilos con creatividad e interés. Escribir cuidando la ortografía y redacción: usando correctamente las palabras, los signos de puntuación y las reglas de concordancia gramatical.	Comunicación entre personas.
	Otras "escrituras" (escritura viva: haciendo y sintiendo).	Textil.	Discurso "Diseño". Modo: Circunstancial.	Situaciones de ritualidad. De preferencia mujer.	Producir textos en el tejido con creatividad e interés.	Comunicación con el textil y otros seres.
		Música y Danza.	Canto y movimiento. Modo: Circunstancial.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Producir textos empleando a través de las evoluciones de la danza y el canto con creatividad e interés.	Comunicación con la naturaleza y otros seres.
	Illas (para los "dueños" / deidades).	Cerámico.	Discurso "Diseño" / pintura. Modo: Circunstancial.	Situaciones de ritualidad. De preferencia varón.	Producir textos empleando las formas y los colores en los ceramios con creatividad e interés.	Comunicación con otras personas, otros seres.
		Illas (para los "dueños" / deidades).	Ánima (miniatura) Modo: Circunstancial.	Situaciones de ritualidad. Mujer / varón.	Promover la producción de textos de las illas para prodigar la fertilidad en las manadas (buen cuidado).	Comunicación con el ganado y otros seres.
	Escritura multimodal electrónico. (sintiendo, pensando, intuyendo).	Equipo de computación (Software interactivo o conexión a internet).	Chat, SMS, blog, email.	Situaciones de cotidianeidad. Mujer / varón.	Expresar y producir mensajes electrónicos en la interacción comunicativa.	Comunicación entre personas.

Aspecto	Sub aspecto	Caracterización	Presencia / evidencia	Situación comunicativa / género	Aprendizajes	Propósitos / características
<b>COMUNICACIÓN INTRA E INTERCORPORAL</b>	Sintiendo, intuyendo y soñando.	La comunicación con el cuerpo (el saber corporizado).	Mano. Modo: Circunstancial.	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.	Sentir la comunicación de la mano. Expresar evocaciones rituales a la mano.	Comunicación con la mano.
			Corazón. Modo: Circunstancial.	Situaciones de ritualidad. De preferencia la mujer.	Sentir la comunicación del corazón. Expresar evocaciones rituales al corazón.	Comunicación con el corazón.
			Ojos (ajeno). Modo: Circunstancial.	Cotidianidad. Mujer / varón.	Sentir la comunicación de los ojos. Expresar evocaciones rituales al ojo.	Comunicación con los ojos.

## 6. LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS EN QUECHUA: SUGERENCIAS

### Escritura de textos en quechua desde la oralidad local

#### La escritura alfabético-fonético del quechua

En cuanto al uso de la norma escrita para el quechua se sugiere ceñirse a los avances que sobre este aspecto se desarrollaron durante los últimos años. Este proceder se torna en apoyo necesario para el fortalecimiento de los procesos de la normalización lingüística del quechua. En primera instancia se sugiere proceder en concordancia a la R.D. N° 1785-2005-ED referida al alfabeto normalizado del quechua. Las situaciones de léxico y de gramática se afinarán conforme se masifique la lengua quechua a nivel escrito alfabético-fonético. El uso social hará que esto se afiance y decante en algo consensuado. Sin embargo, el uso de las tres vocales “a”, “i”, y “u”, así como las normas de ortografía y puntuación normadas por la RM No 1218-85-ED, de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural continúan vigente.

El aprendizaje de la escritura alfabético-fonética del quechua como complemento escrito de la primera lengua oral será importante por cuanto permitirá internalizar una tecnología como apertura intercultural. Sin embargo, la lógica de esta tecnología (dinámica de la codificación / decodificación) es lo que se transferirá para el aprendizaje de la lectura y escritura alfabético-fonético del castellano como segunda lengua en contextos de arraigo quechua. En contextos contrarios esto mismo puede darse con respecto al aprendizaje escrito del quechua como segunda lengua. Esta tecnología (codificación / decodificación) será lo único que se transferirá, pero en cuanto a las formas discursivas y los textos a utilizar irán de manera independiente en ambas lenguas. Sólo en casos de acercamiento textual o discursivo se podrán hacer los continuum intertextuales señalados anteriormente.

