

Sobre clásicas y nuevas divisiones: reflexiones desde la formación de docentes indígenas en educación intercultural bilingüe

Virginia Zavala*

Resumen

En el marco de una política de inclusión social, el Gobierno peruano ha instaurado la *Beca 18* para financiar la educación superior de muchos jóvenes provenientes de sectores vulnerables del país. Desde una perspectiva del lenguaje como práctica social, en este artículo presentaré una serie de reflexiones sobre uno de los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una universidad en Lima, y sobre cómo construye grandes divisiones y rígidas fronteras entre oralidad y escritura, quechua y castellano, L1 y L2, entre otras. Desde una primacía de la lingüística estructural y de una visión autónoma del lenguaje, el programa intenta fijar a los estudiantes en dos tipos de subjetividades que se oponen y que además están jerarquizadas: el sujeto educado enteramente en castellano y el sujeto educado enteramente en quechua. En contraste, los estudiantes usan sus repertorios multilingües como recursos para coordinar la acción social, y de esa manera promueven espacios para la legitimación de nuevas subjetividades en su formación como futuros maestros.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, quechua, formación docente, literacidad, práctica letrada

* Profesora principal de la sección de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: vzavala@pucp.edu.pe

Abstract

Within a policy of social inclusion, the Peruvian government has introduced *Beca 18* to finance higher education for many young people from vulnerable contexts in the country. From a perspective of language as social practice, this article presents a series of observations about a teacher training program in Intercultural Bilingual Education (IBE) in one university in Lima, and how it constructs great divisions and rigid borders between orality and literacy, Quechua and Spanish, L1 and L2, among others. Based on the primacy of structural linguistics and an autonomous view of language, the program tries to assign the students into two types of subjectivities, which oppose each other and are also hierarchized: the subject educated entirely in Spanish and the subject educated entirely in Quechua. In contrast, the students use their multilingual repertoires to coordinate social action and, in this way, promote spaces for the legitimation of new subjectivities in their education as future teachers.

Keywords: intercultural bilingual education, quechua, teacher education, literacy, literacy practice

Introducción

La formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las carreras que se ofrecen en el programa de becas instaurado por el Gobierno peruano para financiar la educación superior de muchos jóvenes provenientes de sectores vulnerables del país, en el marco de una política de inclusión social. Esta carrera, que se está impartiendo en tres universidades de la capital, tiene como objetivo formar docentes de una EIB entendida como “el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas (quechua y castellano) y en dos culturas” (Propuesta Curricular, 2015), con miras a “que los educandos mantengan y desarrollen no solo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura” (Propuesta Curricular, 2015).

Los estudiantes de la carrera de EIB provienen de zonas rurales o de pequeños distritos urbanos marginales del interior del país y de un sistema de educación secundaria muy empobrecido. A pesar de que en la actualidad existe un sistema de educación intercultural bilingüe en la educación básica, la oferta es muy reducida y ninguno de los beneficiarios de la beca asistió a este tipo de escuelas. Esto significa que ninguno aprendió a leer y a escribir en quechua; al contrario, esta lengua fue estigmatizada a lo largo de sus años de escolaridad (y de su vida en general). Luego de terminar la secundaria,

entraron a esta carrera atraídos por el deseo de acceder a la educación superior, pero sin tener mucha claridad sobre lo que esto implicaba.

En el mundo académico ha habido un vuelco desde una perspectiva modernista y positivista del lenguaje hacia una perspectiva crítica y posestructuralista (García, Flores y Spotti, 2017). Asimismo, la lingüística aplicada ha empezado a cuestionar muchas de las asunciones que se dieron por sentadas durante décadas (Pennycook, 2010). Por ejemplo, desde una perspectiva del bilingüismo como práctica social, se están problematizando nociones cerradas, unitarias y reificadas de *lengua*, *cultura* e *identidad*, y conceptos como los de *hablante nativo*, *diglosia*, *lengua materna* y *comunidad de habla* (Blommaert, 2010; Heller, 2011; Pennycook, 2010). No obstante, a pesar de estas recientes discusiones teóricas, y de la imposibilidad de operacionalizar muchas de estas nociones tanto en la investigación empírica como en los procesos de enseñanza, las instituciones educativas continúan tratando a las lenguas como entidades discretas, estables y monolíticas, mas no como recursos fluidos que se despliegan en la práctica social situada.

