

LA ORALIDAD COMO *PERFORMANCE*: UN ANÁLISIS DE GÉNEROS DISCURSIVOS ANDINOS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

Virginia Zavala

Pontificia Universidad Católica del Perú

En este trabajo me gustaría compartir con ustedes algunas reflexiones que puedan ayudar a replantear los estudios sobre oralidad, particularmente con relación al contexto andino. Hasta hace muy poco tiempo los estudios sobre oralidad en este contexto han estado fuertemente influidos por tradiciones puramente textualistas que –como veremos- han analizado esta oralidad desde el lente de los cánones de la prosa escrita. Mi objetivo es presentar algunos puntos de discusión al respecto para asumir este campo de estudio de forma más interdisciplinaria. Para lograr esto complementaré la discusión con ejemplos que he recogido yo misma en trabajos de campo y otros que provienen de estudios de otros investigadores.

Para empezar, me gustaría sostener que la oralidad no sólo es un texto. La oralidad es un evento –o una performance- y, al estudiarla, siempre debemos situarla en un determinado tipo de interacción social. La oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa. Es necesario afirmar que todos los discursos orales tienen significado, no sólo por las imágenes que contienen en el plano textual, sino, además, por el modo en que estos se producen en una situación particular con interlocutores específicos (Vich y Zavala 2004). Asimismo, es importante considerar el contexto social de todo el evento y la problemática de las relaciones de poder en la que los actores se encuentran involucrados.

Todo esto significa que además de estudiar el significado o la estructura detallada de un discurso oral hay que prestar atención a la estructura de participación de la actuación y al contexto de la situación dentro de la cual fue registrado. Hasta ahora, los estudios sobre oralidad sólo han enfocado su atención en los sonidos del lenguaje y han dejado de atender muchos otros aspectos significativos de la situación discursiva o la transmisión cultural. Como lo plantea Scollon y Scollon (1995), la comunicación oral no sólo utiliza el sonido (no es por lo tanto monosensorial) sino también la visión, el tacto y el movimiento. Sin embargo, aún

cuando la oralidad es integradora de todas las modalidades del sentido, su estudio ha caído en el fonocentrismo. De hecho, hay aspectos centrales de la *performance* oral que no se reducen a elementos lingüísticos como por ejemplo el baile, el cuerpo, etc. Tal vez esto pueda visualizarse más claramente si pensamos, por ejemplo, en una “mesada” de curanderos en el norte del Perú y en el uso que se hace del lenguaje oral en este escenario.

La escuela es una institución que contribuye a reducir las múltiples dimensiones de lo oral, pues encasilla los discursos orales de ciertos contextos culturales a patrones discursivos dominantes o típicamente escolares. Para ejemplificar este punto, quiero hacer un comentario sobre el género narrativo. A pesar de que la narración es un género discursivo universal por medio del cual la gente intenta darle sentido a su experiencia, la forma en que se realiza varía culturalmente (Gee 1991a, 1991b). Esto quiere decir que las nociones de verdad, el estilo, el lenguaje que es considerado apropiado para una narración, la forma en que se conectan las ideas y se secuencian los eventos, las partes en que ésta está compuesta, y los patrones de interacción que la producen (el rol del que la cuenta y el de la audiencia, por ejemplo) son diversos de acuerdo a diferentes contextos culturales. Sin embargo, en la escuela hay sólo una forma de concebir lo que es una narración y ésta es la que se impone como la única y universal: la que consta de tres partes, la que especifica la escena e introduce a los personajes explícitamente, la que gira alrededor de sólo un tema central, etc. Lo que ocurre también en la escuela es que cuando los niños narran oralmente sus historias, los maestros tratan de que la forma de éstas reflejen un “modelo” de texto escrito donde se explicita toda la información y no se puede dar por sentado ningún tipo de información a partir del contexto. Esto quiere decir que “lo oral” de las narraciones y su carácter interactivo se va reprimiendo poco a poco para dar paso a un formato más expositivo que se asocia con el texto típicamente escolar (Michaels 1986). Hay contextos culturales donde las narraciones se estructuran sobre la base de cuatro partes y no de tres (Scollon y Scollon 1981) o donde se estructuran sobre la base de la asociación de episodios y no de la centralización en un solo tema (Michaels 1986).