#### Textos a escribir en quechua

Estos textos derivarían de las oralidades y otras escrituras “vivas” cercanas a la escritura alfabético-fonética. Entre ellos se encuentran las canciones rituales a plantas, animales, siembra; evocaciones en el guardado de las cosechas; la conversación con la coca; las prácticas de sanación ceremonial, etcétera, que, por su carácter ritual no dejarían de ser “vivos”. Sin embargo, también existen otros discursos orales como las canciones espontáneas de alegría (*waynu libres*), los mensajes de las señas naturales, ciertas tecnologías agrícolas y ganaderas y los mensajes por radio que vendrían a ser textos escritos de consulta común. En todo caso, no existe una tipología común de textos como en el caso de la tradición escrita alfabético-fonética moderna. En muchos lugares se buscaron textos paralelos en quechua en función de una tipología prescrita (*watuchi, willakuy*, la noticia personal, los avisos, letrado de la comunidad con rótulos ciudadanos, etcétera).

En este aspecto cabe señalar que la escribaldad autogenerada en quechua, consensuada según las necesidades locales, serán los que definan los “tipos” de textos a producir. Eso implica un trabajo importante entre docentes, padres y madres de familia y comunidad.

De este modo, estos textos escritos alfabético-fonéticos en quechua, tanto “vivos” como comunes, no sólo permitirán una comunicación social al nivel de las personas sino también, diversificarán la intercomunicación con la naturaleza y las deidades desde prácticas intertextuales. Esto requiere sobre todo la apertura de la mente y el corazón de las personas insertas en estas experiencias.

A continuación se presenta un ejemplo de escritura de un texto común desde narraciones orales. Este ejemplo recoge ciertos procesos metodológicos producto de la experiencia de los docentes

## Procesos para la escritura de un texto oral

Los procesos que proponemos, a partir de la experiencia, para la escritura de un texto oral son los siguientes:



### a. Organización del docente

Este primer proceso consiste en la previsión y adecuación de las condiciones más favorables a entablar por el docente para una conversación armoniosa con los sabios de la comunidad. Estos sabios mantienen una diversidad de conocimientos, valores y prácticas culturales que sólo serán compartidas si existe un “clima” de cariño y respeto y sobre todo de “ética” profesional del o los docentes. En este sentido, los docentes y los sabios deben consensuar el momento, la circunstancia, el lugar y las maneras de conversar o vivenciar algún hecho local.

### b. Recopilación de las narraciones orales de los sabios

Este proceso implica el diálogo cariñoso, respetuoso y de confianza con los sabios. No debe tratarse de una entrevista, sino de una conversación entre pares. La grabación de las narraciones de los sabios se debe realizar con el consentimiento adecuado y cariñoso. Una grabación debe hacerse con el consentimiento del interlocutor.

### c. Degrabación de las narraciones orales

La degrobación es la acción de reproducir en forma escrita la narración oral de los sabios tal como nos la contaron. Este cuidado a tener es para conservar toda la “esencia” narrativa. Esto permitirá identificar la dimensión, el sentido y el significado de las palabras y las frases referidas por el sabio aunque se perderá los mensajes para-verbales del caso (gestos, maneras de disponer su cuerpo, movimientos, etcétera).

**d. Análisis de los textos con aspectos de la matriz cultural andina.**

Este proceso está referido a la identificación de algunas características andinas en el texto degrabado. Veamos:

Aspectos	Descripción y ejemplificación
¿Qué valores y conocimientos trasmite el texto?	<p><b>Saberes referidos al viento</b></p> <p><b>Las formas de presentarse del viento</b></p> <p>Las formas pueden ser: puñuq wayra, urañu wayra, suq'a wayra, waq'a wayra, machu wayra, muyuq wayra, qasa wayra, para wayra, rit'i wayra.</p> <p>“Hinantin ayllukunapin imaymana wayrakuna kan”.</p> <p><b>Formas de relacionarse con el viento</b></p> <p>“Uraña wayrapaqqa kukallatapas, cigarrullatapas, alkultapas, kastilla ahustapas apakuna...”</p> <p><b>Caminos del viento</b></p> <p>“Wichaymanta urayman” (Para wayra).</p> <p><b>Valores andinos</b></p> <p><b>Respeto – Armonía (Conversación sintonizada)</b></p> <p>“...mana kukallatapas, cigarrullatapas imatapas aparikunchu riki. <b>Chaymanqa</b> cigarruntin, kukantin, alkulchakunantin chaymanqa rinayki, kastilla ahusta ima aparikunayki. Chaytaqcha riki, chaytaqcha chayaspaga phukuriyuspa akulliyuspa puririnkipacha...”</p> <p><b>Respeto a los lugares y caminos de los seres</b></p> <p>“...ñuqata chay pasarquwarqanmi, puñuchkarqancha wayra riki, hinaspa <b>chayman saruykusqani</b> hina chakiyman wicharqamuwan. Chakiy ch'upachallapi taharqun hina mana atipurqanichu horas horasta kay wañusqa hina chakiy karqapurqan...”</p>
¿Cómo funciona el tiempo (Lineal o cíclico) y en qué espacio se da la vivencia?	<p><b>Tiempo cíclico</b></p> <p>“...q'ipipiya apaykampurqanku colinda muyuyipi...”</p>
¿Cómo se da la relación entre el sabio que narra y la persona o ser que nombra o describe?	<p><b>Relación de persona a persona</b></p> <p>“...Puñuq wayraqa, ankay chiqaschallapi, wasiy patachallapin puñun. Ñuqata chay pasarquwarqanmi. Puñuchkarqancha wayra riki...”</p> <p>“Muyuq wayra muyuykuspan purin”.</p>
¿En el texto cual es la relación entre los humanos, las deidades y la naturaleza?	<p><b>La importancia de la relación de respeto y cariño con seres de la naturaleza</b></p> <p>“...manacha riki k'intuykuspachu imanaspachu comunta aqna tiran”</p>
Identificar las palabras circunstanciales; es decir las palabras que se usan en una circunstancia específica.	<p>Wakinkuna chay “Urañu wayra” ninku... “Puñuq wayra”... “Muyuq wayra”</p>
Otros aspectos que considera importante.	

### e. Enriquecimiento del texto escrito

El enriquecimiento del texto escrito consiste en “aumentar” las versiones con el testimonio de otros sabios de la misma comunidad. En este caso la organización del texto debe respetar la secuencia de la narración y tomar en cuenta los aspectos identificados en el análisis. Es decir, el texto escrito debe conservar los saberes, valores, la relación de tiempo/espacio, la interrelación entre la naturaleza, las deidades y el hombre como aspectos importantes de la cultura local andina.

Veamos el siguiente proceso:

## Wayrakunamanta

Hinantin ayllukunapin imaymana wayrakuna kan. Paykunaqa runahinas kawsanku. Sutiyaqkamas kanku. Ima urastapas tupallasunmansi. Chay wayrakunaqa kaykunam:

**SUQ’A WAYRA** hap’iwanchis chayqa makinchis chakinchis iman khunkukun. Tutapis p’unchawpas mana purichiwanchischu, kunkanchispis ch’aha tukurqapun.

Ichaqa, suq’a wayrapaq hampikunaqa kanmi. Chayqa, mayllikuna wira q’uyawan, chachakumawan, chaymanta sach’a paraqay sarawan, wallwa qurawan. Hinallataq anchay qurakunawanpas q’apachikuna, walthachikuna ima.

Ukhumantataq upyana **gasolinata**, **polvorata** ima. Chaymi allin suq’a wayrapaq. Mana hampikunki chayqa tullu qunqay chakiykimanta llusqsimunman, hinaspapis unaymanta wañupuwaq.

Chay suq’a wayraqa qaqakunapin, ñawpa suq’akunawan kuchka tiyan, phiru wayq’ukunapi ima.

Hukpis kallantaq **MACHU WAYRA**. Chay wayra hap’isunki chayqa *kurpuyki* siqsikun, qhupu hap’ikun ima. Chay wayrapaqqa **gasolinata**, qurakunata ima upyakun.

