

Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua

Virginia Zavala

Pontificia Universidad Católica del Perú
(con la colaboración de Claudia Almeida)

Recibido 07.09.12
Revisado 15.10.12
Aprobado 20.11.12

Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua

Resumen

En este artículo, realizo dos estudios de caso de dos maestros que implementan una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en sus respectivas escuelas y analizo cómo cada uno construye diferentes concepciones de lectura en quechua con respecto de la lectura en castellano. Sobre la base de una perspectiva sociocultural de la literacidad, que asume la lectura y la escritura como prácticas sociales, sostengo que las formas en las que los profesores interactúan con sus estudiantes en torno a los textos proveen a estos últimos de diversas oportunidades para aprender cómo ser “lectores” y cómo desarrollar diferentes tipos de habilidades letradas. Además, planteo que estas prácticas de lectura se inscriben en dos extremos de un dilema ideológico (Billig et al., 1988): por un lado, una tendencia neoliberal que desarrolla un discurso tecnocrático y prioriza la medición estandarizada y, por otro, una apuesta por un tipo de EIB a favor de la lectura en quechua desde una “matriz cultural quechua”, que no interactúa con las prácticas lectoras que se desarrollan en castellano¹.

Palabras clave: literacidad, quechua, dilemas ideológicos, interacción de aula, perspectiva sociocultural, Educación Intercultural Bilingüe

Abstract

In this article, I develop two case studies of two teachers who implement an Intercultural Bilingual Education (IBE) in their respective schools, and I analyze how each of them construct different notions of reading in Quechua in relation to reading in Spanish. On the basis of a sociocultural perspective on literacy, which assumes reading and writing as social practices, I sustain that the ways teachers interact with their students around texts provide the latter diverse learning opportunities of how to be “readers” and how to develop different types of literacy abilities. In addition, I point out that these reading practices can be inscribed within two extremes of an ideological dilemma (Billig et al. 1988): on the one hand, a neoliberal trend that develops a technocratic discourse and prioritize high-stakes testing and, on the other, a type of IBE in which reading practices in Quechua are conceived within a “Quechua cultural matrix” and, as such, as totally different from schooled Spanish literacy.

Keywords: literacy, Quechua, ideological dilemmas, classroom interaction, sociocultural perspective, Intercultural Bilingual Education

-
1. La data que utilizo en este artículo fue recogida durante una consultoría que realicé para el Ipeba. Agradezco a esta institución; a los maestros de Pumamarca y Tikapampa, que me recibieron en sus escuelas y que compartieron conmigo sus experiencias y sus preocupaciones; y a la ONG que trabaja con el maestro de Tikapampa por apoyarme en el desarrollo de la consultoría.

Introducción

En las últimas décadas, se han producido múltiples discursos sobre el concepto y el propósito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): el Estado peruano, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los movimientos indígenas han propuesto sus propias definiciones de la EIB y esto ha revelado diferentes miradas en torno a la educación y su relación con la sociedad. De hecho, varios estudios han discutido cómo diversos actores sociales conciben la interculturalidad, la educación bilingüe intercultural y las metas de esta última, y cómo esta diversidad de perspectivas se ha trasladado a una amplia gama de prácticas en las aulas (Valdivieso, 2009; Peschiera, 2010; Tubino y Zariquiey, s.f.).

Asimismo, desde principios de 1980, se ha desarrollado con fuerza una perspectiva de la literacidad como práctica social que plantea la naturaleza situada de los usos de la lectura y la escritura, y el hecho de que ambos fenómenos no se pueden reducir a habilidades técnicas (Street, 1984; Brice Heath, 1983; Barton, 1994; Gee, 1996; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004). Numerosos estudios sobre diferencias entre prácticas letradas de dentro y fuera de la escuela (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2004; Lankshear y Knobel, 2008), e incluso entre aquellas de las distintas áreas académicas o cursos –tales como lenguaje o matemáticas– (Castanheira et al., 2001), han demostrado la pluralidad de las literacidades y las bases ideológicas en las que estas siempre se inscriben. Desde esta perspectiva, se estudian eventos letrados –o actividades donde lo letrado cumple un rol– y prácticas letradas, o maneras culturales de utilizar la lectura y la escritura, que están siempre conectadas con prácticas socioculturales más amplias (Street, 2000).

Desde el libro fundacional de Scribner y Cole (1981), se propuso el estrecho vínculo que existe entre el desarrollo de prácticas letradas y la adquisición de habilidades y destrezas. Como estos autores señalaron, distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad. En efecto, ahora sabemos que el aprendizaje constituye una dimensión de la práctica social y que, precisamente, se desarrolla por medio de la práctica. Las oportunidades de aprendizaje que están disponibles a través de procesos discursivos (orales y escritos) y de prácticas que los participantes desarrollan en un tiempo y un espacio determinado sostienen y, a su vez, limitan lo que los estudiantes finalmente aprenden. Esto implica que los logros y los fracasos intelectuales de los estudiantes no dependen solo de sus esfuerzos o descubrimientos, sino que también constituyen el producto de formas situadas y culturales de interacciones sociales. En pocas palabras: lo que un estudiante

aprende en relación con la lectura se deriva de lo que este *hace* de forma recurrente en torno a los textos.

En el marco de esta línea de trabajo, examinaré cómo dos maestros de EIB, asumidos como “exitosos” desde diferentes criterios, construyen diversas concepciones de lectura en quechua con respecto de la lectura en castellano. Este tipo de estudio demostrará —una vez más— que no existe una concepción predeterminada de la lectura, sino que hay numerosas definiciones que emergen a partir de las maneras en que las personas utilizan los textos para interactuar entre ellas y para ser parte del mundo en el que viven. Las formas por medio de las cuales los individuos se involucran con la lectura, se interrelacionan durante el evento letrado, interpretan el texto, definen lo que es y lo que no es lectura, y articulan la lectura con otros eventos de sus vidas reflejan y a su vez sustentan la conformación de ideologías. Asimismo, veremos que ser un lector no implica solo dominar técnicas, sino ostentar un conocimiento acerca de las prácticas discursivas (o las formas de hablar sobre los textos), los sistemas semióticos (o las formas de comunicar significado a través de múltiples sistemas de signos) y los bienes culturales (como el conocimiento previo, herramientas y materiales) (Street and Lefstein, 2010). Los datos a ser analizados mostrarán que las formas en las que los estudiantes interactúan con sus profesores en torno a los textos les proveen de diversas oportunidades para aprender cómo ser “lectores” y cómo desarrollar diferentes tipos de habilidades letradas.

Otra idea que defenderé a lo largo de este estudio es que la variabilidad de las concepciones acerca de la lectura en quechua es el resultado de la *performance* o la actuación de diversos tipos de acciones, que se generan desde el nivel interaccional en una situación particular hasta el de la construcción de discursos en la dimensión de la estructura social. En realidad, la lectura siempre se constituye como una práctica social, donde las representaciones, las identidades y las relaciones sociales se actualizan y, además, donde diferentes tipos de aprendizaje se llevan a cabo.

Con respecto a esta última idea, plantearé que las distintas definiciones de lectura que analizaré a partir de interacciones específicas en las aulas encajan en un dilema ideológico (Billig et al., 1988) que empezó a germinar en la década del noventa en la educación peruana. Este concepto de dilema ideológico hace alusión a una tensión entre dos o más repertorios interpretativos, entendidos estos como formas relativamente coherentes de hablar sobre objetos o eventos en el mundo (Edwards y Potter, 2000). Desde este marco, podemos señalar que —a grandes rasgos— en la educación peruana se ha producido una tensión entre apostar por la homogeneidad o por la diversidad cultural.

