

**NEGOCIANDO EL SABER LETRADO: RETÓRICAS DE LA ASIMILACIÓN
EN LA EDUCACIÓN RURAL
EN EL PERÚ EN LOS AÑOS 60¹**

**NEGOTIATING LITERATE KNOWLEDGE: RHETORICS OF
ASSIMILATION IN RURAL EDUCATION
IN PERU IN THE 60S**

Luis Eduardo Lino Salvador
Universidad Antonio Ruiz de Montoya
linosalvador@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-6415-5744>

DOI: 10.35286/mrlad.v%vi%i.46

Fecha de recepción: 20.12.19/ Fecha de aceptación: 22.01.20

RESUMEN

La política indigenista de educación en el Perú de la segunda mitad del siglo XX delegó a los maestros la tarea de asimilar a la población campesina quechuahablante dentro de los cánones de la llamada "cultura moderna". Para ello los maestros debían efectuar una doble negociación al momento de desempeñar sus funciones en las aulas: por un lado, estos requerían construir su autoridad como representantes y transmisores de la cultura letrada oficial frente a las comunidades andinas; por otro, era necesario persuadir a las autoridades del sector de la pertinencia de sus métodos en la consecución de los objetivos establecidos por la política educativa. El estudio de la metodología y de los discursos subyacentes en la enseñanza de la lectura y escritura permite arrojar luz sobre esta dinámica. Esta investigación propone un análisis retórico de estos discursos, centrándose en las propuestas de enseñanza de lectoescritura a través géneros literarios y de técnicas de composición escrita expuestas en las tesis de las maestras de la Escuela Normal Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho en los años 60. Se identificará las

¹ Este trabajo forma parte del panel "De la imaginación literaria a las políticas de Estado: trayectorias del indigenismo y construcciones de la indianidad en el Perú del siglo XX" del Congreso *América Ladina. Vinculando mundos y saberes, tejiendo esperanzas* organizado por Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, México, mayo 2020.

estrategias discursivas empleadas para negociar la distancia entre los actores de la enseñanza y de qué manera se regulaba la identidad y la diferencia entre los mismos. Asimismo, se podrá reconocer las estrategias argumentativas y razonamientos elaborados por los maestros para persuadir acerca de la operatividad de sus propuestas educativas. Este análisis contribuirá a esclarecer cómo las directivas educativas eran interpretadas, adaptadas y transmitidas por los maestros rurales a fin de que puedan ser validadas en función de las aspiraciones de las poblaciones campesinas.

PALABRAS CLAVE: Retórica, educación rural, Perú, Andes.

ABSTRACT

Indigenist education policy in Peru in the second half of the 20th century delegated to teachers the task of assimilating the Quechua-speaking peasant population into the canons of the so-called "modern culture." For this, the teachers had to carry out a double negotiation at the time of performing their functions in the classrooms: on the one hand, they required to build their authority as representatives and transmitters of the official literate culture vis-à-vis the Andean communities; on the other, it was necessary to persuade the authorities of the sector of the relevance of their methods in achieving the objectives established by the educational policy. The study of the methodology and the underlying discourses in the teaching of reading and writing allows to shed light on this dynamic. This research proposes a rhetorical analysis of these discourses, focusing on literacy teaching proposals through literary genres and written composition techniques exposed in the theses of the teachers of the Normal School Our Lady of Lourdes de Ayacucho in the 60s. The discursive strategies used to negotiate the distance between the teaching actors and how the identity and the difference between them were regulated will be identified. Likewise, it will be possible to recognize the argumentative strategies and reasoning elaborated by the teachers to persuade about the operability of their educational proposals. This analysis will help to clarify how the educational directives were interpreted, adapted and transmitted by the rural teachers so that they can be validated according to the aspirations of the peasant populations.

KEYWORDS: Rhetoric, rural education, Peru, Andes.

Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso, 4, 2020, pp. 1-17.

Doi : 10.36286

Introducción

¿Qué significa negociar la distancia? Tres casos pueden ayudar a comprender, inicialmente, en qué consiste este proceso: a) luego de una conversación, dos personas descubren que tiene muchos puntos en común y, por lo tanto, deciden iniciar una amistad basada, sin duda, en esa afinidad; b) otras dos personas, tras un diálogo, reconocen que sus puntos de vista son distintos, incluso, irreconciliables, por tanto, no desean mantener contacto alguno en el futuro; c) otras dos personas más, luego de escucharse, identifican afinidades y/o diferencias, pero deciden no iniciar mayor vínculo más allá de esa interacción. En los tres casos presentados, los participantes, después de haber expuesto sus respectivas visiones del mundo, han negociado implícitamente su distancia. Vale decir, en el primer caso, la distancia que inicialmente los separaba se ha reducido de forma consciente y deliberada. Ambos han decidido en función ya sea de valores, creencias, costumbres compartidas, acercarse o aproximarse mucho más. En el segundo caso, por el contrario, la distancia entre los sujetos se mantiene e incluso se acrecienta; puesto que no comparten puntos de común acuerdo e implícitamente desean estar lo más alejados posibles. En el último caso, la distancia que separaba a los sujetos ni disminuye ni se acrecienta, simplemente se mantiene pues sus interlocutores así lo deciden.