En este artículo analizaré las formas en las que una prestigiosa universidad de la capital peruana enfrenta el reto de desarrollar un programa de formación docente en EIB. Con base en ideologías ya asentadas en otros espacios, esta institución regula una serie de ideologías lingüísticas a través de las cuales se compartimentalizan los canales, los textos, los géneros discursivos, las prácticas letradas y las lenguas. Como consecuencia, se producen dos tipos de subjetividades jerarquizadas sobre la base de la concepción de las lenguas como códigos separados, que van de la mano con grupos etnolingüísticos fijos y con prácticas culturales delimitadas (García, Flores y Spotti, 2017). La primera subjetividad es aquella vinculada con el sujeto educado en quechua y la segunda, con el sujeto educado en castellano. Frente a esto, los estudiantes muestran que las fronteras están erradas y contrarrestan las divisiones antes mencionadas, abriendo espacios para la legitimación de nuevas subjetividades (Valdés, 2017).

El análisis presentado en este trabajo no se reduce a un programa específico de EIB en el contexto peruano. El objetivo es que el caso que aquí se discute sirva para reflexionar en torno a paradigmas y divisiones asentadas en los discursos educativos oficiales y en las prácticas pedagógicas en las aulas. Se mostrará que una visión autónoma de la literacidad se enmarca, a su vez, en una visión autónoma del lenguaje en términos más generales, que privilegia la estructura y la forma sobre su mismo uso en el marco de prácticas sociales situadas. No obstante, también veremos que esta perspectiva

hegemónica, que concibe la lengua como un objeto reificado y no como una práctica, se entrelaza con ideologías lingüísticas vinculadas con las lenguas indígenas en el Perú.

Metodología

Los datos que se presentan en este artículo se derivan de un trabajo de corte etnográfico que empezó a inicios de 2016 y que continúa en la actualidad¹. Los intereses iniciales estuvieron en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en castellano y en quechua en la universidad, con estudiantes bilingües que nunca habían aprendido a leer y a escribir en su lengua originaria y que poseían poco conocimiento de las convenciones de la literacidad académica, antes de llegar a la educación superior. Para tal fin, los datos consistieron en documentos (malla curricular del programa, sílabos de los cursos de castellano y de lengua originaria, trabajos escritos de los estudiantes, materiales repartidos en clase, etc.), observaciones de cursos de castellano y de lengua originaria durante dos semestres, entrevistas a tres docentes de castellano y a cuatro docentes de lengua originaria, grupos focales con estudiantes y entrevistas a profundidad con quince de ellos en un período de un año. Con el objetivo de desarrollar cambios en la institución y, en general, en los programas de formación docente en EIB se han ido socializando algunos avances de resultados con los docentes y estudiantes, los cuales comienzan a dar algunos frutos importantes.

Análisis

Sobre la división entre expresión oral y expresión escrita

Desde las críticas elaboradas al paradigma de la gran división (Street, 2004), sabemos que *lo oral* y *lo escrito* no remiten a formas particulares de expresión y, menos aún, a tipos de desarrollo cognitivo en las personas. Ahora sabemos que *lo oral* y *lo escrito* son objetos contruidos socialmente que siempre remiten a ideologías particulares que hay que desempaquetar y desnaturalizar. Sabemos además que no se trata de alinear el modo o el canal con un

¹ Los datos presentados en este trabajo se recogieron a lo largo del año 2016. Se ha decidido no revelar la identidad de los entrevistados por razones de confidencialidad.

tipo particular de literacidad, pues es el contexto lo que se necesita focalizar en una perspectiva social de la literacidad.