Wakin wayraqa kan **URAÑA WAYRA**. Chay wayraqa supay *lisupuni*, nishu millaypuni, uyatapap kutichikunmansi, hinaspapis runatapap qunqaylla wañuchinmansi.

Chay uraña wayraqa tutallamantas runa purichkaqtin qunqaylla chimpahatakun. Asllamansi qunqaylla chiri hump’i uqarikun, yuyayniykita ima chinkachikunki, kurpuyki khatatan, sunquyki hayata kutichimun. Hinaspa qunqaylla runaqa wañurqapunman. Aswantapas wawachakunata, irqichakunata ima ratullas wañurqachinman.

Uraña wayrapaqqa kukallatapap, cigarrullatapap, alkultapap, kastilla ahustapap apakuna. Chaykunawanmi hampikuna, kukawan cigarruwan phukurikuna, kastilla ahustapap, alkulwanpas muskhirina, qhaqukuna ima.

Chay uraña wayrawan wañuqqa kurpunmi pasaq q’umir, kay raya raya suqasqa hina kan. Wakin wañuqtaq kurpun q’illuraq, yana yanaraq markasqa hina ukhirin.

**PUÑUQ WAYRAQA** kanmi. Huk chiqasllapi, wasiyki patachallapipap, ñampipap puñullanmanmi. Qunqaylla saruykapunki chayqa chakiyki, makiyki millayta t’ukun, wañusqa hina kapun. Puñuq wayrapaqqa kisa allin. Kisawanmi qhaqukuna. Chay wayrakunataqa qurakunallawanpuni hampikun manan pastillaspis hampinchi.

Sichus q'illuraq kurpuyki, hinaspapas kutichinki q'illu q'umirta chayqa, yachaqwanmi wasiykipi haywachinayki. Hinaspa chay haywachikuytaqa urqupataman apaspa kanamunayki.

Wak wayraqa **MUYUQ WAYRA**. Qunqaylla muyuspan purin. Sichus muyuq wayra qunqayllan chimpahatakamun chayqa sombrerouykitaraq umaykimanta aparqun. Hinaspa sombrero ukhupi mach'aqway ukhirinmanmi. Chay muyuq wayraqa pacha phuyu hinarraq taparqusunki. Chayllaman umayki nanan, kurpuyki ñutu, maqasqapis kawaq hina.

Manas chay muyuq wayrataqa qhawanachu, aswanpas pakarakunayki unkuñawanpas, punchuwanpas qaqata. Sichus qhawawaq chayqa waq'ayapuwaqsi uma nanaymanta.

Unayña uyarirqani-**WAQ'A WAYRA** kamni –nispa niqta. Chay wayraqa kasqa millay wayra. Imaymanata aparikuspa puriq, chaymanta wasikunata, tejakunata, ichhu wasikunata ima thuñispa. Chay wayratan nisqaku-Waq'a wayra –nispa.

Huk wayrataq kan **T'UHAQ WAYRA**, wakin ninku-Tutuka wayra –nispa. Chay wayraqa qunqaylla hatarimun thak p'unchawkunapi. Hinaspa chay wayraqa muyuspa, t'uhakuspa, waq'a wayra hinarraq imaymanata aparikuspa, hallp'apulvuta uqharispa, wichayman sayarin. Chay wayraqa hatarin qunqaylla **agosto** killapi.

Kallantaq **QASA WAYRA**, huk niraqcha. Kay wayraqa millay chiri, makitarraq k'utukun, chakiykipis k'utun. Chay qasa wayraqa tardenmanmi chirikun. Chay chiri wayra wayraqtinga qasa qasamunpacha. Sut'ita wayramun **mayo** killapi.

Huk wayrataq kan **PARA WAYRA**. Chay para wayraqa manan nishutachu chirikun. Munaychallata wayramun tutamantan. Chay para wayraqa wichaymanta urayman wayramun, maynimpíqa phuyuntin ima purimun. Chayta ninku-Para llusqsimunqa –nispa. Mana hinataq tardenman para chayapun.

