

ORALIDAD ANDINA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ZONA DE FRONTERA, NORTE DE CHILE

Yeliza Gajardo-Carvajal y Carlos Mondaca-Rojas

RESUMEN

Las narraciones orales de los pueblos andinos suelen recopilarse en libros, formato en el cual muchas veces pierden el contexto en el cual son recogidas y la variedad de voces que las narran. En el siguiente texto se hace una revisión del con-

texto de la oralidad andina y su relación con la escuela, y se analizan algunos lineamientos a considerar para trabajar el relato oral en las escuelas del norte de Chile desde un enfoque intercultural.

Introducción

Desde tiempos remotos la narración ha sido un instrumento muy valioso en la construcción de una identidad individual y social (Avendaño y Perrone, 2012), porque ha sido el vehículo por el cual las lenguas orales han podido transmitir su cultura y saberes a través de las generaciones. En Los Andes, donde es posible encontrar diversas lenguas orales indígenas que conforman lo que en este trabajo se denomina como una oralidad andina, la relación entre cultura, oralidad y lengua se complicó con la llegada de la escuela, en un primer momento religiosa en el mundo colonial, y después con una misión homogeneizadora y nacionalista en tiempos republicanos, lo que se puede apreciar en las regiones del norte de Chile, donde salió el aymara y entró el castellano (Gundermann *et al.*, 2011).

Pero esta tensión entre oralidad y escuela no se dio solo en el mundo andino (entendiendo a este como aquellos espacios ocupados por poblaciones originarias en las zonas ecológicas desde los valles costeros al altiplano de la zona centro-sur andina) sino en todas las

relaciones de la esfera social, incluso en el mundo urbano actual. Esta relación siempre ha sido complicada; tanto así, que en una época la escuela olvidó enseñar las habilidades de la oralidad y se dedicó solo a la escritura, porque se consideraba que la oralidad era un aprendizaje natural que se adquiría en la familia, hasta que se hicieron evidentes las dificultades que los estudiantes tenían para comunicarse efectivamente de manera oral (Vilà, 2003; Avendaño y Perrone, 2012).

En Chile, la escuela media prioriza la enseñanza de la lectura, dejando en segundo lugar a la escritura y en último lugar a la oralidad, pero ello de una manera informal, como cuando se le pide a un alumno leer algo en voz alta, o que opine sobre algo (Arancibia, 2017). Si esto sucede en la educación media, ¿cómo será esta situación en educación básica? ¿Cómo será en escuelas rurales o urbanas focalizadas bajo el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

A esto debemos sumar la forma en que la oralidad se trabaja en la escuela intercultural, donde las narraciones han sido recopiladas y transcritas

en libros, sacándolas del contexto cultural, social e histórico en el cual se gestaron (Yapita, 2006), por lo que la enseñanza y el rescate de las narraciones orales-escritas en el aula se hace de una manera descontextualizada, olvidando casi siempre las voces de los narradores.

Entonces, ¿Cómo enseñar estas voces? ¿Cómo rescatarlas? ¿Desde qué perspectiva entender la relación y el rescate de la oralidad andina? ¿Qué elementos debemos considerar al enseñar oralidad en un aula desde un enfoque intercultural? No es fácil proponer una estrategia para abordar estas voces en el aula; al respecto, es importante delinear objetivos y diseñar actividades para trabajar el rescate de la oralidad, y la oralidad en sí misma, en las aulas que están en las zonas rurales y urbanas del norte de Chile.

La importancia de la oralidad en la transmisión de la cosmovisión andina

En los pueblos originarios de América Latina, una de las formas más importantes de comunicación, de transmisión de ideas y de conocimientos

fue (y en algunos casos aún es) la oralidad, principalmente porque son solo orales, no cuentan con escritura. La ausencia de escritura significó que muchos las consideraran lenguas de segunda categoría, percepción errada, porque la escritura no le da más categoría a una lengua (Cañulef *et al.*, 2002).