Por un lado, la educación peruana ha seguido la tendencia neoliberal del discurso tecnocrático, asociado con una ideología políticamente conservadora. Este discurso promueve la valoración instrumental de la educación como si se tratara de un proceso puramente técnico y, por tanto, socialmente neutral. Desde esta perspectiva, no se explicitan los intereses y valores sociales que siempre subyacen a las prácticas educativas, y se imponen las políticas sobre la base de lo que los “hechos” (o los resultados de pruebas estandarizadas) demandan (Lemke, 1989). Siguiendo esta lógica tecnicista (y con el apoyo de organizaciones internacionales como el Banco Mundial), el Ministerio de Educación ha comenzado a priorizar las pruebas estandarizadas con el objetivo de medir el desempeño de los estudiantes, pero sin entender a cabalidad los resultados o si estos realmente revelan el progreso de los educandos. Dentro de la ideología conservadora del libre mercado, los educadores ya no enfatizan el proceso de aprendizaje, sino los resultados y la rendición de cuentas. Más aún, el objetivo primordial consiste ahora en educar a empresarios y empresarias exitosos que sean suficientemente competitivos para participar en el mercado laboral, y no es formar ciudadanos críticos, éticos y políticos, como sucedió en el Perú en la década del setenta con la influencia de Paulo Freire y la Pedagogía Crítica (Oliart, 2011).

Por otro lado, durante este mismo periodo, los debates sobre la educación nacional incorporaron el tema de la educación intercultural, a partir del “giro cultural” de los discursos sobre el desarrollo (Degregori y Huber, 2007), las críticas al eurocentrismo, la teoría postcolonial y los movimientos indígenas. Aunque las consideraciones del gobierno hacia la diversidad han sido superficiales (o “decorativas”) y reproductoras del *status quo*, muchas ONG y organizaciones indígenas han ponderado la importancia del conocimiento local y se han preocupado por las formas en las que este puede ser incorporado en el proceso educativo. A diferencia de la mayoría de las perspectivas tradicionales acerca de la EIB, algunas de estas aproximaciones ya no la conciben como un programa de educación transicional, donde el empleo del quechua solo sirve como un recurso para la adquisición del castellano. Por el contrario, estas perspectivas asocian la EIB con los principios de la interculturalidad, los derechos, la ciudadanía y la búsqueda de un ejercicio más democrático del poder. Esta conceptualización implica un proceso de afirmación identitaria ligada a la recuperación de prácticas culturales locales y al empoderamiento que promueve conciencia sobre la discriminación y el racismo (Trapnell, Calderón y Flores, 2008; Zavala, 2007).

Sin embargo, a pesar de que estas propuestas generalmente cuestionan el proyecto de homogenización que subyace a las prácticas escolares, difieren entre sí por sus maneras de asumir la cultura y la educación intercultural.

Algunas de las posturas que son más críticas al discurso oficial han optado por un esencialismo estratégico como una acción política que reacciona a siglos de opresión cultural. Así, enfatizan una dicotomía entre el “conocimiento indígena” y el “conocimiento occidental”, a partir de una interpretación de la cultura y de la identidad como equivalentes a “cajas” estáticas y discretas que no son parte de campos de lucha (Rogoff y Angelillo, 2002). Dentro de esta lógica, conceptualizan la cultura y la lengua quechua como índices de prácticas culturales ancestrales y no contemporáneas y –según la opinión de algunos (Mayer, citado por Degregori y Huber, 2007)– motivan un tipo de chauvinismo de las culturas locales y un separatismo étnico con una posición anti-Occidente que invisibiliza el cambio, el contacto y la negociación cultural.

He abordado este trabajo desde el marco de la sociolingüística interaccional y etnográfica. Si bien no he realizado un trabajo etnográfico en su sentido más amplio, he realizado entrevistas, he recolectado documentos y he observado interacciones dentro y fuera del aula; estas últimas fueron grabadas en audio y en video para poder ser analizadas en su nivel más micro. En el análisis, he utilizado algunas herramientas de diferentes perspectivas del análisis del discurso, como el análisis de la conversación, el análisis crítico del discurso y la psicología discursiva. A continuación, presentaré dos estudios de caso de maestros de EIB “exitosos”. No obstante, observaremos que las definiciones de éxito varían según los repertorios interpretativos que se reproducen en cada caso.

Leer en quechua para “comprender el texto”

La escuela primaria de Pumamarca² se ubica a 4000 metros sobre el nivel del mar en una comunidad campesina donde los niños aprenden el quechua como lengua materna y lo utilizan en la vida doméstica y comunal. En la última prueba nacional de comprensión lectora, esta institución educativa obtuvo la calificación más alta en el departamento del Cusco. A diferencia de lo que suele ocurrir con la mayoría de escuelas rurales, en Pumamarca el cien por ciento de los alumnos de cuarto grado consiguió el “nivel esperado” (Nivel 2) en la prueba de comprensión de lectura, tanto en quechua como en castellano. El factor medular que explica estos resultados es la presión que ejercen estos exámenes en los maestros, a partir también del acompañamiento del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) del Ministerio de Educación. Como los profesores de Pumamarca están obsesionados

con la obtención de buenos resultados, hacen que sus estudiantes practiquen regularmente ejercicios similares a los propuestos en las pruebas y cada vez más a medida que se aproxima la fecha del examen. Se trata de un fenómeno que también ha sido observado en otros contextos (De la Garza, 2008). Los cuatro docentes de la escuela multigrado de Pumamarca mencionaron que el propósito de su trabajo es la obtención de “logros” en los niños. Se trata de lo que se ha denominado una “ideología del logro” (Mehan, Khalil y Morales, 2010), en la que “logro” se refiere claramente al rendimiento de los alumnos en estos tipos de exámenes.

A continuación, me concentraré en el segundo grado de la escuela de Pumamarca³. Los estudiantes de este salón estaban tan familiarizados con el formato de las pruebas estandarizadas que, incluso, ansiaban resolver esta clase de ejercicios. Más aún, la dinámica de trabajo con este tipo de ejercicios estaba tan establecida que los niños no hacían preguntas sobre qué hacer o cómo hacerlo. Esto puede ser observado en el siguiente extracto, que es básicamente una interacción en castellano, aunque los estudiantes también utilizan el quechua. Antes de que la grabación se iniciara, el profesor les preguntó a los alumnos si ellos podían adivinar lo que él tenía en sus manos y, sin que pudiesen ver lo que su maestro ocultaba en ellas, los niños asumieron con naturalidad que se trataba de un ejercicio tipo prueba. Véase el ejemplo⁴:

3. Aunque el Ministerio de Educación del Perú toma pruebas de comprensión lectora tanto en castellano como en algunas lenguas vernáculas a los estudiantes de cuarto grado de primaria, también, toma una prueba de comprensión lectora solo en castellano a los niños y niñas de segundo grado a nivel nacional. Debido a que no ha habido claridad sobre qué escuelas imparten una EIB y cuáles no, estas pruebas han sido aplicadas en muchas escuelas con población vernáculo-hablante que está adquiriendo el castellano como segunda lengua. Si bien esta situación está comenzando a cambiar (pues las escuelas bilingües recibirán, eventualmente, diferentes tipos de pruebas para el segundo grado), muchos maestros aún no tienen claridad sobre qué tipo de pruebas serán aplicadas en sus escuelas.