Kaqllataq **RIT'I WAYRA**, nishu chiri wayramun kay qasa wayra hinarraq. Kay rit'i wayraqa ruphayachkaqtin wayramun. Hanaqpachata qhawarinki chaytaq phuyu tiyachkan kay willma hinarraq, **algodumpis** kanman hinarraq. Chay wayra wayraqtinga ninku-Rit'iykunqa hayk'aqcha –nispa. Chayllamanmi iskay kimsa p'unchawmanta rit'iykapun. Mikhuykunata pasaqta rit'iykapun.

Huktaq kan **PARAQ PASANAMPAQ WAYRA**. Chay wayraqa uraymanta wichayman kutirqamun. Wayran pacha, phuyuntin wichayman purimun millayta chirikuspa. Hinaspa **semanamanta** paraqa usarirapun, para thañirapun, ch'akirin ima huk **semanata**.

Kallantaqmi **QILLA WAYRA**. Chay wayraqa qunqaylla hap'irqusunki. Chakiykipas, makiykipas mana riparawakuwaqchu. Chay qilla wayra hap'isunki chayqa makiyki nanan, chakipas susunkakun, hina mana imatapas rurayta atinkichu, puriytapas.

Qilla wayra hap'irquqtinqa manka wisllawanmi qunqay p'anarqusunki. Chayllan makiqa kutipun allinman.

Huk ayllukunapipas wayrakunataqa sumaqchata sutichanku, haywakunku, ahachawan ima ch'allakunku. Chaymanta sutinchanmanta wahanku-**Ventura hamuy** –nispa; siwara, trigu, hawas iraykunapi.

## f. Socialización del texto escrito a los sabios

Este proceso es importante por cuanto el sabio da cuenta de que el saber narrado oralmente no se transformó o se tergiversó al estar escrito. Además permite aclarar y enriquecer algunos aspectos que en el primer conversatorio no se tomó en cuenta.

### Argumentación del texto

Previa revisión de la ficha de análisis del texto seleccionado se inicia con la argumentación del mismo tomando en cuenta las características registradas para la escritura. Con este proceso se asegura no perder la “esencia” de la narración del sabio.

Veamos el proceso:

### Análisis argumentado

Como se observa, el testimonio refleja una sabiduría andina referida a “los vientos”. Los mismos se presentan de modos y formas diversas que los *runas* los perciben a través de sus relaciones sensoriales y su sintonización como “personas” que forman parte del *Pacha*.

- Una cuestión relevante en los *yachaq* es que el viento es concebido como una persona. Por lo tanto, ellos se refieren:

“*paykunaqa runahinas kawsanku, sutiyaqkamas kanku*”.

- Esto se puede verificar en las nominaciones que los *runas* dan al viento:

“*Suq’a Wayra*”, “*Machu Wayra*”, “*Uraña Wayra*”, “*Puñuq Wayraqa*”, “*Muyuyq Wayra*”, “*Waq’a Wayra*” y “*T’uhaq Wayra*”.

- Por otro lado, se señala las acciones que el viento realiza como cualquier persona del *ayllu*:

“*hap’iwanchis chayqa*”, “*...chay wayraqa supay lisupuni, nishu millaypuni*”, “*imaymanata aparikuspa puriq*”

- De la misma forma, en el testimonio se observa con claridad una concepción del viento como un ser que desequilibra, desarmoniza el estado anímico del cuerpo del *runa* (entendido éste como *ayllu*). Esta situación se da cuando el *runa* no respeta o desconoce los lugares, momentos y las formas de estar y caminar del viento:

“*Chay suq’a wayraqa qaqakunapin, ñawpa suq’akunawan kuchka tiyan, phiru wayq’ukunapi ima*”, “*ima urastapas tupallasunmansi*”, “*wasiyki patachallapipas, ñampipas puñullanmanmi...*”

- Sin embargo, se observa también el flujo de relaciones que el *runa* va estableciendo para restablecer la armonía de su estado, generalmente, mediante el “ánima” de las plantas medicinales:

“*Suq’a wayrapaq hampikuna kan: ...wira q’uyawan*”, “*chachakumawan*”, chaymanta “*sach’a paraqay sarawan*”, “*wallwa qurawan*”.

○ la realización de rituales: “*Wayrakunataqa... haywakunku, ahachawan ima ch’allakunku*”.