En estas culturas orales, los hablantes diseñan fórmulas para expresar los datos de la experiencia, incluso la actúan, porque cuando no se repite varias veces lo que se aprendió con los años, se olvida (Ong, 1982). En este sentido, la lengua pasa a ser más que la forma de comunicarse: se transforma en un conjunto simbólico que crea una forma de ubicarnos en el mundo y de relacionarnos con lo que nos rodea (Salazar y Ceballos, 2012). A través de la comunicación oral se transmite el conocimiento sobre las tradiciones, sobre las plantas, sobre su historia como pueblo (Camacho y Watson, 2012) y los lineamientos de aquello que creen es la educación para sus descendientes, como lo hace la cultura Huarpe, de Argentina, quienes educaban alrededor del fogón y hoy, debido a la modernidad,

PALABRAS CLAVE / EIB / Escuela / Interculturalidad / Oralidad / Pueblos Indígenas /

Recibido: 15/07/2020. Modificado: 27/10/2020. Aceptado: 29/10/2020.

Yeliza Gajardo Carvajal. Magister en Didáctica del Lenguaje, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Profesora,

Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá. Av. 18 de Septiembre

N° 2222, Arica, Chile. e-mail: ygajardo@academicos.uta.cl.
Carlos Mondaca-Rojas. Doctor en Educación, Universidad

Autónoma de Barcelona, España. Académico, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: cmondacar@uta.cl.

SUMMARY

Verbal narratives of the Andean people are usually collected in books, a format in which they often lose the context in which they are collected and the variety of voices that recount them. In the following paper, a review is made of the context of Andean

orality, its relationship with the school, and some guidelines to consider for working the verbal narrative in education establishments in northern Chile are analyzed from an intercultural approach.

ORALIDADE ANDINA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA REGIÃO FRONTEIRIÇA, NORTE DO CHILE

Yeliza Gajardo-Carvajal e Carlos Mondaca-Rojas

RESUMO

As narrativas orais dos povos andinos costumam ser compiladas em livros, formato que muitas vezes perde o contexto no qual são produzidas, como também a variedade de vozes que as narram. No texto a seguir é realizada uma revisão do contexto

da oralidade andina e sua relação com a escola, e são analisadas algumas diretrizes a serem consideradas para trabalhar a narração oral nas escolas do norte do Chile do ponto de vista intercultural.

lo hacen sentados a la mesa (Salazar y Ceballos, 2012).

Oralidad e identidad cultural

En algunas comunidades quienes cumplían el rol de trasmisor (o aún lo cumplen, si nos referimos al presente), eran los ancianos o las mujeres a partir de la edad adulta (Camacho y Watson, 2012; Salazar y Ceballos, 2012). Por lo tanto, estas sociedades respetan mucho a quienes se dedican a conservar estos recursos, principalmente a los ancianos (Ong, 1982).

Lo interesante de las lenguas orales andinas (y en donde radica la dificultad para entenderlas y rescatarlas) es que para estas culturas el lenguaje no es el centro de la cultura, pero es lo que le otorga legitimidad a la identidad; en consecuencia, es el habla la que permite que fluya y se exprese todo lo que el pueblo piensa que es, la unión entre ser y pensamiento (Rengifo, 2001). Así, el lenguaje tiene el atributo de ser local y para una circunstancia, es decir, que para un mismo fenómeno será otra la palabra si la circunstancia es diferente (Rengifo, 2008).

Esto es posible de entender al analizar el hecho que cada lengua sirve para comunicar exactamente lo que los miembros de esa cultura quieren comunicar, y en ese sentido la mejor lengua para hablar sobre cosas aymaras es el aymara, y para hablar de cosas mapuches es el mapudungún (Cañulef *et al.*, 2002). En el caso de las lenguas orales en Los Andes, éstas permiten expresar respeto y afecto por todos los seres del entorno, porque en las culturas orales, la naturaleza y las deidades se consideran personas que viven y conversan con los humanos (Rengifo, 2008).