4. Las transcripciones de las interacciones presentadas se han realizado sobre la base de las siguientes convenciones:

[]	Habla simultánea
()	Comentarios contextuales
?	Entonación ascendente al final de la unidad
Subrayado	Enunciado en mayor volumen
(...)	Extracto ininteligible
...	Sección del audio que no se ha transcrito
!	Enunciado exclamativo
rojo	Traducción al castellano
(2s)	Número de segundos entre turno y turno

Extracto N° 1

1. Estudiantes: marca
2. Profesor: ¿ah?
3. Estudiantes: *marcana* / **para marcar**
4. Profesor: *marcana*, para marcar
5. ¿de qué cosa está [aquí?
6. Niño: [síiiiiiiiiiii, facilito
7. Profesor: ¿De qué cosa estará?
8. Estudiantes: (los niños susurran diferentes palabras)
9. Niña: examen (en voz baja)
10. Niño: examen!
11. Profesor: No es el examen, a ver
12. Voy a repartir [¿ya?
13. Estudiantes: [Sí, sí, sí, sí, sí, sí (dando palmadas en sus carpetas)
14. (el profesor reparte las fotocopias)
15. Niña: *facilchalla* / **facilito no más**
16. *facilchalla* / **facilito no más**
17. Estudiantes: a, b, c
18. a, b, c
19. Niño: *leespa marcana* / **para marcar después de leer**
leespa marcana / **para marcar después de leer**
- Profesor: ya

Dos aspectos de este extracto llaman la atención. En primer lugar, destaca el hecho de que los estudiantes estuvieran tan familiarizados con las prácticas letradas inscritas en la práctica social de las pruebas estandarizadas de comprensión lectora. Sabían de antemano que este tipo de ejercicios incluyen preguntas con alternativas múltiples que deben ser resueltas después de leer los textos. A pesar de que el profesor parece preguntar reiteradamente por el contenido del texto (línea anterior a la 1, línea 5 y línea 7) e, incluso, señala que no es un examen (línea 11), los alumnos continúan construyendo sus respuestas en función al formato de la prueba, como si esto fuera lo único importante a ser tomado en cuenta. Una muestra de que el maestro no está satisfecho con las respuestas de los alumnos en torno al formato de los ejercicios constituye el hecho de que pregunta tres veces lo mismo en un intento por que los estudiantes enmienden (Sidnell, 2010) lo dicho y respondan de manera diferente. Luego de la tercera participación de los niños (en la línea 9 y 10) el maestro rechaza la respuesta de manera más explícita (“no

es el examen, a ver”) y pasa a repartir las fotocopias sin intentar nuevamente hacer una pregunta. A pesar de que el maestro sabe que está repartiendo un ejercicio tipo prueba (y lo acepta en la línea 20 con un “ya”), son los niños los que claramente no pueden salir de este esquema durante la interacción.

En segundo lugar, llaman la atención las actitudes que los niños muestran hacia ese tipo de ejercicios. Los educandos no solo expresan su entusiasmo por medio del volumen de sus voces, la repetición de la afirmación “sí” (que indica la aceptación de las disposiciones del docente), su participación en momentos en que el maestro todavía no ha terminado su turno (véase las líneas 6 y 13) o las palmadas que hacen en sus carpetas, sino que también muestran su exaltación a través de la aseveración de que la prueba es fácil y que desean desarrollarla (líneas 13 y 15). A lo largo de la interacción, los niños se alinean entre ellos para comentar sobre lo que se está repartiendo y parecen estar muy socializados con este tipo de prácticas.

En diversos estudios donde se ha discutido la problemática de las pruebas estandarizadas, se ha planteado que estas suelen tener un importante impacto en las prácticas escolares y en sus dinámicas, tales como el uso del tiempo, las actividades dentro del aula, los materiales seleccionados, la organización espacial e, incluso, la manera como los maestros perciben su trabajo y se perciben a sí mismos (Au, 2011; Cummins, 2007; Menken, 2010). Por otro lado, estos estudios han demostrado que los alumnos que hablan lenguas originarias y que van a escuelas rurales son más proclives a recibir un tipo de instrucción que se enfoca en la preparación para la prueba en la forma de ejercicios repetitivos de memorización, debido a que es precisamente esta población la que no obtiene buenos resultados en las pruebas estandarizadas (Cummins, 2007). Esa especial atención y preparación para las pruebas ocurre en desmedro de otros tipos de oportunidades de aprendizaje y otros métodos de enseñanza que podrían ser más efectivos para las necesidades de esta población estudiantil (Menken, 2010). En el caso de la escuela de Pumamarca, el énfasis en este tipo de ejercicios tipo prueba claramente empobrece el currículo: las áreas que no son consideradas en la prueba (como el área de Personal Social o la de Ciencia y Ambiente) comienzan a recibir menos atención y la lectura, tanto en castellano como en quechua; se empieza a asociar solo con las prácticas que requieren las pruebas estandarizadas de comprensión lectora.

Además de los cambios mencionados en líneas anteriores, los ejercicios tipo prueba afectaron el empleo de ambas lenguas. Como las pruebas dirigidas al segundo grado vienen usualmente en castellano (y también se han aplicado en escuelas EIB), este idioma comenzó a adquirir preeminencia con relación al quechua. Al mismo tiempo, el maestro de segundo grado privile-

gió la práctica del uso del quechua como un medio para aprender contenidos en castellano. De hecho, este profesor mencionó que, si habla en quechua con sus estudiantes, ellos podrán resolver más ejercicios en menos tiempo, pues de este modo lo entenderán mejor. Respecto a ello, el mismo acotó: “si utilizo las lenguas de acuerdo a las normas de la EIB, cero a la izquierda en evaluación censal” o “si solo empleo el castellano para interactuar con mis estudiantes, no será lo mismo”. Como veremos a continuación, el profesor sí promueve la lectura en quechua, aunque no queda claro si lo hace solo como un medio para obtener buenos resultados en las pruebas de comprensión lectora en castellano. Esto revela claramente un dilema: los maestros saben que tienen que enseñar la lectura en quechua para cumplir con la política oficial de la EIB. No obstante, también están al tanto de que tienen que priorizar el castellano para cumplir con la política nacional de medición que dictamina una prueba de comprensión lectora en castellano para segundo grado.

En el siguiente extracto, podemos observar la práctica de lectura que el maestro enfatiza antes de comenzar con las preguntas de opción múltiple:

Extracto N° 2

1. Profesor: Punapis/ **dice que en la puna**
2. Estudiantes: Punapis huk/ **dice que en la puna un**
3. Profesor: [huk/ **un**
4. Estudiantes: [Atuqcha/ **zorrito**
[...]
5. Profesor: ya ya
6. *Ñuqa* primero, ¿ya?/ yo primero, ¿ya?
7. Estudiantes: síiiiiiiiiii (10 s, mientras que el profesor arregla unos papeles)
8. Profesor: ya, *ñuqa* primero/ ya, yo primero
9. Punapis/ **dice que en la puna**
10. Estudiantes: Punapis/ **dice que en la puna**
11. Profesor: Huq / **un**
12. Estudiantes: Huq/ **un**
13. Profesor: [Atuqcha/ **zorrito**
14. Estudiantes: [Atuqcha/ **zorrito**

El profesor espera que los alumnos repitan constantemente las palabras o frases que él lee del texto. Es interesante notar que los alumnos tienden a adelantarse en la lectura y que, a veces, leen más palabras que las señaladas por su maestro. Sin embargo, el profesor tiene claridad sobre cómo los pares adyacentes (Sidnell, 2010) deben estar organizados en la interacción y cómo

los estudiantes deben responder a sus enunciados. Por lo tanto, cuando los estudiantes no corean con exactitud lo que el profesor ha enunciado en la primera parte del par adyacente, él formula algún tipo de pedido de enmienda para los estudiantes. Así, por ejemplo, en las líneas 2 y 4, los niños se adelantan, añadiendo huk atuqcha (un zorrillo) a lo señalado por su profesor. En ese momento, él no continúa con lo que prosigue en el texto, sino que emite el marcador discursivo “ya ya” (en la línea 5) para interrumpir el flujo de la interacción y luego “yo primero, ¿ya?” para indicarles que deben enmendar la forma en que venían desarrollando la dinámica. Luego de que vuelve a explicitar la forma en que debe funcionar la interacción (“ya, yo primero”) y los niños formulan una aceptación (síiiiiiii), estos últimos vuelven a adelantarse en la lectura en la línea 14 y se produce habla simultánea con respecto a la lectura del profesor. Aunque parecía que luego de la interrupción de la conversación el par adyacente de repetición exacta sería restablecido y el maestro continuaría con un patrón de lectura que los niños seguirían, los niños vuelven a subvertir la regla en la línea 14.