También es importante puntualizar que no debemos esencializar “la oralidad” como si se tratara de un solo tipo de fenómeno en todos los contextos. Aunque lo oral se ha caracterizado como un fenómeno uniforme que cuenta con una serie de rasgos ineludibles -como, por ejemplo, un estilo formulaico repetitivo- (Ong 1982) el lenguaje, y el uso del lenguaje, varía ampliamente a través de la sociedad humana como las sociedades mismas (Scollon y Scollon 1995). Además, no podemos reducir la oralidad a fenómenos conocidos como arte verbal, en el sentido de mitos, tradiciones orales, cuentos populares o rituales verbales diversos. Cuando hablamos

de oralidad, hacemos referencia a usos del lenguaje que varían culturalmente de acuerdo a los contextos. Esto implica tomar en cuenta no solo géneros discursivos como la leyenda o el mito sino también el conjunto de interacciones tanto formales como espontáneas de la vida cotidiana. A continuación, compartiré algunas ideas sobre dos géneros discursivos muy utilizados en los Andes (las narraciones y las adivinanzas) y, a partir de ellos, discutiré su posible estudio desde una concepción de lo oral como *performance*.

1) LAS NARRACIONES

Para un sujeto de cultura hegemónica, las narraciones de algunos lugares de los Andes pueden parecer grupos caóticos de detalles que carecen de la estructura de la trama y de la resolución que se suele encontrar en una narración “típica” (Mannheim 1991). Y es que no se trata de un modelo de texto escrito de tipo expositivo donde se valora la consistencia intradiscursiva sino, más bien, de un tipo de discurso donde se valora más la consistencia con el contexto de la situación. Es por esta razón que muchas de las narraciones orales que encontramos en la zona andina (y en otras probablemente) parecen ser altamente dependientes del contexto. A continuación, discutiré una serie de puntos que ejemplifican esto.

1) Las narraciones surgen muchas veces en el contexto de una conversación. Mannheim (1991) cuenta, por ejemplo, que cuando fue al Cusco a realizar su trabajo de campo y les pedía a los campesinos que le contaran historias, ellos siempre le respondían con la el mismo enunciado: “no conozco ninguna historia”. Luego de un arduo trabajo etnográfico, Mannheim se dio cuenta que las historias que los campesinos contaban estaban insertas en conversaciones y que siempre se articulaban con temas que se habían tocado previamente durante la interacción. Como el autor acota, “el problema era mío” porque “yo esperaba coleccionar textos fijos construidos de manera formulaica”. Así por ejemplo, si en una conversación se está comentando el hecho de que una niña de la comunidad robó la gallina de su vecino, en ese momento alguien puede empezar a contar un cuento en el que una niña parecida a la aludida en la conversación roba algo en la comunidad y luego es sancionada por ello. Después de todo, la función que cumplen muchas narraciones es la de transmitir un discurso moral de manera tácita. Más allá de la diversión que pueda suponer interactuar con una narración, contar una narración implica una estrategia de transmisión cultural de valores en la que se desarrolla una preocupación por que la siguiente generación cuente con habilidades necesarias (cómo trabajar, cómo tener coraje y abordar el sufrimiento, etc.). Ahora bien, si consideramos que los cuentos surgen de conversaciones, la manera en que

tradicionalmente han sido publicados -aún en ediciones bilingües- revela una gran descontextualización de los mismos, pues solo se incluye el texto como producto acabado y no el proceso de producción que lo ha generado. Así entonces, al editarse de acuerdo a los cánones de la prosa escrita, los cuentos publicados difieren sustancialmente de las normas andinas de textualidad (Mannheim 1991).