Con todo lo importante que es la oralidad en el mundo andino, es necesario reparar en que la lengua aymara se perdió significativamente en el norte de Chile, zona que después de variadas transformaciones sociales y económicas pasó de un monolingüismo aymara generalizado, en las primeras décadas del siglo XX, a un bilingüismo sectorizado, hasta la imposición del castellano como lengua única del territorio (Gundermann *et al.*, 2011). El proceso, que podría considerarse que fue rápido, se caracteriza de la siguiente manera: monolingüismo aymara general

hasta los años 30, que en los años 50 (sumado al desprestigio de la lengua, de los hablantes, al control policial y a la llegada de la escuela) avanzó a un monolingüismo castellano en la precordillera y una expansión del bilingüismo en el altiplano, hasta los años 70, cuando ocurre un fenómeno contradictorio: los adultos hablantes que aún quedaban se fueron a vivir a las grandes ciudades costeras y, por lo tanto, la lengua se va a la urbe, mientras que ahí mismo sus descendientes más jóvenes se convierten en monolingües del castellano, momento que da lugar a la última etapa, cerca de los años 90, con la Ley Indígena (N° 19.253) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que busca revitalizar y enseñar la lengua en las zonas rurales de la región aymara (Gunderman *et al.*, 2011). Este fenómeno, junto a la relación de la oralidad y la narración, y el rescate de la lengua en las aulas de EIB, son puntos a considerar al situarnos en esta zona de Chile.

Oralidad y escritura

También es necesario considerar otro punto importante:

debido a la cantidad de conocimientos que se guardan en las voces de los ancianos de Los Andes, durante años se realizaron incesantes recopilaciones de narraciones orales en el norte de Chile, con la intención de rescatar por escrito su memoria oral y la cultura, 'antes de que se vayan los abuelos', como se suele decir. Estas recopilaciones quedaron plasmadas en diversos libros. Esto no debería ser un problema, excepto que debido a la complejidad de la oralidad indígena, estas narraciones terminan siendo textos separados de su realidad y contexto, con escasa relación entre sí unos de otros (Yapita, 2006). Es decir, terminan siendo una serie de cuentos, con un orden sintáctico y gramatical diferente al de los cuentos más conocidos, porque la escritura intentó respetar la forma en la que fue relatado (el estilo de narración oral, que tiene otra sintaxis), pero en ese intento pierden fuerza y riqueza, siendo incluso poco atractivos para el lector.

En este sentido, la diferencia entre oralidad y palabra escrita podría originarse en que la oralidad da importancia a la palabra de acuerdo a su contexto, porque tal como lo

hemos comentado, una situación puede ser expresada con palabras diferentes según la experiencia y el momento vivido (Rengifo, 2008); es decir, que solo el contexto puede darle el verdadero significado a una palabra. Si a esto se añade el contexto en el cual fue recogido, podríamos notar que su enunciación se relaciona con el tipo de narración: cuento, moraleja, según el momento del año en que ocurre, por ejemplo (Yapita, 2006). Es decir, como se ‘cra la palabra’, como se pronuncia en el lugar y el momento apropiado, honrando lo que se hace y lo que se dice (Rengifo, 2008), lo cual explicaría la diferencia sintáctica y gramatical que terminan evidenciando los libros recopilatorios de narraciones andinas.

Por lo tanto, la relación del contexto de la oralidad en las lenguas andinas permite pensar que muchas de las narraciones rescatadas surgieron como parte de un diálogo entre los recolectores de cuentos y los/as narradores/as, según sus propias normas culturales andinas. En consecuencia, es posible que se haya tratado a la tradición oral como si fuera un monólogo, cuando en realidad siempre ha sido un diálogo (Yapita, 2006).

Escuela y oralidad

Tal como se comentó previamente, la relación entre oralidad y escuela ha sido complicada, pues la escuela enfatizó la enseñanza de la lectura y la escritura, que son ejercicios solitarios (más aún, la audiencia de lo escrito es abstracta), mientras que en la oralidad necesita de la participación, la relación directa con las personas (Vilà, 2004). También comentamos que las lenguas orales necesitan considerar el contexto para escoger las palabras que se dicen, (Yapita, 2006; Rengifo, 2008), lo cual puede ser algo relativamente simple para las mentes alfabetizadas porque pueden extraer el texto del tiempo y el espacio (Rengifo, 2008), entender el contexto del texto.