Estos tres casos comparten los siguientes puntos: la interacción entre sus participantes, la exposición y/o argumentación de sus puntos de vista, la identificación de determinados lugares comunes, identidades/diferencias, y la toma de posición final resultante de la interacción. Estos puntos son los que se engranan para el desarrollo de la negociación de la distancia. Así, Michel Mayer señala que “*negociar la distancia*: es, para los individuos —y, por tanto, para el *ethos* y el *pathos*—, el hecho de tratar su diferencia respecto de una cuestión que los enlaza, vínculo que puede ir de la complicidad al enfrentamiento” (2013, p. 28). Es tal cual, como se puede reconocer, un procedimiento retórico. Así, en la dinámica del *ethos* y del *pathos* también se articula el *logos* como el componente en el cual se verbaliza (sea de forma oral o escrita) el motivo, la razón, los argumentos o la “cuestión” entre dichos individuos. Sin embargo, estos individuos incluso van más allá de representar a una persona natural, pues también

representan a diversos grupos sociales, étnicos, políticos, institucionales, etc. Los cuales también plantean cuestiones a negociar y que, por tanto, luego de la interacción reducen o remarcan sus distancias. Sin embargo, en el proceso de negociar la distancia no necesariamente participan individuos que poseen las mismas condiciones, es decir, entre ellos pueden existir relaciones jerárquicas, de dominio, de control, sobre el otro. Estas realidades conllevan al individuo o a los grupos subordinados que representan a establecer estrategias de resistencia o de asimilación en función de cómo se perciba el discurso retórico del otro dominante². En todo este complejo proceso, el acto de negociar la distancia es, a la vez, reconocer una identidad y, por extensión, reconocerse como diferente del otro. El resultado de la interacción consistirá en la aceptación o el rechazo de la identidad/diferencia de ese otro. Asimismo, en esa negociación de la distancia también está presente el reconocimiento del cuerpo del sujeto, es decir, de la existencia de una corporalidad física que, evidentemente, ocupa un lugar, un espacio y que en la negociación de la distancia se lo integra o se lo segrega.

Este proceso, a todas luces complejo, de negociar la distancia entre individuos, instituciones o representantes de comunidades me permite repensar el caso de la política indigenista de educación en el Perú especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Es decir, qué buscaba ofrecer el Estado peruano a las comunidades campesinas en el terreno de la educación. Aquello que se les ofrecía era iniciar un proceso creciente de alfabetización en lengua castellana, hecho que significaba su ingreso a la cultura letrada, a la denominada “cultura moderna”. Ello tenía el efecto de elevar el estatus social y cultural de las comunidades campesinas; pues incluso estas reconocían que acceder a la lectura y escritura podía garantizar el acceso a mejores condiciones sociales y laborales. El meollo radica en que dichas comunidades son en su mayoría quechuahablantes y al basar la propuesta del Estado en una educación castellanizadora se deberá generar un proceso de asimilación lingüística-cultural. Así, se necesita a un actor que pueda ejecutar este proceso y que a la vez se perciba como un sujeto competente para realizarlo. El maestro fue la figura en la cual se delegó dicha función. En ese contexto, el maestro debió efectuar, considero, una doble negociación de la distancia para poder

² Evidentemente en contextos democráticos reales la posibilidad del diálogo entre grupos diferentes es mucho más factible que en escenarios dictatoriales en los cuales la imposición prima. En estos últimos, desarrollar la negociación de la distancia tiene escasas posibilidades. Sin embargo, en función de la cuestión que los atañe puede darse el acercamiento o alejamiento de la distancia.

desempeñar sus funciones en las aulas. La primera de ella consistía en construir su autoridad como representante y transmisor de la cultura oficial letrada ante las comunidades campesinas. Vale decir, necesitaba edificar un *ethos* virtuoso que le permitiera proyectar valor de servicio a la comunidad, compromiso con su desarrollo y perseguir como fin el logro del bien común. El maestro necesitaba erigir la figura de un sujeto modélico, ejemplar, de una autoridad al servicio de los demás. Con todo ello lograría acortar la distancia entre él y la comunidad; así, podría desarrollar su trabajo con la aceptación de dicha comunidad.

La segunda negociación apuntaba a las autoridades del sector, a la institución. En otros términos, tenía que demostrar, por extensión persuadir, de su capacidad, competencia y pertinencia de los métodos que utilizaría en la consecución de los objetivos establecidos por la política educativa. Por tanto, también existe la necesidad de construir un *ethos* que no solo proyecte valor como servicio a la comunidad, sino que incluso abarque fines vinculados con el desarrollo de la patria y de la dimensión espiritual del pueblo. Además, a ello se suma la construcción de un discurso, de un *logos*, en el cual se argumente y demuestre su capacidad y competencia. Ese *logos* lo identificamos en el estudio de las tesis presentadas por cuatro maestras de la entonces Escuela Normal de Mujeres Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho en los años 60³. Este será el corpus a partir del cual se procederá a analizar desde el enfoque de la retórica problematológica en cuanto negociación de la distancia propuesta por Michel Meyer (2013).