2) Lo que motiva el surgimiento de narraciones son circunstancias reales. De hecho, las narraciones no solo se vinculan a las temáticas de conversaciones previas sino también a la actividad que los sujetos desarrollan en ese momento. Por lo tanto, las narraciones no surgen en contextos de ocio -donde se decide contar un cuento porque no hay nada más que hacer- sino que se articulan con las labores que las personas involucradas realizan: cosechar, deshierbar, desgranar, etc. Así por ejemplo, si una abuela se encuentra deshierbar con su nieto y se da cuenta que éste no sabe realizar la actividad, le puede empezar a contar un cuento sobre un niño que era ocioso y que no realizaba las labores que le asignaban los adultos. O si un adulto envía a un niño a traer el caballo y éste se demora, cuando finalmente regresa le puede contar una historia sobre posibles riesgos que una persona puede pasar en estos contextos y sobre las preocupaciones por las que pasa el adulto que se encuentra esperándolo. En ese sentido, las narraciones están ligadas a las vivencias cotidianas, a los hechos que se llevan a cabo y a las actividades de todos los días. Es interesante apreciar que, como lo que motivan a las narraciones son circunstancias reales, se pueden encontrar dos narrativas cuyas premisas básicas sean inconsistentes entre sí, sin que esto desconcierte significativamente al oyente (Mannheim 1991). Esto ocurre porque la validez de un enunciado no se encuentra en el enunciado mismo sino en la forma en que éste se adecúa al contexto de una situación en particular.

3) El hecho de que las narraciones sean conversacionales implica que estas requieren una participación activa de parte del oyente, que incluye señales de consentimiento, (tales como gruñidos, “cierto” o la repetición de la última frase del narrador) e interrupciones en forma de pregunta o como contribución de nuevos detalles. Por lo tanto, como las narraciones orales no existen fuera de contextos específicos de interacción, el público es tan importante como el narrador al dar forma a la actuación. Una construcción colectiva de la narración va desde una verdadera construcción conjunta hasta una respuesta estilizada del público. Este componente interaccional de las narraciones implica la necesidad de realizar una etnografía de la actuación o de la *performance* de la narración para analizar su significado como aquello que no es inherente a los textos sino como una propiedad que emerge de la actuación concebida como un evento social y construido conjuntamente gracias a las acciones de todos los participantes. Esto tiene como consecuencia que las narraciones no

lleven mucha carga de autoridad, pues el significado de las mismas no lo otorga una sola persona sino que se negocia y se construye a partir de varios actores.

4) En la estructura misma del relato se establece permanentemente una analogía entre el contenido del relato y un hecho de la realidad del interlocutor. En efecto, mientras que el narrador va contando la historia, va relacionando lo que está contando con la realidad del interlocutor y formula una especie de “paréntesis” para contextualizar lo dicho y favorecer la comprensión del que está escuchando. Así por ejemplo, el narrador puede decir lo siguiente: “había una vez un cóndor que tenía su chalina [habrá sido como la chalina de tu abuelo]”; “Era una pampa grande [más o menos como la chacra de tu papá]”; “Era una ciudad linda con sus calles [sería más o menos como Huancayo]”. En todos estos casos, el narrador “se sale” del cuento y hace una analogía con algún elemento de la realidad del interlocutor para que quede más clara la narración. Estos elementos pueden ser la chalina de su abuelo, la chacra de su papá o Huancayo (en este último caso el hablante sabe que su interlocutor conoce esta ciudad). Esto implica una gran habilidad de tipo pragmático para tomar en cuenta el saber previo del interlocutor en el saber nuevo que proporciona la historia.

2. LAS ADIVINANZAS

Me gustaría acotar algunos puntos importantes sobre otro género discursivo muy recurrente en algunas zonas andinas, no solo para mostrar nuevamente que lo oral no se reduce al plano puramente textual sino también para plantear que ambos géneros funcionan de manera parecida¹. Cuando hice mi trabajo de campo en la comunidad de Umaca en la zona de Andahuaylas (Apurímac), la gente hablaba indistintamente de watuchis (adivanzas) y de cuentos, como si se tratase de lo mismo. Para mí era muy confuso pues –tal como lo había aprendido en la escuela– cuando pensaba en una narración y en una adivinanza me venían a la cabeza cosas muy distintas.