Fernández (2012) destaca que, aunque la narración y la

lectura parecen similares y que ambas ofrecen acercar al niño a la literatura en un espacio de complicidad con el lector, no deben confundirse ya que narrar es un acto flexible que usa el texto de modo personalizado, adaptado a la oralidad, mientras que la lectura es más rígida y respeta al texto, al autor. Agrega el autor que la libertad del narrador frente al lector de cuentos es más rica ya que ofrece más posibilidades de interactuar con el oyente, porque el hecho de leer un texto conocido a alguien, si está bien contado, permite al oyente caer bajo las redes de la trama.

Diálogo entre escuela, oralidad, cultura y conocimiento

Hemos comentado la importancia de la oralidad en las lenguas andinas y cómo la escuela tiende a transformar las narraciones orales tradicionales en textos escritos, los cuales al hacer este traspaso se desvinculan de cualquier contexto social, cultural o histórico, incluso lingüístico (Yapita, 2006). Pero ¿es posible que la oralidad entre en el aula, en contexto, para enseñarnos sobre la cultura? ¿o sobre la oralidad misma? Parece interesante entonces que enfoquemos la mirada (y los recursos pedagógicos) a un tipo de discurso que se ha mencionado, pero no se ha profundizado aún: el diálogo, elemento fundamental en el desarrollo humano y social, parte de nuestra naturaleza.

Según Yapita (2006) el diálogo parece ser una forma de habla fundamental, incluso más personal, porque hasta cuando se habla de monólogos (o de conversar con uno mismo) se está haciendo un diálogo, donde el yo se divide en dos entes: el que habla y el que oye. Para Freire y Shor (2014) gracias a la capacidad de dialogar y reflexionar es posible, para el ser humano, reconocer lo que sabe y lo que no, para luego actuar de manera crítica, con el objetivo de ser transformador de la realidad circundante. Estos autores plantean que el diálogo permite que la

enseñanza sea un proceso de colaboración y transformación, no reproductor.

Debemos considerar que la oralidad, tal como dice Vilà (2003), es la base de la interacción social y que la discusión permite a los alumnos aprender gramática, a desplegar su retórica, desarrollar su cerebro y sus capacidades mentales y, por sobre todo, a desarrollar sus capacidades sociales, ya que aprenden a conversar, a escuchar otras opiniones y a aprender de los diferentes puntos de vista, lo que significa que en las aulas es posible formar al ciudadano del siglo XXI, capaz de interactuar respetuosa e inteligentemente con alguien que tiene un punto de vista diferente, y lograr acuerdos, tan necesarios en la sociedad actual.

En consecuencia, parece lógico plantear la necesidad de trabajar la oralidad en el aula. Vilà (2011) plantea que la difícil tarea de enseñar y aprender oralidad precisa planificación y tiempo, pues los estudiantes deben aprender a hablar y dialogar en la sala, pero necesitan tiempo para pensar y planificar su discurso. Es fundamental reconocer la tarea pedagógica que tiene el profesor al validar el conocimiento, las creencias y cultura de los estudiantes en sus particularidades como individuos y como curso. En línea con lo anterior, resulta interesante visitar la perspectiva que presentan Freire y Shor (2014), el método dialógico, en el cual plantean que el diálogo permite la apertura hacia la reflexión sobre la realidad personal y como ésta se hace y rehace.

Según Vilà (2011) también es importante que los estudiantes tengan claridad sobre lo que van a aprender y sepan la finalidad de las actividades a desarrollar para que trabajen motivados y conscientes de cómo deben regular su discurso para adecuarlo al género, ya que la manera de aprender las distintas funciones del lenguaje es ejercitándolo para dominarlo, como indica Bigas (1996). La idea es hacer de este trabajo algo práctico, cómodo y útil para el estudiante. En este

sentido Mondaca *et al.* (2014) proponen que la EIB debería ser la solución a esta necesidad; sin embargo, explican que la misma no da respuesta a todo, porque en la actualidad los niños indígenas no solo están en la escuela rural sino también en la escuela urbana. Y en distintos contextos, frente a distintas necesidades y con mayor o menor apego a la tradición andina o a la de sus nacionalidades de origen.