A pesar de que esta crítica se llevó a cabo hace varias décadas, el programa de formación docente en EIB (y el sistema educativo peruano en general) sigue manteniendo esta división, que resulta difícil de desestabilizar y que tampoco resulta muy útil en términos pedagógicos. En varios documentos oficiales del programa podemos encontrar referencias a “las prácticas sociales del lenguaje”. No obstante, en otras circunstancias esta división emerge y se producen contradicciones. Por ejemplo, en los sílabos de los cursos de castellano encontramos enunciados como los siguientes: “Continúa con el desarrollo de capacidades de comunicación oral como escritas”, “muestra seguridad y aprecio al expresarse en castellano en forma oral y escrita”, “utiliza formas gramaticales para enriquecer su expresión oral y escrita”, “demuestra seguridad creciente en su competencia oral y escrita”, entre otras. Como se puede apreciar, estos postulados resultan confusos porque no se especifica de forma explícita el tipo de lenguaje al que se hace referencia cuando se alude a ambos canales. Si bien el soporte, la materialidad y la tecnología pueden tener cierta especificidad y permitir una serie de posibilidades (o *affordances*), las prácticas del lenguaje son sumamente diversas en cada soporte y no necesariamente están determinadas por ellos.

Este paradigma sigue vigente porque prevalece la noción del lenguaje como un sistema cognitivo con reglas y elementos léxicos, y no como una práctica que se desarrolla en el marco de contextos y propósitos situados. Como argumenta Lillis (2013), se trata del efecto de un posicionamiento normativamente muy poderoso sobre la función, asumida *a priori*. En el marco de esta lógica, y sin haber observado los usos del lenguaje, se asume *a priori* que la *oralidad* y la *escritura* tienen funciones específicas. Sin embargo, sabemos que no se deben dar por sentadas las funciones de los canales, sino que hay que investigarlas. Cuando se investiga el uso en contextos determinados —desde un enfoque situado del estudio del lenguaje— las funciones cambian todo el tiempo y de formas no predecibles.

Sobre la división entre lenguas

A pesar de que el grupo de estudiantes de EIB constituye un grupo heterogéneo con relación a sus trayectorias de bilingüismo y los repertorios comunicativos con los que cuenta, la institución asegura las fronteras y las dicotomías entre las lenguas. El discurso de la universidad construye una dicotomía entre

L1 y L2, por un lado, y entre quechua y castellano, por otro, que se explicará a continuación.

Sobre lo primero, la institución asume que el quechua es la lengua materna de los estudiantes y el castellano la segunda, como solía suceder con los niños y niñas de las escuelas rurales donde se empezó a implementar la EIB hace varias décadas. Sin embargo, esta asunción no contempla los usos de los recursos lingüísticos por parte de los estudiantes del programa. Si bien para la mayoría el quechua es la lengua materna, otros estudiantes son hablantes de ella como lengua de herencia o son bilingües emergentes. En ese sentido, los bilingües emergentes (García, 2009) no pueden ser categorizados de la misma manera que los hablantes maternos y los aprendices de una segunda lengua, pues poseen características únicas. Se trata de personas que se ubican en un contínuum bilingüe que deconstruye categorizaciones artificiales del tipo aprendiz de una segunda lengua versus hablante fluido, que son difíciles de determinar. Estos bilingües emergentes son diferentes a los hablantes maternos y de segunda lengua, pues han sido expuestos a la lengua y a la cultura en menor medida que los hablantes maternos y en mayor medida que los aprendices de una segunda lengua. Así, muchos alumnos del programa aprendieron primero el castellano y se familiarizaron con el quechua de una forma más pasiva en diferentes momentos de sus vidas.

Pero lo más importante es darnos cuenta de que muchos de los estudiantes que sí aprendieron el quechua en su primera infancia y que lo hablaron de modo predominante en su socialización temprana, tampoco lo sienten como la lengua que mejor manejan hoy en día. Una alumna, por ejemplo, relata que:

Cuando yo tenía los tres años yo hablaba full quechua y entonces mis tíos se molestaban que yo hablara y les decían a mis papás que no hable el quechua, entonces, no que se ve feo, que se escucha horrible, no le enseñen a hablar quechua. Así poco a poco cuando entré al jardín nos enseñaban el castellano y empecé así a adaptarme al castellano en la primaria. Entiendo perfectamente el quechua, pero hablarlo no.