En el siguiente extracto, el docente comienza la interacción con una pregunta acerca del ejercicio tipo prueba:

Extracto N° 3

1. Profesor: ¿Pikunamanta?/ ¿sobre quiénes?
- ...
2. Estudiante: *Atuqchamanta/ sobre el zorrillo*
3. Profesor: A ver, ñuqa, huk/ *a ver, yo, pregunta número uno*
4. Estudiantes: *Huk / número uno*
5. Profesor: *atuqcha/ el zorrillo*
6. Estudiantes: *Huk. Atuqcha/ Número uno. El zorrillo*
7. Profesor: *Huk atuqcha oveja, ovejaman, ovejawan⁵/ Número uno. El zorrillo con la oveja*
8. Estudiantes: *ovejawan / con la oveja*
9. Profesor: *Ishkay/ Número dos*
10. Estudiantes: *Ishkay/ Número dos*
12. Profesor: *Pumacha/ el pumita*
13. Estudiantes: *Pumacha/ el pumita*
14. Profesor: *Asnochawan/ con el burrito*
15. Estudiantes: *Asnochawan/ con el burrito*
16. Profesor: *Kimsa/ tres*

5. Aquí, el docente vacila y se autoenmienda en dos ocasiones hasta producir la forma correcta “ovejawan”.

17. Estudiantes: *Kimsa*/ tres
 18. Profesor: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna
 19. Estudiantes: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna
 20. Profesor: *¿Mayqantaq chiqaq?*/ ¿cuál es la verdadera?
 21. Estudiantes: Tres
 22. Profesor: Tres. *Puna* / tres. Sobre él
 23. Estudiantes: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna
 24. Profesor: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna

Luego de que el profesor formula la primera pregunta sobre el texto (y les hace repetir a los alumnos en una sección que no aparece transcrita), uno de los alumnos contesta inmediatamente en la línea 2 (*Atuqchamanta*) de acuerdo con las opciones presentadas en el ejercicio. No obstante, el empleo del marcador discursivo “a ver” en la línea 3 por parte del maestro evidencia desalineamiento con relación a la respuesta del alumno e indica que tomará una ruta diferente. De este modo, inicia la lectura de las preguntas de opción múltiple para que los estudiantes repitan después de él. Al final, en la línea 20, el docente pregunta “*¿Mayqantaq chiqaq?*” (“¿cuál es la verdadera?”), como si las respuestas fuesen intrínsecamente correctas o incorrectas. De este modo, el texto se constituye en una autoridad que no puede ser deconstruida ni cuestionada. Lo que realmente parece importar es ser capaz de establecer verdades que se sustentan a pesar del contexto.

La interacción muestra claramente un caso donde se “enseña para la prueba”, en el que el maestro mide la comprensión de sus estudiantes solamente utilizando preguntas cerradas que buscan información breve y tratando de confirmar que estos conocen las *respuestas verdaderas*. El docente no hace comentarios ni provee información que trasciende el ejercicio tipo prueba. Más aún, su participación está más enfocada en el formato de los ejercicios que en el contenido académico. Cuando los estudiantes dan la respuesta final en la línea 21 (“tres”), el maestro los motiva a explicitarla (en la línea 22) y luego confirma la respuesta final en la línea 24 volviendo a enunciar lo que los niños acababan de formular. De esta manera, se posiciona como el evaluador de los educandos.

La lectura en quechua ha sido afectada por esta ideología⁶. Las prácticas de lectura en esta lengua se han reducido a responder preguntas cerradas del docente como una forma de completar un examen y su propósito no es diferente al de la lectura que se promueve en castellano. Por medio de estas prácticas de lectura en quechua, el profesor y los estudiantes han construido

6. Es importante considerar que el quechua no cuenta con una tradición letrada y que, fuera de la escuela, los niños no tienen contacto con textos en esta lengua.

critérios y principios para un uso del lenguaje “apropiado” y esperable, formas particulares de interacción y acciones sociales que están situadas en el contexto de las pruebas con preguntas de opción múltiple. Los estudiantes han aprendido cómo ser “lectores” en quechua en este contexto y en el marco de estas prácticas. Cada vez que los niños intentan subvertir las normas establecidas (como, por ejemplo, cuando se adelantan en la lectura o cuando contestan las preguntas antes de haber leído las alternativas de opción múltiple), el profesor no parece notarlo, pues está más preocupado en hacer que sus estudiantes sigan las normas. Existe amplia evidencia de que las prácticas a partir de pruebas estandarizadas no conllevan a un incremento del aprendizaje en los alumnos, producen un currículo que se limita a los contenidos presentes en las pruebas, fomentan un mayor uso de pedagogías centradas en el maestro y desarrollan habilidades cognitivas reductivas y empobrecedoras (Madaus y Clarke, 2001; Amrein y Berliner, 2002; Klein, Hamilton, McCaffrey y Stetcher, 2000; Au, 2007). Actualmente, las prácticas de lectura en quechua están limitando la vasta gama de habilidades que los estudiantes podrían desarrollar en la escuela y están posicionándolos como receptores pasivos de información, que solo participan en las actividades para demostrar su destreza en las pruebas.

Leer en quechua para “conversar con el texto”

La escuela primaria de Tikapampa también se ubica en la región del Cusco, pero, a diferencia de la de Pumamarca, se halla a pie de carretera a menor altura sobre el nivel del mar. Los niños son bilingües y muchas veces hablan en quechua entre ellos, aunque sus padres sí tienen al quechua como lengua materna. Se trata de un caso de sustitución lingüística a nivel comunal. La escuela recibe la asesoría de una ONG que trabaja con otros veinticinco profesores de otras instituciones educativas de la zona. Estos maestros han preparado una propuesta para interculturalizar el área de Comunicación Integral y muchos de ellos están tratando de implementarla en sus clases⁷. El profesor

7. Quisiera aclarar que, en realidad, no es la escuela la que recibe la asesoría de una ONG, sino solo el profesor de tercero y cuarto grado. Por lo tanto, a pesar de que en la escuela de Tikapampa hay tres profesores, solo uno implementa esta propuesta de Comunicación Integral. Uno de los grandes problemas de la EIB en el Perú es que es muy difícil encontrar *escuelas* EIB que funcionen bien. Por lo general, encontramos *maestros* o *maestras* que hacen un excelente trabajo, pero que conviven con otros profesores que no aplican la EIB por diversas razones (no quieren hacerlo, no han sido formados en ello, no hablan la lengua vernácula, están de paso y no están comprometidos ni motivados, etc.).

de tercer y cuarto grado de esta escuela multigrado, cuyas interacciones son analizadas en el presente estudio, es considerado como un maestro exitoso de EIB e incluso los padres de familia están muy satisfechos con su labor.