Mondaca *et al.* (2014) plantean que la EIB se puede pensar como un proceso educativo que proponga un nuevo modelo de relación, que parte del conocimiento, la reflexión y el respeto. Estos autores señalan que esto nos permitiría analizar las actividades que se llevan a cabo en las aulas para cuestionar si permiten o no una mayor identificación de los alumnos con sus comunidades de origen y la actual; si les ayudan a concientizarse de su identidad y su historia a través de la reconstrucción de su memoria, sin diferenciar si son indígenas, migrantes o chilenos, porque se hace necesario diseñar actividades pertinentes para todas las culturas que convergen en las aulas. En todas las aulas.

Si bien muchas han sido las trabas que se dan en la EIB en toda América Latina, es posible afirmar que la oralidad es una de las formas más claras y pedagógicas para aplicar en el aula, un aula distinta, según Salazar y Ceballos (2012). Así, el diálogo se presenta como un vehículo democrático, como una actividad social, como una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando ese conocimiento se basa en las experiencias diarias y en lo que conocen los estudiantes (Freire y Shor, 2014).

Los programas de estudio de lengua aymara (Mineduc, 2011a) indican que los estudiantes son el centro del aprendizaje, que su comunidad es la fuente de recursos y saberes, y la interculturalidad es el eje transversal del aprendizaje, por lo que es incorporada en la planificación escolar. Además, reconoce la importancia de la

conversación en primero y segundo básico; en cuarto básico las competencias y habilidades se basan en la enseñanza y aprendizaje de relatos fundacionales, para fortalecer la identidad cultural y la autoestima (Mineduc, 2011a, b, c). Al respecto, según Gundermann *et al.* (2011) la EIB ayudaría a lograr la identificación cultural y étnica, y una de las herramientas para lograrlo sería la lengua, aunque en el caso del aymara en el norte de Chile, no ayudaría necesariamente a ampliar la cantidad de hablantes competentes de la lengua.

De acuerdo al Mineduc (2011a), los programas están organizados en semestres, y en cada uno se trabajan los ejes de a) Oralidad: tradición oral (escuchar) y comunicación oral (práctica interaccional del idioma) y de b) Comunicación Escrita, enfatizando el aprendizaje de la lengua a través de su uso y la aproximación a la cultura. Los contenidos mínimos obligatorios (CMO) se apoyan en torno a un contenido cultural que cumple la función de tema articulador. En el norte de Chile el subsector de lengua indígena se ha posicionado lentamente, aunque se implementa ya en todas las escuelas públicas con un 20% de matriculados de origen indígena, de primero a octavo básico (Mondaca *et al.*, 2017).

Por su parte, las bases curriculares de educación básica (Mineduc, 2012) exponen que es necesario enseñar las habilidades de oralidad: comprensión (análisis crítico de lo escuchado), interacción (normas de cortesía, por ejemplo) y expresión (diseño de un discurso oral estructurado y comprensible para el oyente), y que el diálogo es uno de los cinco tipos de discurso que se trabajan durante la escolaridad (narración, descripción, exposición y argumentación son los otros). En los estándares orientadores (Mineduc, 2011d) se establecen las características del diálogo oral: se organiza desde lo cotidiano y familiar hacia lo académico y formal; los recursos lingüísticos que usa son la menor complejidad sintáctica (uso de oraciones

simples) y el léxico contextualizado (vocabulario de uso frecuente); y considera elementos no verbales (movimientos corporales y gesticulaciones) y paralingüísticos (entonaciones, pausas y ritmos de la voz) en las situaciones dialogales.