Como podemos apreciar, no podemos clasificar a estos estudiantes como ciertos tipos de bilingües a partir de dicotomías simplificadoras. Además, los extractos citados nos muestran que el aprendizaje de lenguas no constituye un proceso meramente técnico con una linealidad predecible. Lo importante es visibilizar las trayectorias de bilingüismo que han seguido estas personas a lo largo de sus vidas, las oportunidades, las limitaciones y

las desigualdades que enfrentan; los ámbitos de aprendizaje a los que tuvieron acceso (y a los que no tuvieron acceso); su movilidad a través del espacio físico y del social, y su potencial para tener voz en ámbitos sociales particulares. Cada una de estas trayectorias es única y contribuye potencialmente a representar ciertos roles sociales, a habitar ciertas identidades y a ser visto por otros de formas particulares (Blommaert y Backus, 2011).

Esto se ve claramente en el quechua, pues la estigmatización hacia la lengua promueve que el hablante deje de usarla en diferentes periodos de su vida. Si bien los estudiantes del programa ingresaron a él porque supuestamente manejan la lengua originaria, una vez en la institución se enfrentan a su verdadera condición lingüística. Como hablantes de una lengua originaria oprimida no saben escribirla, tienen vergüenza de hablarla y cuando intentan hacerlo sienten que se traban. Como afirmó una profesora de quechua: “El quechua no es una lengua como el castellano. Es un paralítico, tuberculoso, tísico. No es una lengua como el castellano que está ileso. Está enfermo por la discriminación y todavía no se ha recuperado”.

A pesar de esta compleja heterogeneidad de bilingüismos, la institución representa a los estudiantes como hablantes de quechua que están aprendiendo el castellano como segunda lengua. Por ejemplo, una profesora declara que: “Tienen que hacerlo [aprender] en su lengua. Ahora ustedes lo están haciendo en otra lengua, esta lengua que están aprendiendo (el castellano)”. Incluso los profesores argumentan que los estudiantes no deberían estudiar inglés todavía porque “recién están afianzando el castellano como L2”. Además, se promueve una división entre *nosotros* y *ellos* a partir de las nociones de L1 y L2, pues los profesores de castellano constantemente posicionan a los estudiantes como hablantes del quechua como “lengua materna” y a ellos mismos como castellano hablantes, como si el castellano fuera una lengua ajena a los estudiantes y no les perteneciera. Al respecto, una estudiante señala:

Nos tomaron como si nosotros supiéramos el quechua. Sentía como que nos han arrimado a un rincón de que somos indígenas y hay que enseñarles el castellano. Si yo sé el castellano, ¿cómo me van a enseñar? Nos han hecho sentir que no sabemos hablar castellano cuando en realidad no es así.

Más allá de construir una división entre L1 y L2, los profesores de quechua también promueven la separación curricular de las lenguas, como si el bilingüismo implicara una compartimentalización de las mismas, tanto a

nivel cognitivo como de su uso. En el currículo del programa se imparte una secuencia de cursos de castellano y otra secuencia de cursos de quechua en el marco de una variedad de asignaturas disciplinares (historia, filosofía o literatura), que se enseñan enteramente en castellano. Aunque podemos encontrar algún profesor que tiene conocimientos de quechua y permite su uso esporádico, por lo general, en los espacios de castellano se sanciona el uso del quechua y viceversa. Por un lado, usar el castellano en los cursos de quechua es como traicionar a la lengua originaria. Por otro lado, y a pesar de que los estudiantes lo reclaman, el uso del quechua en los cursos de castellano suele incomodar a los profesores. En una oportunidad, cuando los estudiantes comenzaron a hablar en quechua, la profesora de castellano expresó que “si se iban a poner en ese plan” ella empezaría a hablar en francés.

A nivel cognitivo se asume una división entre el quechua hablante y el castellano hablante, en la que el primero constituye un sujeto que solo debe pensar desde el quechua y que no está “contaminado por el castellano”. Los profesores de quechua argumentan que muchos de sus alumnos “piensan desde el castellano para hablar el quechua, entonces es muy visible el calco y la traducción desde el castellano, incluso en la propia entonación. Hay eso, hay mucho contacto”. Como se mencionó más arriba, este contacto es concebido como una suerte de traición al quechua. Esta situación revela una conceptualización del bilingüismo desde ideologías lingüísticas monoglósicas que asumen al monolingüismo como la norma y al bilingüismo como un monolingüismo doble. Desde esta perspectiva, las lenguas (como elementos contables) estarían separadas y no interactuarían en formas complejas ni en la mente ni en las prácticas de personas multilingües. Si bien la mayoría de profesores de quechua piensa de este modo, hay una minoría que cuestiona la dicotomía: “Hay que cuestionar este descuartizamiento del sujeto bilingüe. Te permito que seas bilingüe, pues, pero te doy el reto de que tú puedes separarlo. Porque el profesor no puede separarlo” (profesora de quechua).