Este maestro cuenta con una perspectiva completamente diferente en cuanto a la lectura. Tiene una fuerte orientación crítica y siempre propugna que los textos no transmiten verdades, sino que revelan posicionamientos de puntos de vista e ideologías. El letrado de su aula muestra textos que siempre explicitan la fuente: “la Internet”, “la UMC” (Unidad de Medición de la Calidad Educativa del MED), la ONPE (la Oficina Nacional de Procesos Electorales) o el nombre y apellido de un miembro de la comunidad que ha contribuido con un testimonio sobre una temática en particular. Además, cuando este maestro trabaja con sus estudiantes, siempre remarca la naturaleza construida de los textos: “Nosotros siempre tenemos que permanecer alertas y preguntarnos quién está diciendo eso o de dónde viene esa información”. En sus clases, el conocimiento no solo proviene de los libros oficiales o de las fuentes canónicas. Las fuentes son múltiples y los niños saben que el conocimiento es heterogéneo.

Durante la estadía en la escuela, el maestro designó como actividad una lectura en castellano sobre la conquista española. Los alumnos estudiaron diferentes tipos de textos multimodales (Kress, 2003) que expresaban versiones diversas acerca del mismo evento. Se comenzó la actividad con un texto proveniente del libro de texto del MED del área de Personal Social, titulado “El encuentro de dos mundos”. Para su lectura, el maestro sugirió a sus alumnos salir del aula para leer en pares o individualmente. Cuando ingresaron nuevamente al salón, el profesor formuló preguntas tanto respecto del texto como de los gráficos, asegurándose que los niños hubieran comprendido todos los términos y pudieran explicar la lectura con sus propias palabras. Al concluir esta sección de la actividad, los estudiantes fueron al salón de cómputo para ver un video de Eduardo Galeano sobre la conquista de América y para escuchar una canción de Víctor Heredia sobre el mismo tema. A diferencia de las prácticas con preguntas de opción múltiple observadas en el segundo grado de la escuela de Pumamarca, el maestro de Tikapampa optaba por preguntas abiertas que permitían a los niños obtener una imagen más amplia sobre los “textos” y no limitaban sus respuestas a información sucinta y precisa. El maestro formuló preguntas como: “Vamos a ver, ¿qué recordamos?”, “¿Tienen algo más que añadir?”, “¿Hay algo más que les haya llamado la atención?”, “¿Qué han escuchado?”, “¿Qué han entendido?”, “¿Qué nos está diciendo el video?”, “¿Por qué piensan que esta persona cantó esta canción?”. Al final del evento, hizo un resumen sobre las diferentes versiones sobre la conquista que los niños habían leído, visto y escuchado, y cuestionó

la representación que hace el texto del MED en torno a la conquista como un “encuentro”.

Este evento constituyó un intento de implementar lo que se ha denominado la *literacidad crítica*, que promueve que los estudiantes se hagan preguntas como las siguientes: “¿Qué tipo de persona, con qué intereses y valores podría escribir y leer este texto de manera ingenua y sin problemas?, ¿qué trata de hacer el texto conmigo?, ¿sobre la base de qué intereses?, ¿qué posiciones, voces e intereses están en juego?, ¿cuáles están silenciadas y ausentes?” (Luke, 2000; Cassany, 2006). Al margen de algunos comentarios que podrían hacerse al tipo de interacciones que llevó a cabo el maestro en clase (y que no analizaré aquí), su manera de desarrollar habilidades críticas en torno a la lectura es mucho más elaborada que la forma en que se suele entender lo “crítico” en el sector educativo. Su forma de transmitir a los alumnos que los textos siempre transmiten representaciones y no verdades absolutas va mucho más allá de una noción de lo crítico solo como equivalente a emitir puntos de vista personales, opinar o proponer ideas. En el evento desarrollado, los niños no demostraron qué tan buenos eran en la lectura de los textos, sino que han desarrollado una actitud diferente hacia los textos y el mundo social. Más aún, actuaron como analistas y críticos sobre la base de un corpus elaborado de “textos” multimodales.

Sin embargo, lo que me interesa recalcar aquí es que estas prácticas letradas en castellano son diferentes a las desarrolladas en quechua por parte del profesor, puesto que él argumenta que la lectura en castellano y la lectura en quechua requieren diferentes estrategias. Como veremos, el maestro está tratando de darle sentido a la lectura en quechua, luego de varias décadas en las que la lectura en esta lengua se ha venido desarrollando con objetivos poco claros y ha estado muy reducida a aspectos técnico-pedagógicos. De acuerdo con el docente, “una cosa es comprender el texto y otra cosa es conversar con el texto”. Además, señala que mientras que la categoría de comprensión pertenece a la matriz cultural castellana, la conversación con el texto constituye una práctica que está más cerca de la matriz cultural quechua. En esta práctica de “conversar” con el texto, no se permite cuestionar el texto (desde la línea de una “literacidad crítica”) ni reducirlo a un formato tipo prueba.

En el aula, el maestro emplea textos en quechua que él mismo ha grabado y transcrito a partir de sus conversaciones con comuneros que ostentan un amplio conocimiento respecto de ciertos temas. Cuando se leen estos textos, el maestro propone que los alumnos “sintonicen” con el *yachaq*, cuyo espíritu se presenta durante el evento letrado para compartir su sabiduría. En el siguiente extracto, el profesor y los alumnos interactúan luego de haber

leído dos textos breves sobre el papel del zorro en la cultura andina. Estos textos fueron producidos por dos ancianos de la comunidad y han sido copiados por el docente en un papelote que está pegado en una de las paredes del aula (la mitad del papelote para el testimonio de cada autor).

Extracto N° 4

1. Profesor: Imaninmi
¿Qué dice?
2. Estudiante: *Sichus atuq ñawpaqta waqan chayqa nam kanqa [...]*
Dice que cuando el zorro aúlla adelantado entonces va a ser [...]
3. Profesor: Ajá, ¿imaynataq chayqa?
Ajá, ¿cómo es eso?
4. Estudiante: *Chaynatam ninku profesor*
así dicen profesor
5. Profesor: ¡Riki!
¡así es!
6. ¿Qamkuna uyarinkichischu chayta?
¿Ustedes tienen información de eso? (Dirigiéndose a todos)
7. Estudiantes: ¡Arí!
¡Sí!
8. Profesor: ¡A ver! ¿imaynata uyarinkichis?
A ver, ¿cómo saben? (2 s)
9. ¿Pim yapanman a ver?
¿Quién puede añadir, a ver? (2s, susurros)
10. Arí ¿nillankichismanriki?
dijeron que sí, ¿no es cierto? (2s, balbuceos)
11. ¿imaynata qawanku tayta mamanchis?
¿cómo lo perciben nuestros padres?
12. Estudiante: ¡Munaychata qawarinku!
lo perciben muy interesante
13. Profesor: ¿Imaynatayá?
¿Cómo pues?
14. Estudiantes: *yachankuyá, ima tarpunankupaqpas*
saben pues, cualquier producto siembran de acuerdo a eso [...]
15. *uyarinqa chuya waqayninta, mana waqan chayqa*
mana tarpunkuchu
va a escuchar su aullido nítido, si no aúlla entonces no siembran.