Este trabajo para lograr su propósito se centra en el estudio de las propuestas de enseñanza de lectoescritura a través de la literatura, especialmente de la literatura infantil; así como también de la apropiación de técnicas de composición y redacción. Se identificará, además, las estrategias discursivas empleadas para negociar la distancia entre los actores de la enseñanza y de qué manera se regulaba la identidad y la diferencia entre ellos. Asimismo, se podrá reconocer las estrategias argumentativas y razonamientos elaborados por las maestras para persuadir acerca de la operatividad de sus propuestas educativas. Este análisis contribuirá a esclarecer cómo las directivas

³ Actualmente se mantiene en plena vigencia, pero con el siguiente nombre: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de Lourdes”. Es uno de los institutos de formación de educadores más importantes en Ayacucho.

educativas eran interpretadas, adaptadas y transmitidas por los maestros rurales a fin de que puedan ser validadas en función de las aspiraciones de las poblaciones campesinas.

1. La figura de la maestra normalista

Como en toda colectividad, la figura del maestro adquiere un papel de relieve y en sí mismo genera un implícito respeto por parte de la mencionada colectividad. En el contexto de la política educativa de la década del sesenta en el Perú, la figura del profesor normalista resulta ser medular; puesto que es pieza clave para el desarrollo del proyecto de modernización emprendida por el Estado, así como también del ingreso a la “cultura letrada” por parte de las comunidades campesinas. El maestro normalista era también la sinécdoque del Estado peruano, su representante, en la lucha contra el analfabetismo y demás políticas relacionadas con la educación concebida esta última como el medio para salir del subdesarrollo. Así, entonces, dicho maestro se investía de una doble autoridad —que previamente debía negociar y validar— en tanto agente del Estado y como poseedor de un conjunto de saberes como, por ejemplo, el más importante, enseñar a leer y a escribir.

En la dirección anterior, el *ethos* del maestro normalista o, para ser más exacto, de la maestra normalista,⁴ se construye a partir de su imagen proyectiva de servicio tanto hacia la comunidad a la que se va a instruir, educar, como de su servicio a los intereses de la “patria”. Así, en este apartado, resulta importante revisar cómo se configura dicho *ethos* a partir de los tipos de argumentos utilizados y de sus *topoi* o lugares comunes. Ello sobre la revisión de cuatro tesis presentadas a la, por aquel entonces, Escuela Normal de Mujeres Nuestra Señora de Lourdes:

- a) *El aprendizaje de la escritura y la lectura en las clases de transición* (1961) de Doris Camila Moscoso Urquiza.
- b) *Literatura infantil en la escuela primaria* (1962) de Gloria Socorro Jeri Pantoja.

⁴ Las cuatro tesis a las que hemos podido tener acceso han sido sustentadas por una aspirante a maestra normalista. Es preciso señalar que en la década de los sesentas el Instituto estaba destinado a la formación exclusiva de mujeres que obtuvieran el título de maestras normalistas. Recién en el año de 1970 se convierte en una institución mixta. Es relevante que, al menos en esta institución, el rol de formación o educación estuviera asignado a las mujeres. No se profundizará en este aspecto, pues escapa de los límites de este trabajo. Sirva también anotar que evidentemente, cada una de ellas logró ser reconocida como tal. Prueba de ello es la existencia de sus trabajos de investigación en los repositorios del instituto ya mencionado.

- c) *La literatura infantil y la educación* (1963) de Teresa Altamirano de Vivanco.
- d) *Enseñanza de la composición y redacción en la escuela primaria* (1968) de Zonia Ivar López Valencia⁵.

De estos documentos, me centro específicamente para este apartado en el plan general de las tesis, en sus respectivas introducciones y en las sugerencias que se brindan en ellas; puesto que, en esas secciones, sobre todo en estas dos últimas, es posible deducir e identificar sus *ethos* proyectivos⁶.

Si se revisa el esquema general de las cuatro tesis, entonces, se identifican las siguientes partes claramente delimitadas: Plan general de la tesis, Introducción, tres capítulos, Sugerencias, Conclusiones y Bibliografía. La primera de ellas consiste en un índice específico de todo el trabajo. Evidentemente, brinda el panorama de lo que encontraremos en cada capítulo y sección. Así, el Plan general ofrece el esqueleto base de la argumentación de la tesis. Todas estas comparten siempre la presentación de los fundamentos teóricos y metodológicos a utilizar; también dentro de sus limitaciones ofrecen ideas próximas a lo que constituiría un estado de la cuestión y, finalmente, la operativización, análisis o puesta en práctica de sus propuestas pedagógicas. Esto, sin duda, revela en sí mismo el cumplimiento de lo mínimo requerido para una tesis y con ello muestran también su compromiso con el rigor, objetividad, que toda ejecución de este tipo de trabajo demanda. Que se siga con lo mínimo requerido indica además la aceptación de un conjunto de reglas con las cuales instalarse en un circuito académico profesional, es asumir las reglas de una autoridad institucional para, a la vez, convertirse en una autoridad que la representa (obtener el título de normalista). Se negocia inicialmente la distancia aceptando dialogar con la asimilación del “metalenguaje” que exige la institucionalidad. A partir de ello, el *ethos* de la candidata a maestra normalista ya ha iniciado los primeros pasos para reducir la distancia y para ingresar al espacio de la institución.