En la comunidad donde hice trabajo de campo todo el mundo dice adivanzas y, mientras que algunas antiguas se olvidan tanto adultos como niños se encargan de crear otras nuevas. Este tipo de juego verbal muestra como la gente de la comunidad concibe las relaciones semánticas de su mundo. Los elementos de la cultura material e inmaterial se clasifican como iguales, similares o diferentes y se construyen categorías de objetos que de alguna manera están siempre interrelacionados. Así, hacer un acertijo significa describir un objeto en relación con otro y construir comparaciones que algunas veces pueden tener un doble

sentido. Como me dijo alguna vez un campesino “todo lo que usted ve aquí tiene su adivinanza”. El uso de la adivinanza en hogares campesinos siempre implica una forma de competencia humorística, ya sea en concursos entre dos equipos o en preguntas más libres. En contextos fuera de la escuela, la adivinanza constituye además una forma dialogística donde se produce una interacción entre el que la dice y el que la escucha y donde el que la escucha puede luego convertirse en el que la dice. En otras palabras: las adivinanzas siempre promueven otras.

Las adivinanzas tienen funciones diversas. En las comunidades andinas las adivinanzas constituyen medios para establecer relaciones con la gente y así participar activa y socialmente en la vida comunal. Los acertijos forman parte de los acontecimientos más interactivos de la comunidad porque la gente juega con ellos entre parientes y amigos, tanto en grupos grandes como en chicos. Recuerdo una vez que un niño me dijo que a él le gustaba saber adivinanzas porque así podía preguntárselas a un amigo y un amigo podía hacer lo mismo con él. Las adivinanzas funcionan al mismo tiempo como herramientas de competencia para que una persona pueda defender su identidad como miembro de la comunidad. Para los campesinos es importante que ellos y sus hijos aprendan a decirlas para no quedar en ridículo en una situación social, pues saber la respuesta correcta revela el conocimiento que la persona tiene sobre su comunidad. En cambio, alguien que no sabe las respuestas puede ser visto como una persona incapaz de establecer relaciones coherentes con otros. Este tipo de acertijos sirven también para transmitir conocimiento a gente joven. Por ejemplo, los hijos mayores creen que es su deber enseñárselos a sus hermanos menores y los padres les enseñan adivinanzas a sus hijos. Sin embargo, cuando están ocupados en la noche, los niños se reúnen entre ellos y se retan valiéndose de ellas.

De esta manera, estas formas del lenguaje sirven para enseñar sobre la vida en la comunidad. Funcionan para que los más jóvenes sepan qué elementos son importantes en la comunidad y cómo éstos se interrelacionan dentro de un sistema cultural determinado. Las adivinanzas sirven para pensar, buscar sentido y relacionar elementos. Los niños crean sus propias adivinanzas cuando se vuelven mejores observadores del ambiente en que viven; son tan rápidos que pueden crear una adivinanza en el momento preciso en que el profesor les pide una.

Luego de este recuento me gustaría preguntar por qué los campesinos de Umaca hablaban indistintamente de narraciones y de adivinanzas. Podemos darnos cuenta que ambos se basan en la realidad y luego establecen vínculos entre un hecho real y una situación analógica ficticia. En las adivinanzas se establece una conexión entre un enunciado metafórico descriptivo y un objeto específico (la persona debe

encontrar esta conexión), mientras que en las narraciones se establece un vínculo entre las situaciones que se describen en el cuento y una situación personal (o una que involucra a otra persona conocida). Ambos géneros concientizan a la gente sobre lo que es importante en la vida de la comunidad y sobre cómo elementos del mundo se conectan unos con otros; además, en ambos géneros el interlocutor actúa como un agente que participa activamente. Todo esto nos muestra que las comparaciones y las analogías son un componente básico en los sistemas simbólicos orales de algunos contextos culturales y que esta es la forma en que la gente le da sentido a su experiencia.