16. Profesor: *¡Arí, qawaychis, yachaykunaqa mana hukllachuriki!*
Claro, miren, los conocimientos no son únicos
17. *Qawasqanchismanhina qawaychis: Huk Yachay kaypi*
de acuerdo a lo que estamos haciendo vean.
Un conocimiento está pues aquí (grafica un círculo)
18. *kashanrikichay yachayqa yapakunmi*
ese conocimiento se amplía con otro conocimiento
(grafica otro círculo adherido al primero)
19. *chay yachayqa mana chayllachu kasqa*
ese conocimiento no había sido eso nada más (y sigue
aumentando otros círculos alrededor del primero)
20. Estudiante: *Tikachahina tukukun*
Se parece a una flor
21. Profesor: *Tikachahina tukukun*
se parece a una flor (y sigue aumentando más, como
si fueran pétalos de flor)
22. *Kaq yapakun, yapakun, yapakun, yapakunriki,*
de nuevo se aumenta, se aumenta, se aumenta, se aumenta,
23. *ñuqa apamurqaykichis, kay iskay runa willawashanchisriki*
yo les traje lo que estas dos personas nos cuentan (marca
con aspa el círculo del centro)
24. *huk kaypi*
aquí está uno (señala la parte arriba del papelote)
25. *¡huk kaypipisriki!*
¡y otro aquí también! (señala la parte inferior del otro
autor).

Al inicio, el profesor formula la pregunta abierta “¿Imaninmi?” (¿Qué dice?); y el estudiante ofrece una respuesta en la línea 2 sobre la base del contenido del texto. Sin embargo, lo que resulta importante para el docente no es solo conseguir información sustentada en lo que el texto afirma, sino en lo que los niños saben a partir de sus propias experiencias. Incluso, en la línea 11, el maestro apela al conocimiento que tienen sus padres (“¿imaynata qawanku tayta mamanchis?”: ¿cómo lo perciben nuestros padres?). Para ello, utiliza un nosotros inclusivo que construye un sentido de comunidad y un acercamiento entre el profesor y los niños. Esta no es una práctica común en las escuelas rurales, donde los maestros frecuentemente consideran que los padres no tienen nada que aportar al conocimiento impartido en la institución escolar y donde se posicionan como superiores a los niños en términos culturales. El hecho de que los padres aparezcan como autores o fuentes

de algunos textos pegados en las paredes del aula reconceptualiza la mirada hegemónica sobre el conocimiento en la escuela. Los alumnos comprenden que el conocimiento que es discutido en la institución escolar puede provenir de los miembros de su comunidad y que incluso el docente puede aprender algo del yachaq. Para ellos, el saber no procede solo de los libros:

Extracto N° 5

1. Estudiante: Profesor *¿maypitaq willarasunkiri?*
Profesor, dónde le ha contado ese conocimiento?
(pregunta con relación al papelote)
2. Profesor: Ah, *¡wasiypiyá! Parlarasuyku.*
Ah, ¡en mi casa pues!
3. Estudiante: *¿Florentinoqa?*
¿y Florentino? (pregunta con relación al otro autor que aparece en el papelote)
4. Profesor: *Wasinta rini. ¡Riqsinkichismiriki!*
Voy a su casa. ¡Ustedes conocen, pues!
5. Estudiantes: *¡Arí!*
¡Sí!
6. Profesor: *Payta tapurqani. Paymi chayta apamusqa.*
A él he preguntado. Él es portador de ese conocimiento.

Cuando el maestro explica el tipo de lectura que desarrolla en quechua, lo hace sobre la base del término *yapar*, proveniente del quechua *yapay*, que puede entenderse como ‘añadir’, ‘recrear’, ‘enriquecer lo que se ha dicho’. Al respecto, el maestro describe la forma en que se produce el conocimiento en las áreas rurales: “el conocimiento andino es local y diverso, no universal ni homogéneo”. El profesor señala, por ejemplo, que el saber acerca del zorro no es el mismo en cada región andina: “lo que es válido en esta comunidad no lo es en otros lugares”. Esto también sucede con la manera en que los cuentos son narrados en algunas comunidades andinas. Mannheim (1999), por ejemplo, ha constatado el carácter situado de las narraciones en estos contextos. Las narraciones siempre emergen de conversaciones y son recreadas cuando son relatadas. Debido a esto, podemos hallar múltiples versiones acerca de la “misma” historia, la cual siempre se adapta a las diversas situaciones y a los propósitos de cada interacción.

Así como sucedió con el evento letrado en castellano, en el caso del quechua, la práctica de *yapar* establece que el texto no es fijo y que no contiene conocimiento irrefutable. De acuerdo con el profesor, el conocimiento

quechua es diverso (y no “único”, como señala en la interacción) y es constantemente enriquecido por los miembros de la comunidad: “*yapar* implica expandir el saber y no limitarnos a nuestras propias visiones”. Los niños aprenden que el saber es construido y que muchas personas participan en esta construcción: no solo los canónicamente letrados, sino también sus padres, los miembros de la comunidad y ellos mismos. El docente aprovecha la metáfora de la flor, propuesta por un estudiante durante un momento de la interacción, para explicar que el conocimiento es equivalente a los pétalos de una flor: “de nuevo se aumenta, se aumenta, se aumenta, se aumenta”. Por lo tanto, a través de sus conversaciones con el profesor, los estudiantes tienen la oportunidad de entender que el saber es un conocimiento social y que el significado no está contenido en el texto, sino que es negociado durante la interacción. No obstante, a diferencia de la perspectiva crítica asumida en el evento letrado en castellano acerca de la conquista española, el maestro sostiene que *yapar* se refiere a “añadir con afecto”: “el *yapar* no se realiza para ofender a alguien o para criticarlo”. Dentro de una perspectiva romantizante del mundo andino, *yapar* implica tomar en cuenta una opinión con respeto y enriquecerla con más información para “ver el tema con mayor profundidad y resolver el problema”. Por lo tanto, no es posible hacer lo mismo con los textos en quechua que lo que se hace con los de castellano.

Si bien podríamos establecer que, en términos bastante amplios, tanto en castellano como en quechua el docente adopta una postura crítica hacia la literacidad, también establece una división entre ambas lenguas, y entre lo que debe ser leído y cómo debe ser leído en ambas. El hecho de que el quechua solo sea empleado para leer acerca de temas “quechuas” y para reproducir prácticas orales “quechuas” revela —y, a su vez, construye— un repertorio interpretativo, que es compartido por un amplio sector de los promotores de la EIB. En los actuales debates ideológicos sobre el quechua (Blommaert, 1999), esta lengua suele ser concebida como un idioma ancestral que es importante para interactuar con el “otro” o con el campesino “neto” de comunidades de altura. Según este repertorio, el quechua indexa un lugar estático que se resiste al cambio y a la modernidad, y que está situado en un orden temporal diferente (Vich, 2010). Además, este repertorio que ancla al quechua en el pasado o en las comunidades rurales más distantes limita concebir esta lengua desde otras perspectivas y tiene consecuencias políticas muy concretas a la hora de pensar en intervenciones específicas. Así como lo han demostrado otros estudios realizados en contextos multilingües (Martin Jones y Jones, 2000), las diversas lenguas, sus variedades y sistemas escriturarios añaden nuevas dimensiones a la diversidad y a la complejidad de la definición de la literacidad. En el caso del quechua, las ideologías en

torno a esta lengua han influenciado las creencias que tienen las personas sobre los propósitos que subyacen a las prácticas letradas en quechua en la escuela intercultural bilingüe.

A continuación, haré un balance final sobre los dos casos analizados y plantearé algunas reflexiones y preguntas que espero puedan ayudar a seguir pensando el fenómeno estudiado.

Discusión y conclusiones finales

La teoría sociocultural contemporánea ha rechazado la noción de aprendizaje como internalización individual o como recepción de un conjunto de conocimientos, y ha propuesto una nueva visión de aprendizaje como la creciente participación en comunidades de práctica y como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger, 1991). Este concepto de aprendizaje situado no implica solamente un aprendizaje “haciendo” o “in situ”, sino una actividad que concierne a la persona actuando en el mundo en la medida en que se vuelve miembro de una comunidad. Esta perspectiva propugna que el aprendizaje conlleva a la construcción de identidades y que no es posible que una persona adquiera habilidades en una comunidad de práctica particular sin modificar su identidad de alguna manera. Después de todo, aprendemos a conducirnos “apropiadamente” en una comunidad de práctica, porque esto beneficia nuestro estatus de miembro.