- En la sanación el *runa* está pendiente a los detalles y/o síntomas, por así decirlo, para identificar con quién o con qué forma de viento se topó el enfermo. De este modo, puede actuar en pro del restablecimiento o protección de su ánimo o el ánimo de sus demás pares:

*“Suq’a wayra hap’iwanchis chayqa, makinchis chakinchis khunkukun”; “Machu wayra... hap’isunki chayqa, kurpuyki siqsikun, qhupu hap’ikunima”.*

- Otra característica que pone en evidencia el testimonio oral es la transmisión del saber de generación en generación:

*“Unayña uyarirqani-Waq’a wayra kamni -nispa niqta”.*

- Por otro lado, en el marco gramatical, también se puede reconocer la presencia de las redundancias como parte del testimonio oral de los *yachaq*:

*“chay”, “chayqa”, “ichaqa”, “hinaspa”, “hinaspapis”, “ima”, “hina”.*

- Del mismo modo, la narración esta expresada generalmente en un tiempo verbal pasado y en primera persona plural inclusiva:

*“Hap’iwanchis”, “makinchis, chakinchis”.*

- Aquí el narrador/a incluye al oidor como partícipe directo de la vivencia en *ayllu*:

*“Mana purichiwanchischu, kunkanchispis ch’aha”, “Suq’a wayra hap’iwanchis chayqa, makinchis chakinchis khunkukun...”*



# Anexos

## Anexo 1

Una sugerencia de lectura de textos escritos en quechua

## Anexo 2

Una propuesta de “escritura” de textos en quechua para niñas y niños



## Una sugerencia de lectura de textos escritos en quechua

### Encuentro amable con el texto escrito

El texto escrito puede ser obtenido de las vivencias relacionadas al calendario comunal vía el recojo de testimonios de pobladores locales. En ese caso, se debe cuidar su vínculo con la vivencia circunstancial local. De este modo, se garantiza que el texto elaborado por el docente esté vinculado con el Pacha (tiempo/espacio) de la vivencia local.

Procesos	Implicancias
1. Ubicación de la lógica del pensamiento cosmovisivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición del marco cultural en el que se hará la lectura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Andino:</b> texto vivo o texto común</li> <li>- <b>Moderno:</b> texto sagrado o texto común</li> </ul> </li> </ul>
2. Encuentro situacional con el texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Circunstancia andina:</b> Implica el establecimiento circunstancial vivencial (actualización del ánimo) del texto en dialogo con las niñas y los niños en el Pacha local para hacer la lectura.</li> <li>▪ <b>Temporalidad o atemporalidad moderna:</b> Implica la preparación de la imaginación para establecer el marco contextual temporal o atemporal referido a la lectura.</li> </ul>
3. Lectura del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lectura en la circunstancia andina:</b> Implica que el texto escrito recupere su ánimo y nos haga vivenciar una experiencia determinada en un tiempo y espacio; logrando la sintonización con la realidad narrada, teniendo en consideración que la palabra tiene ánimo. Es decir, realizar lecturas rítmicas y en voz alta. (pensando, sintiendo, intuyendo, con sensaciones).</li> <li>▪ <b>Lectura en la práctica moderna:</b> Implica una lectura para comprender la información. Esto implica una comprensión cognitiva / racional desde el saber previo: literal, inferencial y crítica (pensando / deduciendo).</li> </ul>
4. Recreación oral del texto leído	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Recreación oral andina:</b> Implica volver a narrar el texto a partir de lo escuchado. No significa reproducir literalmente el texto; sino permitirle al niño enriquecer/ ampliar el contenido del texto leído. Esta actividad se puede realizar por muestreo.</li> <li>▪ <b>Recreación oral moderna:</b> Implica replicar las ideas contenidas en el texto en los niveles literales, inferenciales o críticas, pero sobre la base de indicios o vinculando con experiencias o posturas similares o diversas.</li> </ul>
5. Conversación intercultural sobre el contenido del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>La lectura andina:</b> Este es un espacio que permite dar apertura a una conversación, a nivel de toda el aula, alrededor del texto escrito en función de sus propias experiencias vividas, dentro de un marco criador de respeto y cariño.</li> <li>▪ <b>La lectura moderna:</b> Consiste en poner en evaluación el contenido / mensaje del texto para validarla, relativizarla o desecharla o también descubrir su lógica para disfrutarlo.</li> </ul>