¿Qué implica todo esto en términos de políticas educativas? A diferencia de lo que acabamos de ver con estos géneros discursivos, los valores implícitos en la escuela oficial son aquellos vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento “abstracto, objetivo, lógico y racional”, adjetivos que pueden reducirse al denominado mito de la objetividad y su manera de concebir el conocimiento. Se trata de una visión que ha denominado el pensamiento occidental desde hace varios siglos y que ha penetrado en la institución escolar como la única perspectiva científica de usar el lenguaje. De acuerdo con estas ideas, el mundo está compuesto de objetos que contienen verdades absolutas y universales y cuyas propiedades son independientes de contextos culturales específicos y de interpretaciones subjetivas personales. Los seres humanos tendrían, entonces, que aprender a captar estos significados objetivos del lenguaje y a no mezclarlos nunca con la experiencia personal. A decir de Turner (2000) todo esto significa asumir el discurso académico como un tipo de práctica retórica históricamente construida y enmarcada en normas y valores que son el resultado de la prominencia de la racionalidad científica y el deseo de la ilustración europea por el conocimiento universal.

Cuando vemos que los maestros anulan las habilidades narrativas que los niños traen a la escuela o que los hacen pararse al frente del salón para decir una adivinanza con un cuerpo estático, me doy cuenta de que la propuesta intercultural de la educación peruana no toma en cuenta estos aspectos relacionados con el uso del lenguaje. Esto es más grave aún si consideramos que todas estas diferencias culturales con relación a habilidades para utilizar el lenguaje en contextos específicos tienen repercusión en la adquisición de un tipo de lectoescritura escolar (Street y Street 2004) por parte de niños de zonas rurales que no han sido socializados en el marco de una “una orientación escolar” (Heath 2004) y que, de manera predecible, obtienen los puntajes más bajos en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora y producción de textos que imparte el Ministerio de Educación.

Es fundamental comprender que los niños aprenden a usar el lenguaje de manera distinta como parte de su socialización temprana. Y esto implica tener una mirada etnográfica y asumir lo ajeno de lo familiar y lo familiar de lo ajeno (como base de la práctica antropológica). Por eso me gustaría sostener que el trabajo etnográfico es una herramienta fundamental en los estudios sobre oralidad. Como sabemos, la etnografía es una práctica destinada a producir conocimiento a partir de la experiencia directa sobre la realidad estudiada. Sin embargo, este conocimiento no debe plasmarse en un reporte puramente descriptivo sino que requiere de una “descripción densa” que sea interpretativa y dialogue con la propia voz de los protagonistas. Por esta razón, desde el punto de vista metodológico, el trabajo de campo es central para entender la oralidad como *performance*, pues nos permite acceder tanto a la estructura como a la política inmersa en los eventos orales: “Gracias a la observación etnográfica podemos acceder al proceso de ejecución, la puesta en escena, las reacciones del público participante y los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican su comportamiento y le atribuyen sentido” (Vich y Zavala 2004).

Nota

1 Esta sección sobre las adivinanzas proviene de Zavala (2002).

Bibliografía

- GEE, James Paul.
1991a “Memory and myth: a perspective on narrative”. En Allyssa McCabe & Carole Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1-25.
- 1991b “A linguistic approach to narrative”. *Journal of Narrative and Life History*, 1(1). 15-39.
- HEATH, Shirley Brice.
2004 “El valor de la lectura de cuentos infantiles antes de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela”. En Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Virginia Zavala (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- MANNHEIM, Bruce.
1999 "Hacia una mitografía andina". En Juan Carlos Godenzzi (ed.), *Tradición andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". 47-79.
- ONG, Walter J.
1982 *Orality and literacy. The technologizing of the word*. Londres: Methuen.
- SCOLLON, Ron y Suzanne B.K. SCOLLON.
1981 *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Nueva Jersey: Ablex.
- 1995 "Somatic communication: How useful is 'orality' for the characterization of speech events and cultures?" En Uta M. Quasthoff (ed.), *Aspects of oral communication*. Berlin: Walter de Gruyter. 19-30.
- STREET, Brian y Joanna STREET.
2004 "La escolarización de la literacidad". En Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Virginia Zavala (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- TURNER, Joan.
2003 "Academic literacy in post-colonial times: hegemonic norms and transcultural possibilities". *Language and Intercultural Communication*, 3 (3): 187-197.
- VICH, Víctor y Virginia ZAVALA.
2004 *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.
- ZAVALA, Virginia.
2002 *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.