En los dos casos de estudio presentados en líneas anteriores, observamos que las actitudes que los estudiantes desarrollan hacia los textos y la forma en que ellos interactúan con estos los constituyen como diferentes tipos de alumnos y de sujetos. Mientras que los estudiantes de Pumamarca se posicionan a sí mismos —y son posicionados por la institución educativa y por su maestro— como receptores pasivos de información que solo participan en las actividades para demostrar sus destrezas en una prueba, en Tikapampa los alumnos son posicionados como indagadores activos sobre perspectivas del conocimiento y como contribuyentes al conocimiento comunal. En el primer caso, los niños actúan como estudiantes escolarizados que obedecen las normas irrefutables de la lectura; en cambio, en el segundo caso, negocian los significados textuales con su profesor y se construyen a sí mismos como miembros de una comunidad “quechua” y como personas que sostienen y valoran el mundo en el que han sido socializados. Además, mientras que en el primer caso el maestro se posiciona a sí mismo como aquel que imparte y custodia el saber; en el segundo, incentiva a sus alumnos a valorar sus fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2005) y se constituye

como alguien que necesita aprender de este mundo cultural. Por lo tanto, las identidades y las relaciones sociales que se actualizan en ambas interacciones son distintas y tienen consecuencias diferenciadas en las formas como las personas se perciben a sí mismas y también a los demás, cómo se identifican y son identificados (Birr Moje and Luke, 2009).

Asimismo, había precisado al inicio que las destrezas que adquirimos están en estrecha relación con las prácticas letradas que desarrollamos. A partir de los casos analizados, podemos señalar que el rango de prácticas observadas en Pumamarca constituye un espectro estrecho que a su vez se enmarca en la práctica social de la medición de la lectura. En el caso de Tikapampa, los niños están adquiriendo otro tipo de habilidades que están más conectadas con el pensamiento crítico y con saber articular sus saberes previos con lo que el texto provee. En todo caso, lo que resulta imprescindible es establecer conexiones más claras entre los eventos y prácticas letradas que se desarrollan en quechua y las habilidades letradas que los estudiantes deberían adquirir en esta lengua, aunque sabemos que aún se trata de una problemática irresuelta. Mientras que algunos hacen referencia a un “desarrollo bilingüe completo”⁸ (Hornberger, 1989), otros han empezado a argumentar que las escuelas interculturales bilingües ya no deberían promover una educación bilingüe o bialfabetizada, debido a que luego de varias décadas de implementación de la EIB no quedan claros los propósitos de la literacidad quechua. Otros, como hemos discutido en este trabajo, creen en una literacidad quechua autónoma y separada de la literacidad castellana, básicamente como una opción política que reacciona a una historia de opresión. Esta posición no considera la conexión y transferencia de estrategias entre lenguas, aspecto que me parece crucial de tomar en cuenta.

Creo que es importante preguntarnos, también, qué tipos de prácticas letradas en quechua empoderarían a los estudiantes quechuahablantes. ¿Qué podemos entender por literacidad empoderadora? ¿El profesor de Pumamarca está empoderando a sus alumnos? Algunos autores argumentan que los instrumentos de medición como las pruebas estandarizadas tienen una gran ventaja: demandan métodos o metas de enseñanza que son explícitos y uniformes, y que pueden conseguir registros concretos a varios niveles (Supovitz, 2009). En realidad, en muchas escuelas rurales —incluyendo aquellas que supuestamente aplican un programa de educación intercultural bilingüe— los profesores suelen tener expectativas muy bajas en cuanto a los logros de sus estudiantes y desarrollan lo que Chick y Hornberger han denominado “prácticas seguras” y “habla segura” (2001). Estas incluyen prácticas de enseñanza tradicionales como el copiado de textos de la pizarra o

8. *Full biliterate development* en inglés.

de libros, el dictado durante largos periodos de tiempo y la lectura en voz alta por medio de la repetición de lo que el docente dice y sin ningún tipo de comprensión (Hornberger, 2003). En la escuela de Pumamarca, el maestro está muy satisfecho de que sus estudiantes logren buenos resultados y tiene metas claras que, además, sabe que son posibles de alcanzar: “Yo sé que puedo lograr buenos resultados con mis estudiantes, pero necesito más tiempo”. A diferencia de otros casos en los que los alumnos son etiquetados como lectores “problemáticos” o “deficientes” (Birr Moje y Luke, 2009), podríamos plantear que en Pumamarca los estudiantes son posicionados como “buenos lectores”, capaces de obtener buenas calificaciones. Los estudiantes están claramente actuando según esta identidad que es ofrecida por su profesor, quien evalúa sus habilidades letradas sobre la base de las habilidades que estos muestran en los ejercicios tipo prueba.

Sin embargo, como ya he mencionado, la transformación del currículo en función de la preparación para las pruebas también tiene consecuencias negativas. A pesar de que el profesor de Pumamarca construye a sus alumnos como “buenos lectores” y estos muestran entusiasmo cuando se involucran en este tipo de prácticas, los niños se subordinan a los dictámenes del maestro y no desarrollan habilidades creativas, de interpretación y de pensamiento crítico. Además, estas prácticas letradas dominantes conectadas con la generación de habilidades para la prueba —que han ido ganando credibilidad y han sido legitimadas como supuestamente las únicas capaces de fomentar la inteligencia y el logro educativo— han marginado otras formas de hablar y de conocer que no son valoradas dentro de los contextos escolares. Los niños de Pumamarca son socializados con representaciones de la lectura en las que algunas formas de leer y usar el lenguaje son mejores que otras (donde estas otras son las que ellos traen de sus contextos). Desde esta lógica, podríamos plantear que este profesor no estaría empoderando a sus estudiantes.

Ahora bien, debemos preguntarnos también si es que el profesor de Tikapampa empodera a sus estudiantes. Hornberger (2000) propone la necesidad de contrarrestar el peso tradicional del poder en lo que ella denomina el *continuum* de la biliteracidad, al prestar atención y otorgar agencia⁹ y voz a los actores y a las prácticas de los extremos menos poderosos del *continuum*. De hecho, el profesor de Tikapampa no restringe el contexto oficial de la escuela a textos escritos en castellano de la cultura dominante, sino que incluye la riqueza de los discursos orales quechuas y promueve una enseñanza bilin-

9. La noción de “agencia” hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (Ahearn, 2001; Ashcroft et al., 2000). Para una mayor discusión sobre esta noción en relación con la literacidad, véase Zavala 2011.

güe y bialfabetizada. Conuerdo con Street (1996) cuando sostiene que, para los educadores preocupados por el tema del poder, la pregunta no es cómo unos pocos pueden acceder a él o cómo las estructuras de poder pueden ser resistidas, sino cómo el poder puede ser transformado. Según este modelo, podemos sostener que el profesor de Tikapampa sí está contribuyendo a la transformación del poder, pues está desafiando representaciones y relaciones sociales dominantes que han sido históricamente reproducidas en la escuela. Las prácticas letradas desarrolladas por el maestro claramente intentan desestabilizar los discursos hegemónicos que construyen y constituyen epistemologías particulares como verdades absolutas y, a su vez, soslayan otras representaciones. Además, si la forma en la que uno lee y escribe genera un impacto en la forma en la que nos reconocemos a nosotros mismos y somos reconocidos por otros, el maestro está contribuyendo a transformar cómo los estudiantes de zonas rurales se sienten y perciben durante el proceso escolar. En las conversaciones que tuve con los estudiantes, estos manifestaron que les gusta la escuela, porque su profesor les enseña que no deben avergonzarse de su cultura. Si la justicia social debería ser el motor principal de la agenda educativa, la única vía éticamente aceptable en la educación de una población lingüística y culturalmente minoritaria es la inclusión de la voz y la agencia de los aprendices (Hornberger, 2000).