⁵ Por razones prácticas, referiremos a cada tesis por los apellidos de sus autoras y no por las siglas de los títulos de las tesis para evitar confusiones innecesarias.

⁶ Se opta por la sección de las “Sugerencias” y no por las conclusiones, principalmente porque en la primera se podrá inferir u observar directamente la toma de posición de las maestras. Hecho que resulta más acorde al interés de este trabajo.

La “Introducción” de la tesis de Moscoso Urquizo es una de las más sugerentes. Allí se afirma de manera categórica lo fundamental de aprender a leer y a escribir. Esto, sin duda, es apropiarse de un *topoi* que abarca lo valioso. Es decir, en la sociedad peruana de la época, incluso de todas las épocas y no solo la peruana, resulta altamente estimable considerar el acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura. Este es un lugar común entendido como un común acuerdo implícito que propicia acercar la distancia no solo con la institución, sino también con las comunidades campesinas⁷. Este *topoi*, a la vez, se convierte en un valor base para el *ethos* del maestro pues revela una conciencia y compromiso hacia los dos grupos con los cuales se desea reducir la distancia. Moscoso Urquizo, además, señala sin ambages que aprender a leer y escribir “constituye la puerta de la cultura y la educación” (1961, s/p). Esta metáfora del aprendizaje de la lectoescritura como puerta para ingresar a un universo mayor lleva implícita la idea del acceso o ingreso a otros espacios sociales, culturales y económicos. La metáfora de la puerta es también una forma de comunicar la posibilidad de ascender, crecer, de dejar su condición por una mejor. Incluso, Moscoso va más allá al indicar que la lectoescritura es el instrumento fundamental para la vida humana que incluso hasta llega a definirla como tal. Con ello, conduce el *topoi* del aprendizaje de la lectura y escritura del terreno de lo valioso hacia un terreno ontológico en el cual es capaz de definir el estatus de humanidad del individuo. Así, potencia la urgencia y la imperiosa necesidad de desarrollar los procesos de adquisición de la lectoescritura, ya que es capaz de otorgar la facultad humana propiamente dicha a quien la maneje. Al llevar a un grado superlativo la importancia de aprender a leer y escribir está reduciendo la distancia tanto con los grupos de poder como con las comunidades campesinas, pues en el terreno del común acuerdo no hay espacio para las objeciones y menos para cuestionar el poder del acceso a la lectura y escritura. En su “Introducción”, Moscoso también hace un llamado tácito a todos los docentes para que asuman el compromiso de la eficaz enseñanza de la lectoescritura; así como también, la toma de conciencia sobre la importante labor que desempeñan. Así, no solo se busca ofrecer la imagen de la responsabilidad asumida, sino también proyectarse como una figura o pieza fundamental de ese proceso. Por extensión, ser percibidos como sujetos altamente valiosos y que poseen autoridad. Y si

⁷ Si bien es cierto que las comunidades campesinas no necesariamente tendrán acceso a la tesis de Moscoso, sin embargo, en su ideario consideran que aprender a leer y escribir es de suma importancia.

se desea ser aceptada como una autoridad, entonces, en la sección de las “Sugerencias”, Moscoso Urquiza brinda pautas y recomendaciones dirigidas a los docentes e implícitamente comunica a la institucionalidad su competencia en la materia. Así, entre las sugerencias más resaltantes que plantea destacan las referidas al educando, a los padres y a los maestros. Es decir, revela su interés por todos los actores que participan en el proceso de adquisición de la lectoescritura. La que atañe al educando versa sobre su edad, este debe contar mínimamente con seis años, edad que considera propicia para iniciar dicho aprendizaje. Las sugerencias que dirige a los padres se centran en primer lugar en la necesidad de una saludable alimentación, pues es un factor determinante en el aprendizaje del niño; en segundo lugar, precisa la necesidad de convencer a los padres de que envíen a sus hijos a la escuela, especialmente, en la etapa denominada como Transición. Ya que los padres consideran que tal etapa es una pérdida de tiempo, puesto que no ven que sus hijos aprendan a leer y escribir allí. Moscoso Urquiza señala la importancia de persuadirlos y hacerles comprender que esa etapa es fundamental en la adquisición de la lectoescritura; dado que es la etapa de preparación y acondicionamiento del niño para su futuro aprendizaje. Las sugerencias destinadas a los maestros abordan la necesidad de trabajar con un máximo de treinta niños por aula, también señala que el requisito fundamental es que los maestros dominen el método elegido para la enseñanza de la lectoescritura y, finalmente, la imperiosa necesidad de no descuidar la evaluación continua e integral que permita medir el progreso del aprendizaje del niño.