Recientemente, se ha empezado a criticar una noción de bilingüismo desde una perspectiva monolingüe que no logra reconocer las prácticas dinámicas y fluidas en las que los bilingües se comprometen para producir significado y comunicarse en los diversos contextos de su vida diaria (Canagarajah, 2013; García, 2009; Heller, 2007). Muchos discursos a favor del bilingüismo terminan reproduciendo ideologías monoglósicas, pues, aunque de manera explícita rechazan el monolingüismo y proponen un bilingüismo aditivo, siguen transmitiendo ideologías en torno al desarrollo de un bilingüismo balanceado y una igualdad de competencias ideal en ambas lenguas. La con-

secuencia es que muchos bilingües con diferentes manejos de las lenguas involucradas se ven forzados a asimilarse a una norma monolingüe idealizada.

Ahora bien, a pesar de que en las aulas se sanciona el uso de las dos lenguas, en muchos otros espacios el uso simultáneo de ambas constituye la práctica no marcada. A continuación, se presentará una interacción por mensaje de texto donde participa un grupo de estudiantes y un profesor de quechua. Como los jóvenes se comprometen cada vez más con las redes sociales, varios profesores del programa han optado por usarlas como herramientas para desarrollar el quechua, aunque todavía se trata de una práctica marginal. Si bien el intercambio virtual se desarrolla de manera extracurricular, el profesor les sube puntos a los alumnos que usan el quechua por este medio:

- Profesor: Yachapakuqkunaaaa!!!(alumnos!!!!)
 Imaynallam!!! (Cómo están?)
 Kawsakunkichikraqchu? (todavía están vivos?)
 Imallatapas
 Willarikamuychikyaaaa (socialicen pues cualquier cosa)
- CR7: Allillanmi yachachiq, (bien no más profesor)
 Qampas allillancha!!! (usted también está bien?)
- Pukyu: I am excited
- CR7: hahaha
- BRJC10: How are you teacher
- Tania: Hi!!!!... How are you teacher??
- Profesor: Se han vuelto tribilingües o trilingües?
- #MR**: Yes
- BRJC10: Ari yachachiq (sí profesor)
- Profesor: I'm fine
- Tania: Yes, teacher there we go
 Ejeeje
 Good, i'm fine too
- Profesor: kimsa simipi rimayqa (en tres lenguas)
 Qapaqyachiwanchikmi (nos hace poderosos)
- Javier: Yachaykachimwaychi plese² (enséñenme por favor)

En este ejemplo vemos que los jóvenes no ponen límites entre las lenguas (en este caso el quechua y el inglés) y que construyen su identidad de multilingües sin ningún problema. Sin embargo, el profesor sí asume una postura sancionadora: “Se han vuelto tribilingües o trilingües?”. Es más, en una oportu-

tunidad, el profesor comentó que cuando los estudiantes usan el castellano en estos mensajes les dice que ha ingresado un virus. No obstante, este ejemplo también muestra que el profesor termina cediendo, usando el inglés y hasta reconociendo que el uso de las tres lenguas es positivo y empoderador.

Sobre la división entre textos, géneros y prácticas letradas

En el programa de formación no solo encontramos una separación de espacios entre las lenguas, sino también una separación de textos, géneros discursivos y prácticas letradas vinculados con el quechua y el castellano, en el marco de un enfoque “dualista” de la literacidad (Canagarajah, 2013). Como este enfoque asume que las comunidades minorizadas tienen sus propias normas y que estas deben ser preservadas, se establece una rígida diferencia entre lo que se lee y se escribe en castellano y en quechua, y entre las prácticas letradas que se desarrollan en ambas lenguas. Al igual que en los contextos de educación básica (Zavala, 2012), en la educación superior no se contempla la transferencia entre las habilidades que se desarrollan en ambas lenguas y específicamente entre las prácticas letradas que se promueven en cada espacio.