Procesos	Implicancias
6. Reflexión sobre el pensamiento cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta es una fase medular de la estrategia que debe ser aprovechada por el docente para reflexionar sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reconocer y valorar la situación de diversidad existente en las culturas tradicionales y otras culturas</li> <li>b) Comprender la dinámica de la cosmovisión andina (interrelación entre los runas, las wakas y la sallqa), así como de otras culturas.</li> <li>c) Conocer y valorar los saberes locales y los conocimientos que vienen de otras matrices culturales.</li> </ul> </li> </ul>
7. Recreación oral del texto escrito y nuestras “yapas” en el espacio familiar y comunal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>El compartir andino:</b> Implica compartir el saber en forma recreada con otros miembros del ayllu, como un aspecto funcional de comunicación intergeneracional. (en otros lugares no puede ser lo mismo).</li> <li>▪ <b>El compartir moderno:</b> Implica dar a conocer las deducciones o conclusiones arribadas evaluar el mensaje del texto o las sensaciones generadas al disfrutar de él.</li> </ul>
8. (Opcional) Vivenciar la sabiduría compartida a partir del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>El vivenciar andino:</b> Consiste en vivenciar las relaciones sensoriales del saber expresada en texto escrito en un tiempo y espacio pertinente, como un modo de regeneración de la sabiduría.</li> <li>▪ <b>La aplicación conceptual moderna:</b> Implica la aplicación del conocimiento implícito en el mensaje del texto en otras circunstancias y la creación de nuevos mensajes.</li> </ul>

Proceso complementario	Implicancias
Relación reflexiva de conocimientos culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una vez lograda la afirmación cultural respecto al saber tratado, es necesario acercarnos a otras formas de concepción sobre el saber (tema); para entender las dinámicas propias de cada cosmovisión y cultura.</li> </ul>

# Una propuesta de “escritura” de textos en quechua para niñas y niños

### Escritura de un texto en sintonización armoniosa con el *pacha*

Procesos	Implicancias
1. Ubicación de la lógica del pensamiento cosmovisivo.	▪ Definición del marco cultural de acuerdo en el que se hará la lectura.
2. Vivenciar un saber o una conversación	▪ Implica estar en contacto directo con el entorno natural y espiritual con plena apertura sensorial (sensaciones, sentimientos, pensamientos e intuiciones) participando en una actividad cultural de acuerdo al calendario agro festivo comunal.
3. Conversación sobre la vivencia	▪ Implica la actualización oral (palabra viva con ánimo) recreativa de la vivencia. En este caso, las niñas y los niños “recuerdan” y vinculan sus propias experiencias.
4. Escritura libre sobre el saber/vivencia	▪ Implica que los niños escriban libremente el texto en base a las actividades anteriores. Es fundamental para generar un texto que respete las particularidades sensoriales vivenciadas y sintonizadas con el entorno natural. El docente debe de acompañar este proceso.
5. Socialización de los textos escritos a nivel de aula/escuela	▪ Implica interactuar con los textos escritos en el aula y/o la escuela, para ver la diversidad de expresiones de la vivencia.
6. Socialización del texto escrito a nivel familiar y/o comunal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implica que el niño o niña comparta el texto escrito con la familia en un momento adecuado. Constituyendo canales de flujo e interacción dinámica de conversación y comunicación natural, respetando los momentos y espacios donde esta fluye.</li> <li>▪ Este proceso permite recoger en forma escrita distintas “yapas” complementarias realizadas por la familia o ayllu.</li> </ul>
7. Recreación oral de nuestras yapas en el aula / escuela	▪ Implica compartir oralmente en el aula o espacio escolar los textos escritos considerados “yapas complementarias” que las niñas y los niños realizaron en sus hogares con participación de sus parientes.
8. Difusión de sus escritos en otros contextos	▪ Implica organizar los textos escritos para compartir con otras instituciones educativas o comunidades.