Sus sugerencias, entonces, abordan el proceso en su completa, y compleja, dimensión. Así busca demostrar su dominio y conocimiento —proyectar su figura de sujeto competente, de autoridad— de la realidad a la que se va a enfrentar en su labor de formadora. Con ello, por un lado, se negocia la distancia con la institución con el objetivo de acercarse e inscribirse en ella al evidenciar sus credenciales, mostrarse como un agente competente y evidenciar que se acepta y comparten los mismos intereses. Por otro lado, se negocia la distancia con los padres ya sea de manera directa o a través de los niños recomendando, explicando en el caso de los primeros y enseñando de una forma activa en el caso de los segundos. Esto último resulta importante porque el progreso de sus hijos en la lectoescritura se convertirá en la mejor prueba persuasiva para aceptar al maestro como autoridad y, por extensión, de sus métodos.

Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso, 4, 2020, pp. 1-17.

Doi : 10.36286

En la “Introducción” de su tesis, Jeri Pantoja detecta una problemática que ella valora como una “dolorosa realidad” (1962, p. 3). Es decir, que la niñez ayacuchana adolece de lo que denomina “calor espiritual”. Metáfora que puede entenderse como la ausencia de la sensibilidad o, acaso, de una cultura humanista capaz de valorar o estimar a sus pares y a los productos artísticos. Ello cobra fuerza al señalar que su principal propósito consiste en “conocer los factores psicológicos, morales y estéticos de la literatura infantil, sus influencias positivas y negativas en la formación de la personalidad del niño, así como la necesidad de con [sic] Bibliotecas Infantiles apropiadas” (Jeri, 1962, p. 3). Vale decir, a través del estudio de la literatura infantil y del conocimiento de tales factores se le puede asignar la función de contribuir al “cultivo” del “calor espiritual” o al desarrollo de la personalidad del niño. Pero esta función deberá ser monitoreada por el maestro, pues, tal como se puede observar, existe el riesgo de un efecto negativo de la literatura infantil en el niño. Ello, sin duda, a todas luces, en su razonamiento, se debe evitar. Así, una de las funciones del maestro será convertirse en el filtro que posibilite seleccionar la adecuada literatura infantil que deberán consumir los niños. Partir de esta preocupación por el desarrollo de la sensibilidad humana y artística del niño es un *topoi* clave que plantea como punto de común acuerdo el interés por su crecimiento o progreso cultural. Con este *topoi* su *ethos* se muestra orientado al servicio de los otros, proyecta una preocupación noble, digna, de alta estima y, por lo tanto, se convierte en un reductor de la distancia tanto para comunidad a la que se desea educar como para la institución a la que se desea pertenecer y representar. Más aún con relación de esta última porque en su “Introducción” Jeri Pantoja finaliza señalando que: “Ese sencillo aporte es el resultado de la inquietud que han sabido sembrar en mí, mis buenas maestras, para trabajar en bien de la formación de la niñez, y por ende para colaborar en el engrandecimiento de la PATRIA” (1962, p. 4). Así, su propósito tanto en su tesis como en su futuro rol de maestra normalista se persigue como fin último estar al servicio del país, velar por los intereses de la patria. Demostrar que está comprometida con el proyecto de desarrollo educativo del Perú y que se desea contribuir en ello. Proyecta, insisto, un *ethos* de servicio con fines nobles y elevados; características de una autoridad modélica, ejemplar, y, por tanto, digna de imitar y aceptar como parte de la institucionalidad.

Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso, 4, 2020, pp. 1-17.

Doi : 10.36286

Las “Sugerencias” de Jeri Pantoja se dirigen, como autoridad, hacia los maestros y los padres. Sobre los primeros, señala la necesidad de utilizar los cuentos infantiles que permitirán estimular y desarrollar condiciones éticas y estéticas en los niños. Recomienda al maestro emplear dramatizaciones, teatro de títeres, para estimular la sensibilidad del niño, también para explicar temas complejos de otras asignaturas y, por supuesto, para potenciar el léxico de los niños. En el caso de los padres, considera fundamental establecer un diálogo constante con ellos con el objetivo de unir esfuerzos para evitar una lectura perniciosa entre los niños, que los alejen de su aprestamiento espiritual. Esta necesidad del vínculo con los padres evidencia, sin duda, el compromiso con la formación de los niños, pero a la vez, implícitamente se configura su imagen como autoridad que vela, protege a los hijos de la comunidad, y, por extensión, cumple con su compromiso principal: el engrandecimiento de la patria.