No obstante, el maestro de Tikapampa también reduce las posibilidades de la literacidad quechua al asociarla solo con el carácter “esencial” de la cultura de los campesinos de las comunidades rurales. Esto revela la construcción de identidades esencializadas en un contexto donde las personas de las comunidades rurales participan de un complejo mundo intercultural, emplean diferentes variedades de quechua y castellano y despliegan múltiples identidades en diversos espacios. Me pregunto si esta división entre la lectura en quechua y la lectura en castellano revela una perspectiva intercultural. Me pregunto también si el quechua solo sirve para leer testimonios transcritos de personas de las comunidades, sin que lo dicho desmerezca la importancia que esto puede tener en la formación de los educandos.

Numerosos estudios han planteado que las concepciones reducidas de las prácticas letradas en la escuela deberían expandirse y enriquecerse, y además conectarse mejor con las vidas de las personas que están fuera de ella (Pahl y Rowsell, 2005; Mahiri, 2004; Street, 2004, entre otros). Sin embargo, sabemos que la literacidad quechua no ha sido desarrollada fuera de la escuela y que, por eso, es difícil aplicar a esta lengua la noción de la “caja semiótica de herramientas” (Gee, 1996) que uno necesitaría adquirir en la escuela para funcionar como ciudadano en el mundo de hoy.

Aún tomando eso en cuenta, considero que no se trata de construir una división entre las lenguas (y las culturas) y entre las prácticas letradas asociadas a cada una. A pesar de que el profesor de Tikapampa tiene una iniciativa muy valiosa al introducir la lectura en quechua en el marco de prácticas orales que se suelen desarrollar en las comunidades andinas, creo que habría que ir más allá de traer al aula las prácticas lingüísticas de los hogares de los niños. En lugar de traer esas prácticas a las escuelas y reproducirlas “tal cual” ocurren en los hogares, quizás, habría que construir lo que se ha denominado un “tercer espacio” (Gutiérrez, 2008), que no reproduce ni la cultura dominante de la escuela ni la cultura comunal de los estudiantes. A partir de la yuxtaposición entre ambos tipos de prácticas, el “tercer espacio” genera nuevas prácticas letradas que no son ni las escolares ni las del hogar y que se construyen sobre los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes. Esto no significa volver a una práctica tradicional de usar la lengua y la cultura vernácula solo como medio para aprender la lengua y la cultura dominante. Si pensamos que “lo quechua” no es solo lo rural y lo campesino, sino también lo urbano, lo local y lo global, la generación joven y los flujos y contactos culturales, la lectura en quechua podría desarrollarse en el marco de textos multimodales y de nuevas prácticas que establezcan relaciones interculturales con la literacidad castellana.

En el discurso oficial y dominante, la literacidad ha sido constantemente conceptualizada como la clave que determina el bienestar, que a su vez se percibe como un síntoma del prestigio social y una meta del desarrollo humano (Maddox, 2008). No obstante, sabemos que la literacidad siempre es situada y que diferentes tipos de prácticas letradas generan distintos tipos de consecuencias tanto en el individuo como en la sociedad. Habría que preguntarse, entonces, qué tipo de prácticas letradas en quechua puede brindar bienestar a los estudiantes. El objetivo de la literacidad quechua aún constituye un campo de lucha que tendrá que ser definido conjuntamente con una política lingüística que trascienda el ámbito escolar. Esta política lingüística tendrá que confrontar los repertorios interpretativos dominantes que aún continúan marginando y representando al quechua como una lengua invisible o —en el mejor de los casos— como un idioma ancestral limitado al mundo rural.

Referencias

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Ashcroft, H., Griffiths, G. y Tiffin, H. (2000). *Post-colonial studies. The key concepts*. Segunda edición. Londres: Routledge.
- Amrein, A.L. y Berliner, D.C. (2002). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Tempe, AZ: Educational Policy Studies Laboratory, Arizona State University.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, D., Middleton, D. y Radley, A.R. (1988). *Ideological Dilemmas*. Londres: Sage.
- Birr Moje, E. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44 (4), 415-437.
- Blommaert, J. (Ed.) (1999). *Language ideological debates*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castanheira, M.L., Crawford, T.; Dixon, C. y Green, J. (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the Poor? Realigning Reading Instruction for Low-Income Students With Scientifically Based Reading Research. *Educational Researcher*, 36(9), 564-572.
- De la Garza, Y. (2009). *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Degregori, C.I. y Huber, L. (2007). *Cultura, poder y desarrollo rural*. Lima: Sepia.
- Edwards, D. & Potter, J. (2000). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.

- _____ (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59 (3), 271-296.
- _____. (2003). La enseñanza de y en quechua en el PEEB. En Ingrid Jung y Luis Enrique López (Comp.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Proeib Andes, Invent y Morata.
- Hornberger, N. y Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education*, 14 (2): 96-122.
- Hornberger, N. y Chick, K. (2001). Co-constructing school safe time: safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. En M. Heller y M. Martin Jones (Eds.). *Voices of authority. Education and linguistic difference*. Londres: Ablex.
- Klein, S., Hamilton, L., McCaffrey, D. y Stecher, B. (2000). What do tests scores in Texas tell us?. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (49).
- Kress G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Nueva York: Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008 [2003]). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1989). Semantics and Social Values. *Word*, 40(1-2), 37-50.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43.
- Madaus, G.F. y Clarke, M. (2001). The adverse impact of high-stakes testing on minority students: evidence from one hundred years of test data. En G. Orfield y M. L. Kornhaber (eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education* (pp. 85-106). Nueva York: Century Foundation Press.

- Maddox, B. (2008). 'What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, 9 (2).
- Mahiri, J. (Ed.) (2004). *What They don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth*. Nueva York: Peter Lang.
- Mannheim, B. (1999). Hacia una mitografía andina. En J.C. Godenzzi (Ed.), *Tradición andina y amazónica. Método de análisis e interpretación de textos* (pp. 47-79). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Martin Jones, M. y Jones, K. (Eds.). 2000. *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins.
- Mehan Hugh, N.K. y César Morales, C. (2010). Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela. En G. Pérez Bonilla y C. Pérez Frago (Eds.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 37-66). México DF: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Plaza y Valdés.
- Menken, K. (2010). NCLB and English Language Learners: Challenges and Consequences. *Theory Into Practice*, 49, 121–128.
- Oliart, P. (2011). *Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada. Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP y Tarea.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Londres: Sage.
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 27-58
- Rogoff, B. y Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human development*, 45, 211-225.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis. An introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1996). Literacy and Power?. *Open Letter*, 6(2), 7–16. Sydney, Australia: UTS.

- _____ (2000). "Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies". En M. Martin Jones y K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (Ed.) (2004). *Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia: Caslon.
- Street, B. y Lefstein, A. (2010). *Literacy. An advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211–227.
- Trapnell, L., Calderón, A. y Flores, R. (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder*. Lima: Instituto del Bien Común, Ford Foundation, Oxfam América.
- Tubino, F. y Zariquiey, R. (s.f.). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación.
- Valdivieso, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79.
- Vich, V. (2010). El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos*. México DF: Iberoamericana-Vervuert.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE y IBIS.
- _____ (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas, 1 (1).
- Zavala V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.