Lineamientos didácticos de la oralidad desde un enfoque intercultural bilingüe

Tomando en cuenta lo señalado, es posible delinear un modelo de estrategias metodológicas de trabajo en aula (o de análisis) con ciertas bases a considerar. Primero, es necesario pensar que la oralidad puede y debe enseñarse en la escuela. Ya no es posible pensar que los estudiantes manejan la oralidad solo porque saben hablar. Es necesario enseñar tipos de discursos, sus estructuras, sus formas de desarrollarlos, e incluso las normas de interacción, por lo que parece importante enseñar además algunos recursos lingüísticos que ayuden a mantener la comunicación de manera cordial entre los hablantes, como la cortesía (Vilà, 2003). En consecuencia, apostar por desarrollar las habilidades básicas, pero enfocando los esfuerzos por entender la interacción entre los hablantes, arista que pocas veces se toma en cuenta para el desarrollo de la oralidad.

Segundo, considerar la importancia de planificar y detallar estrategias que tengan en cuenta los componentes específicos de la competencia oral, como los que detalla Vilà (2011): los componentes lingüísticos discursivos, el componente textual y el componente estratégico-retórico. En este caso, será importante considerar los componentes del diálogo, ya que este será el tipo de discurso a analizar. Por eso es importante pensar el modo en el cual se rescata y se enseña la gramática de la lengua, no en lo escrito, sino en lo oral (Cañulef *et al.*, 2002), porque sabemos que en el mundo andino lo que se manifiesta siempre está ligado al contexto al que refiere y las expresiones verbales son muy concretas y

contextuales (Rengifo, 2001). Por ello es prioritario integrar, diseñar o analizar un contexto para el diálogo. Si queremos rescatar, o enseñar oralidad, es importante incorporar estos puntos.

En ese sentido es igualmente relevante analizar las narraciones desde el diálogo entre los personajes, pero también entre quienes narran; y en los tiempos, los momentos históricos. Porque las narraciones orales aymaras se organizan según las voces que interactúan incluso en distintos estratos de tiempo, donde se hace posible escuchar las distintas voces de los personajes; su heteroglosía, según Yapita (2006). Y al desconocer en profundidad esta realidad, muchas de esas voces se pierden, por lo que se requiere analizarlas y aprender sobre cómo se estructuran en la narración. Tal vez a través de ese análisis sea posible entender y reconstruir de manera escrita una narración oral, aunque este trabajo puede ser aún más complejo.

Tercero, sería importante resaltar el rol del narrador, desde la mirada de quienes narran, generalmente los sabios o lo abuelos, no solo los de las comunidades indígenas, sino también los narradores de historias de las ciudades y los migrantes. Ese narrador, que según Peña (2016) acaparaba toda la atención de los oyentes alrededor del fogón, pero que para Fernández (2012) ha desaparecido, porque los educadores actuales han decidido buscarlo en técnicas y estrategias aprendidas que le quitan un poco de la riqueza que tenía antaño, y que algunos confunden con leer entonadamente un texto. Recordemos que las narraciones de las culturas orales se destacan por lograr una reciprocidad particular con el público, y que cada vez que se narra un relato, éste se introduce de manera singular, en una situación única, pues en las culturas orales debe persuadirse al público (Ong, 1982) y según Rengifo (2008) el silencio también es un modo de expresión, en este caso, no sonoro de la palabra.

En línea con lo anterior, también puede ser de importancia replantear el rol del profesor. Freire y Shor (2014) proponen que el docente que trabaja de acuerdo al método dialógico se ve a sí mismo como un eterno aprendiz del conocimiento que enseña y lo presenta a sus alumnos para que lo aprendan desde una perspectiva en la cual el diálogo sobre el conocimiento es la puerta de entrada a la apropiación del mismo. Los autores proponen que el mismo docente debe entenderse como un agente articulador del conocimiento, pero que debe considerar el entorno del estudiante, sus conocimientos cercanos. Aquí podemos contar tanto la oralidad, como el mundo narrado-oído.

Así, la manera en la cual el docente entiende qué sabe, cómo lo sabe y cómo deconstruye ese conocimiento en favor de sus estudiantes y el suyo propio, puede ayudar a sus intereses como docente, como persona, y como indígena o mestizo en una sociedad multicultural, que debería luchar para ser intercultural. La visión del profesorado sobre su praxis cambió y algunos docentes entienden que el trabajo en oralidad se hace necesario para sus estudiantes, reconocen falencias en su formación y esperan apoyo para mejorar (Arancibia, 2017).