La “Introducción” de la tesis de Altamirano Vivanco ofrece, también, su preocupación por “el estudio de los problemas de nuestra realidad nacional, y particularmente en lo que concierne a la realidad educativa” (1963, p. I). En esta dirección, su trabajo, tal cual lo señala, tiene “el sincero propósito de contribuir a la solución de uno de los problemas complejos, como es la formación de la conciencia personal, responsabilidad del educando, problema nada nuevo, ya que él surgió desde el inicio de la vida peruana” (Altamirano, 1963, p. I). Centrarse en las problemáticas de la realidad educativa nacional y proponer posibles soluciones, una vez más, genera la construcción de ese *ethos* que se dirige al compromiso y al servicio del país. Sin duda, se trata de ofrecer su colaboración para lograr el bienestar general centrando lo esfuerzos en quien, evidentemente, representa a la futura ciudadanía. Es decir, Altamirano desea brindar respuestas que se encaminen a la adecuada formación, según sus palabras, de la “conciencia personal” y “responsabilidad del educando”. Ya que implícitamente observa que tal formación se encuentra en crisis y que tal situación se encuentra desde los orígenes “de la vida peruana”. Se trata, también, de asumir una imagen de autoridad al servicio de los demás, pues al detectar un problema que no se ha podido resolver, entonces, su conocimiento se orienta a la resolución de tal problemática.

Al igual que en el caso de Jeri Pantoja, Altamirano considera que la literatura infantil es el vehículo para lograr formar esa conciencia nacional y el sentido de

responsabilidad. Así, en sus “Sugerencias”, de manera similar que Jeri Pantoja, señala que dicha literatura debe estar filtrada por el maestro, es decir, no cualquier texto literario debe ser entregado al niño para su lectura; pues de no existir tal control el resultado puede ser negativo. Su inquietud es válida, porque su misión es ofrecer soluciones y no agravar la situación. Para Altamirano, los cuentos permiten que el niño desarrolle condiciones éticas y estéticas, punto medular que resolvería la dificultad de la “responsabilidad del educando”. Por tanto, desde su posición de asumirse tácitamente como una autoridad es capaz de dirigirse a los maestros y a la institucionalidad con las alternativas de mejoras en la formación de los niños. Sin embargo, también es consciente de que en tal proceso la función de los padres es vital. Ello a través de la intervención del Estado mismo al cual invoca la urgencia de que se “eleve el nivel de cultura de los pueblos, [y de los] padres” (Altamirano, 1963, p. 68)⁸, pues su grado de formación influye en “el aprendizaje y educación del alumno” (Altamirano, 1963, p. 68). Así, el maestro deberá intervenir con los distintos actores del proceso formativo. En tal sentido que negocie su distancia es vital y que se proyecte como una autoridad que busca el bien común le ayudan a que su labor sea más asequible. Al igual que en las tesis anteriores, el *topoi* del servicio a la comunidad y del trabajar por mejorar o contribuir por el desarrollo del Perú son los puntos de común acuerdo.

Si las dos tesis anteriores buscaban el cultivo del espíritu y de los valores en los educandos, la tesis de López Valencia no es la excepción. Sin embargo, construye una importante diferencia: apunta a la enseñanza de la composición y de la redacción como pilares claves para el desenvolvimiento del niño más allá de la escuela e incluso en una esfera real y práctica. Vale decir, su propósito es enseñar a los niños de primaria la técnica de la composición y redacción que los conduzca a la elaboración de un producto determinado, es decir, la carta; a la cual considera “una composición de utilidad práctica y de uso universal, como tal los alumnos deben salir de la escuela sabiendo redactar y componer” (López, 1968, p. 4). Así, la carta es una herramienta de suma utilidad en la esfera cotidiana, pero su enseñanza y especialmente la composición y redacción en general, según López Valencia, no ocupan el lugar que realmente merecen en la

⁸ El añadido es de mi autoría.

enseñanza escolar. Por ello, su propósito es destacar la importancia de ambas actividades en la formación del alumno de primaria.

Al colocar en un primer plano la enseñanza de la carta, se está poniendo de relieve una formación de corte práctico y utilitario. Para ser más preciso, destacar la importancia de componer y redactar, conducente a la creación de un producto concreto, es trascender el ámbito de las enseñanzas de la escuela hacia su puesta en práctica en situaciones reales. A partir de ello, la figura de la maestra normalista se convierte en la mediadora para la adquisición de un saber práctico, de un saber altamente útil. Así, actualiza el *topoi* de la adquisición de un saber práctico e inmediato, este nuevo punto de común acuerdo es, sin duda, inobjetable, pues cristaliza la aplicación de las enseñanzas de la escuela más allá de sus paredes. Con ello, negociar la distancia en uno y otro lado (institucional y de la comunidad) se hace más asequible, pues cumple con otro punto de común acuerdo: la escuela como un lugar de aprendizajes para la vida práctica. En la tesis de López Valencia se configura en *ethos* del maestro normalista como una autoridad que enseña para la vida⁹.