# Bibliografía

---

ARNOLD, Denise y Juan de Dios YAPITA

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

ARNOLD, Denise

2008 *Entre los muertos, los diablos y el desarrollo en los Andes*. Serie: "Religión y desarrollo en los andes" N° 2. La Paz: ISEAT.

BIONDI, Juan y Eduardo ZAPATA

2006 *La palabra permanente*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

CARVAJAL, Vidal y Elizabeth USCAMAYTA

2004 "Los khipu q'irus: construyendo una propuesta de currículo intercultural". Cochabamba: Mimeo.

CATALÁN, Ruth

2007 *Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa*. La Paz: Plural editores.

CEPROSI

2009 *Sara Mama. La Sagrada Semilla del Maíz*. Cusco: SAQRA.

CONDE, Antonieta

2011 "Ishkay rimayniyku: prácticas, discursos y expectativas en torno al uso del quechua en Taypitunga, Layo; K'ana suyupi". Tesis de maestría. Cochabamba: UMSS, PROEIB Andes.

DUSSEL, Enrique

1992 *Historia de la iglesia en Latinoamérica. Medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)*. 6ta Ed. Madrid: Mundo Negro-Esquila Misional.

GEE, James Paul

2004 "Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways With Words." En Zavala, Niño y Ames (Edit.) *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

GODENZZI, Juan Carlos

2006 "La sociedad y sus prácticas letradas". En Coiné, Años VI, número 1. Lima: Universidad del Pacífico. Disponible en Internet <<http://www1.up.edu.pe/coine/Boletin1VI/trasfondo.htm>> (Acceso julio 2011).

GRILLO, Eduardo

1993 "La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna". En PRATEC (Comp.) *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* Lima: PRATEC.

ISHISAWA, Jorge

2002 "Presentación". En BOWERS, Chet y David FLINDERS; *Enseñanza y Supervisión culturalmente sensible. Descolonizar la educación: un manual para la formación del personal educativo*. Lima: PRATEC.

2008 “Introducción. Notas para una epistemología de la afirmación cultural en los Andes centrales”. En PRATEC (Comp.) *Epistemologías en la educación intercultural*. Lima: PRATEC. 8-19.

LIZCANO, Emmánuel

2006 *Metáforas que nos piensan*. s/l: Creative Commons. Ediciones Bajo Cero.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2008 *Manual para padres. ¿Qué deben aprender tus hijos en la escuela?* Lima: MED

2009 *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MED.

2013 *Rutas de Aprendizaje. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios*. Fascículo general 3. Lima: MED.

OXA, Justo

2009 “Algunos indicios para una epistemología de la oralidad quechua”. En PRATEC (comp.) *Epistemologías en la Educación Intercultural*. Lima: PRATEC.

QUINTASI, Melquiades

2006 *Más allin mejor kanankuta munanku... Visión educativa de la “Nación” Qanchi*. La Paz: Plural editores.

RENGIFO, Grimaldo

1993 “Educación en occidente moderno y en la cultura andina”. En PRATEC (comp.) *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* Lima: PRATEC.

2007 *Oralidad andina y escritura*. Lamas: Waman Wasi.

RHODDO, Robinson

2009 “La oralidad y la escritura en la escuela rural andina”. En PRATEC (comp.) *Epistemologías en la educación intercultural*. Lima: PRATEC.

RICARD, Xavier

2007 *Ladrones de sombra. El universo religioso de los pastores del Ausangate*. Cusco: CBC, IFEA.

TUNQUE, Albertina e hija

2009 *Festival de Saberes*. (Cartillas). Cusco: Bio Andes. Mimeo.

VALDERRAMA, Ricardo y Carmen ESCALANTE

s/a *Testimonio de un pongo*. s/l. Mimeo.

VICH, Víctor y Virginia ZAVALA

2004 *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Ariel.

VIGIL, Nila

2004 “Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas”. En *Glosas Didácticas, revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas, número 12*. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en Internet < <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/15vigil.pdf>> (Acceso mayo 2014).

ZAVALA, Virginia

2007 *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE, IBIS.

*tarea*

unicef   
únete por la niñez

Canada 

ISBN: 978-9972-235-52-8



9 789972 235528