De este modo, entendemos que la formación de docentes con herramientas para el desarrollo de la oralidad, pero también con herramientas para el desarrollo de la EIB en el norte de Chile (realidad que puede ser muy distinta en otras zonas del país) debe perfilarse como un reto para la sociedad que debería buscar ser intercultural, para las comunidades en donde se trabaja EIB, y para el mismo docente en su rol de profesor y de ser humano inserto en una comunidad social y regional, que busca nuevas formas de desarrollar la enseñanza a variados grupos de estudiantes, con distintos orígenes y distintas cosmovisiones. Niños, niñas y jóvenes que deben ser preparados para desenvolverse en una

sociedad cambiante, intercultural, tecnológica, pero que todavía puede verse vulnerada por un simple y desconocido virus.

Comentarios Finales

El uso de narraciones orales en la escuela se ha centrado en la recopilación de narraciones (Yapita, 2006) y se ha valorado el proceso de hacerlo. Consideramos importante y valioso hacer este rescate, y que se pueda hacer en la escuela con los niños de distintas comunidades de origen. Sin embargo, ha dejado afuera a los narradores, y a todas las voces que narran con el narrador: el abuelo, la abuela, el sabio y la sabia. Lamentablemente cuando queda por escrito todo ese saber, cuando se rescatan o almacenan estos recuerdos o conocimientos fuera de la mente, se degradan las figuras de los sabios (Ong, 1982). Posiblemente esos textos luego solo se recopilan y guardan porque ¿Qué se hace con esos textos luego en la escuela? ¿De qué manera se aprovechan esos textos narrados, escritos para enseñar y mantener la transmisión cultural? ¿Cómo se podrían aprovechar mejor? ¿Cómo nos pueden servir para formar a nuestros niños, en la ciudad o en el pueblo, para vivir en un mundo intercultural?

Proponemos trabajar y entender las narraciones orales desde lo que son, oralidad. A pesar de que para la escuela la lengua oral no era considerada como objeto de enseñanza estructurada, entendemos su influencia en el desarrollo cognitivo, en particular cuando permite usar el lenguaje sin depender del contexto (Bigas, 1996). O en el caso, entender el contexto andino, entendiendo y analizando este contexto, para entenderlo y manejarlo mejor, aun cuando no estemos ahí. Porque es el contexto el que nos muestra las voces que hablan y por qué lo hacen.

Y, desde esa perspectiva, hacerlo como un diálogo.

Porque el diálogo es necesario ya que los humanos somos seres comunicativos, capaces de transformar nuestra realidad (Freire y Shor, 2014), y los hombres y mujeres de los Andes lo han hecho desde hace siglos, nombrando a los elementos de la naturaleza, tratándolos como esperan ser tratados (Rengifo, 2001) y contando a sus descendientes esas relaciones y sus aventuras.

El diseño de actividades de oralidad que permitan desarrollar las habilidades esperadas, por las bases curriculares de educación básica y los programas de estudio del sector de lengua indígena, en un diálogo entre asignaturas de un mismo nivel escolar, que ayuden a entender cómo las narraciones orales son el diálogo entre los personajes y los tiempos en la narrativa oral indígena siempre podrá ser motivo de análisis. Y motivo de trabajo, ya que cualquier propuesta que se proponga utilizar la oralidad y las narraciones orales que han escuchado, puede ser trabajada, desde los años de preescolar hasta los últimos años de la enseñanza media.

Posiblemente este texto ha dejado más dudas que certezas, pero en educación siempre es importante hacerse preguntas, cuestionar nuestras prácticas, analizar nuestras estrategias y proponer mejoras. Es parte de nuestro quehacer docente, parte de la necesidad de mejorar y contextualizar el aprendizaje y el conocimiento de nuestros estudiantes y el propio en un mundo que cambia de contexto cada cierto tiempo. Por lo tanto, parece interesante este ejercicio de cuestionar y considerar como objeto de estudio el uso de la narración oral, y su estudio como un diálogo en la escuela; un diálogo similar al que se da entre la oralidad y la escuela. Diálogo que se dio en este mismo texto, que comenzó como una narración y terminó como un diálogo de autores e ideas, y que posiblemente permitirá el diálogo de ideas, creencias y estrategias a quienes lo lean.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los Proyectos de Investigación Fondecyt N° 1191317 y UTA Mayor 5724-19, y el apoyo del Convenio Marco de Formación Inicial Docente UTA-1856.