Para finalizar este apartado, resulta válido plantearse las siguientes preguntas: ¿los padres de las comunidades campesinas tenían conciencia de esa idea de desarrollo de la patria, que las maestras normalistas argumentan en sus tesis? ¿Cómo percibían el fenómeno del aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos? Es decir, ¿cuál es el efecto o el *pathos* producido? Sin duda, más que conocer de aquellos proyectos de desarrollo y mejora del estado, a los padres que conforman las comunidades campesinas les interesa que sus hijos sí aprendan a leer y a escribir; principalmente porque, siguiendo lo que planteaba Moscoso Urquiza, este les abrirá diversas oportunidades sociales y mejoras laborales. En esa línea, componer y redactar una carta, según López Valencia, les permitirá un mayor acceso a interactuar o dialogar formalmente con sus instituciones sociales y políticas. Así, las comunidades campesinas ven la importancia de saber leer y escribir, y a la carta en tanto herramienta, como una cuestión práctica de ascenso cultural y, por tanto, social. Todo ello, y si seguimos a Marisol De la Cadena (2004), es una forma de logro personal que los distingue del resto de los miembros de su comunidad, pues acceder a una mayor formación educativa se convierte en un

⁹ No se revisan las “Sugerencias” de la tesis de López Valencia, pues estas no están presentes en su trabajo.

diferenciador social e incluso racial. Vale decir, acceder a la educación implica abandonar la condición de indio, palabra cargada de un sentido peyorativo y de un valor (auto)percibido como discriminatorio y miserable hacia la condición de mestizo; el cual proyecta un progreso en los niveles educativo, económico que incluso actualizando costumbres andinas no se percibe como indio (De la Cadena, 2004).

Las cuatro tesis diseñan el siguiente *ethos*: proyectan la figura de una autoridad portadora de un saber al servicio de los demás, de los intereses de la patria, con plena conciencia de la necesidad de desarrollar la nación y poseedor de una fuerte moral, ética y sanas o buenas costumbres. Así, la maestra normalista se constituye como una figura modélica, ejemplar y digna de imitar.

2. Las estrategias de la maestra normalista

En el cuerpo de las tesis, las maestras normalistas ofrecen un conjunto de estrategias o argumentos que validen sus propuestas de metodologías o sus aportes. Estos argumentos recurren también a la actualización de diversos *topoi* que se han identificado en el aparatado anterior. Así, a partir de ellos, en este punto se van a reconstruir tres argumentos transversales a las tesis revisadas que en conjunto constituyen las razones por las cuales negociar la distancia tiene por finalidad asimilarse a la institucionalidad y asimilar a las comunidades convenciéndolas de participar de los modelos de enseñanza exponiéndoles los beneficios que tal asimilación acarrea.

El primer argumento propone: es importante aprender a leer y escribir porque permite el acceso a la cultura y a los diferentes niveles educativos. Así, se defiende la necesidad de adquirir la lectoescritura, pues se convierte en el medio para un adecuado desempeño en los diferentes niveles educativos (Moscoso Urquiza, López Valencia), y se analizan, observan y proponen metodologías para lograr un eficaz aprendizaje (Moscoso Urquiza, Jeri Pantoja, Altamirano Vivanco). Además, un punto capital es el acceso a la cultura en tanto crecimiento espiritual o desarrollo estético del niño; así, se sostiene que aprender a leer y escribir posibilitará sacar de la “oscuridad de la ignorancia” al niño (Moscoso Urquiza, 1961, p. 3), así como también le permitirá adquirir cada vez nuevos y mejores conocimientos. La importancia que se le otorga al desarrollo espiritual a través de la lectura posee un asidero en instalar la literatura infantil en las escuelas (Jeri Pantoja, Altamirano Vivanco), ya que por medio de ella es

posible potenciar la sensibilidad y la imaginación de los niños, a ello se suma que dicha literatura logra “fomentar y estimular los sentimientos estéticos” (Jeri Pantoja, 1962, p. 27). Por lo tanto, subyace también el desarrollar un sentido humanista en los niños. Como síntesis, este primer argumento planteado actualiza también puntos de común acuerdo, es decir, el aprendizaje de la lectoescritura es *única, valiosa y necesaria*.

El segundo argumento propone: una adecuada selección de lecturas y especialmente de la literatura infantil contribuyen a la formación de valores y a la ética del niño. A partir de ello, se defiende que el aprendizaje de la lectura permite enriquecer su universo moral (Moscoso Urquiza); así como también, unida a una pertinente selección de textos infantiles, fomenta en el niño valores como la caridad, la ayuda mutua y el bienestar social (Jeri Pantoja, Altamirano Vivanco). Es más, incluso estimula y desarrolla en ellos el sentimiento de patriotismo y nacionalidad (Jeri Pantoja). En estas últimas ideas, la labor del maestro como un filtro para la selección de una “adecuada literatura” es fundamental, pues a partir de su criterio dependerá la formación de todos estos valores y del nivel ético de los niños. Así, implícitamente se propone un perfil de maestro que posea determinados requisitos para ser el formador de tales valores. Entre ellos se infiere un compromiso de servicio a la comunidad, al país, un elevado nivel ético, moral, y también un componente religioso católico (Jeri Pantoja). Por extensión, los textos infantiles seleccionados tendrán que circunscribirse a esos requisitos que conforman el ideario del maestro. Qué especies literarias se prefieren para lograr tal propósito: especialmente las fábulas y los cuentos; ya que se considera que éstas encierran una enseñanza o moraleja comprensible para los niños con la intervención del maestro.