REFERENCIAS

- Arancibia K (2017) *Valoraciones y Prácticas de los Profesores de Lenguaje al Enseñar Comunicación Oral a Alumnos de 2° Año de Enseñanza Media*. Tesis. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. 122 pp.
- Avendaño F, Perrone A (2012) *El Aula, un Espacio para Aprender a Decir y a Escuchar: Estrategias y Recursos*. Homo Sapiens. Rosario, Argentina. 121 pp.
- Bigas M (1996) La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. *Aula Innov. Educ.* 46: 5-8.
- Camacho L, Watson H (2012) Insumos pedagógicos para generar procesos educativos culturalmente pertinentes, en la educación inicial de las escuelas indígenas cabécares de Chirripó. *Actual. Inv. Edu.* 12(3): 1-22.
- Cañulef E, Galdames V, Fernández E, Hernández A, Quidel J, Ticona E (2002) *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*, (eds.) Ministerio de Educación. Santiago, Chile. 61 pp.
- Fernández R (2012) *La Narración Oral en el Aula de Educación Infantil*. Tesis. Universidad Internacional de la Rioja. España. 56 pp.
- Freire P, Shor I (2014) *Miedo y Osadía: la Cotidianidad del Docente que se Arriesga a Practicar una Pedagogía Transformadora*. Cap. 4. ¿Qué es el método dialógico de enseñanza? Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. pp. 155- 187.
- Gundermann H, Vergara JI, Díaz Araya A (2011) Historia moderna de una lengua originaria: el jaqui aru en Chile. *RLA. Rev. Lingüíst. Teór. Aplic.* 49: 69-108.
- Mineduc (2012) *Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico en Lenguaje y Comunicación*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. pp. 292- 374.
- Mineduc (2011a) *Programas de primer año básico estudio sector Lengua Indígena*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. 91 pp.

- Mineduc (2011b) *Programas de segundo año básico estudio sector Lengua Indígena*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. 105 pp.
- Mineduc (2011c) *Programas de Cuarto Año Básico Estudio Sector Lengua Indígena*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. 114 pp.
- Mineduc (2011d) *Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía en Educación Básica*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. 164 pp.
- Mondaca C, Gajardo Y, Sánchez E (2014) Historia, memoria y ciudadanía Intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia* 39: 524- 530.
- Mondaca C, Gajardo Y, Muñoz W (2017) Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Caracterización, distribución y consideraciones generales. En Treviño E, Morawietz L, Villalobos C, Villalobos E (Eds) *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios*. Universidad Católica. Santiago, Chile. pp. 169-192.
- Ong W (1982) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina. 190 pp.
- Peña M (2016) *Apuntes de Clases "Literatura Infantil y Juvenil"*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. 50 pp.
- Rengifo G (2001) *Identidad Cultural y Lenguaje*. Pratec, CECOSAMI. Lima, Perú. 89 pp.
- Rengifo G (2008) *Educación y Diversidad Cultural. Conversación Andina y Escritura*. Pratec, Bellido IERL. Lima, Perú. 33 pp.
- Salazar A, Ceballos F (2012) La oralidad en los Pueblos Originarios: reconocimiento y práctica en la educación. *Memoria Voces Imágenes* 3: 80- 84.
- Vilá M (2011) Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer.es*. 7 pp.
- Vilá M (2003) Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía* 330: 46 -50.
- Vilá M (2004) Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas* 12: 113- 120.
- Yapita JDD (2006) Monólogo o diálogo: hacia un lenguaje visual de la oralidad viva. En Ticona E, Ortega C (Eds) *Actas IV Congr. Int. de Lengua y Cultura Aymara*. Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile. pp. 107-116.