Si se conecta este argumento con el anterior, se sigue promoviendo el desarrollo de un sentido humanista en los niños, aunado a la formación de sus valores y de su dimensión ética. Este segundo argumento actualiza otros puntos de común acuerdo como, por ejemplo, *la búsqueda del bien común, el servicio a los demás y civismo-patriotismo*.

El tercer argumento propone: el aprendizaje de leer y escribir llevados al nivel de la composición y redacción le permite al alumno desenvolverse de una forma más efectiva en la esfera práctica cotidiana e incluso a niveles institucionales. La base, sin duda, radica en el eficaz aprendizaje de la lectoescritura en su plano oral y escrito. Se

enfatisa incluso en la correcta pronunciación de las palabras, el aumento del vocabulario, el mejoramiento del lenguaje, la pertinente expresión en el hablar (Moscoso Urquiza, Jeri Pantoja, Altamirano Vivanco); pero se observa como dificultad que muchos de los niños son quechuahablantes (Moscoso Urquiza). Situación que es asociada con la pobreza creando la percepción de que el aprendizaje del castellano es medular, útil, para la interacción práctica con el mundo. Por ello, si el aprendizaje de leer y escribir en castellano es muy importante, aprender a componer y redactar en esa lengua lo es mucho más. Incluso, si a dicho aprendizaje se le suma la enseñanza de un tipo discursivo socializado e institucionalizado como, por ejemplo, la carta (López Valencia). Así, esta última se muestra versátil y funcional puesto que:

la vida complicada, las relaciones humanas cada vez más amplias y exigentes, la multiplicidad de asuntos, personas y ambiente entre los que se desenvuelve el hombre de nuestros días y la rapidez que impulsa a solucionar lo más pronto posible cualquier problema que se presente, son otros factores que nos obligan a escribir cartas de toda índole y aún con mucha frecuencia (López Valencia, 1968, p. 52).

Entonces, esta necesidad obedece a las nuevas formas de relacionarse con el mundo moderno que en aquella década se exigía, tanto a nivel privado como social. Así, su aprendizaje se torna en uno de los ejes transversales en la educación primaria (el cual debe darse de forma progresiva en cada grado hasta lograr su dominio); dado que es brindarle una de las herramientas más poderosas a los hijos de las comunidades campesinas que incluso les será de utilidad para hacer sus reclamos, defender sus derechos o acceder a diversas posibilidades socioculturales, económicas y políticas. Con ello, el *pathos* de la comunidad percibe que las enseñanzas de la escuela y la función del maestro no se muestran ajenas o desconectadas a su realidad; por el contrario, se inscriben en ella, pasan a formar parte de ella como un aprendizaje que responde a sus necesidades inmediatas. Aquí, entonces es posible que negociar la distancia con la comunidad tiene como resultado el acercamiento, la asimilación.

Desde esta mirada, considero, que el principal punto de común acuerdo que actualiza este argumento es *la integración de un aprendizaje práctico y útil para la vida de las comunidades campesinas en su interacción con la vida práctico social en toda su complejidad.*

A manera de conclusión, entonces, la maestra normalista negocia la distancia con la finalidad de reducirla tanto con la institución a la que quiere pertenecer, por tanto, representar; como con las comunidades campesinas a las que se desea asimilar, incorporar, al sistema educativo en el que aprender a leer y escribir en castellano se torna de casi obligatoriedad. Para reducir la distancia, la maestra normalista actualiza determinados lugares comunes, puntos de común acuerdo y argumentos que demuestren su solvencia, competencia y compromiso hacia la comunidad y el Estado. Se convierte en el pivote que los engrana.

Referencias bibliográficas

ALTAMIRANO VIVANCO, T. (1963). *La literatura infantil y la educación*. (Tesis para optar el título de Normalista). Ayacucho: Escuela Normal de Mujeres Nuestra Señora de Lourdes.

DE LA CADENA, M. (2004). *Indígenas mestizos: raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

JERI PANTOJA, G. (1962). *Literatura infantil en la escuela primaria*. (Tesis para optar el título de Normalista). Ayacucho: Escuela Normal de Mujeres Nuestra Señora de Lourdes.

LÓPEZ VALENCIA, Z. (1968). *Enseñanza de la composición y redacción en la escuela primaria*. (Tesis para optar el título de Profesora de Educación Primaria). Ayacucho: Escuela Normal Superior de Mujeres Nuestra Señora de Lourdes.

MEYER, M. (2013). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu.

MOSCOSO URQUIZO, D. (1961). *El aprendizaje de la escritura y lectura en las clases de transición*. (Tesis para optar el título de Normalista). Ayacucho: Escuela Normal de Mujeres Nuestra Señora de Lourdes.