La bibliografía más reciente sobre bilingüismo como práctica social ha rechazado las asociaciones que se realizan entre una lengua en particular, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se tratara de unidades delimitadas que se corresponden directamente y como si la identidad o la cultura estuvieran encarnadas en la lengua (Heller, 2007). Desde esta perspectiva, a los estudiantes no solo se les atribuye un tipo de bilingüismo idealizado, sino que se les asocia un tipo específico de identidad que se reifica a partir de la lengua. En muchas circunstancias, por ejemplo, se asume que solo la gente que habita en zonas rurales puede ser hablante nativo del quechua, que la lengua les “pertenece” más a este tipo de hablantes “auténticos”, que solo un hablante nativo puede enseñar la lengua o que el quechua solo sirve para hablar y escribir sobre “temas quechuas”. Del mismo modo, se construyen asociaciones entre las lenguas, por un lado, y textos, géneros discursivos y prácticas letradas, por otro, como si las lenguas estuvieran conectadas con lo anterior de una forma natural y esto no pudiera cambiar.

En los cursos de castellano, los estudiantes desarrollan textos descriptivos, informativos, expositivos y argumentativos —en el marco de un sistema diferenciador muy general— con miras a aprender a escribir ensayos académicos y de investigación. Esto se realiza en el marco de una perspectiva de la escritura como un conjunto de habilidades y como un proceso, desde la

categorización de Ivanic (2005), quien sistematiza seis discursos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura: a) el discurso de las habilidades, b) el de la creatividad, c) el que promueve la escritura como proceso, d) el que propone el aprendizaje de géneros discursivos, e) el que asume la escritura como práctica social y f) el que añade una perspectiva sociopolítica a la problemática. A pesar de que en el programa se reconoce que los tipos de textos difieren y se formulan aquellos tipos textuales antes mencionados, el enfoque en el proceso no presta atención a estas diferencias ni tampoco al contexto o al propósito de la escritura. Al respecto, un estudiante usa la metáfora de la matemática, para transmitir la idea de que cualquier redacción en castellano se reduce a colocar bien los conectores:

Redacción en castellano parece más o menos matemático. Por ejemplo, en matemática fallas en los signos y te sale otro resultado. En redacción pones otros conectores lógicos y no estás diciendo ya lo que tienes que decir. A veces pones “pero” y estás contradiciendo ya lo que tienes que decir. Para mí los conectores son como un signo de matemática. Si lo pones mal el signo, los profesores ya no consideran eso. ¡Ah, te has confundido! Lo tachan y te ponen cero. Nosotros utilizamos mal los conectores. Nos falta utilizar los conectores.

No obstante, en quechua la situación es distinta. La enseñanza de la escritura del quechua podría enmarcarse en el discurso de la creatividad, aunque con matices particulares. Ivanic (2005) señala que este discurso —que tiene influencia de la enseñanza de la literatura— involucra tratar a los aprendices de escritura como “autores”, quienes crean narraciones personales, descripciones de lugares o eventos en el marco de sus experiencias, textos ficcionales que también se basan en sus experiencias o discusiones de temas sobre los que tienen conocimiento y pueden generar una opinión. Desde este discurso, la escritura tiene un valor en sí misma, por lo cual no se necesita especificar el propósito o el contexto para escribir. Este enfoque se ha privilegiado en entornos de minorías y poblaciones vulnerables, pues ha implicado otorgarles voz desde prácticas letradas vernáculas poco reguladas. Sin embargo, esta mirada de la escritura como el producto de la creatividad del escritor también ha sido criticada como romántica y asocial, así como un mecanismo que autoriza la desventaja al incentivar que los aprendices escriban textos que no serán valorados en el mundo real (Ivanic, 2005).

Sin embargo, aunque en los cursos de quechua se otorga cierta libertad a los estudiantes, en el sentido de que se suele promover la escritura de lo oralizado, no es la creatividad la que se incentiva precisamente en los alumnos. Se incentiva, más bien, la producción —a manera de registro o de recopilación— de textos literarios como cuentos, canciones, poesías, adivinanzas y autobiografías, hecho que también reproduce la forma en que se enseña en las escuelas de EIB de la educación básica (Zavala, 2012). Ahora, si bien se promueve el registro de este tipo de textos sin mucha guía ni regulación, también se coloca mucho énfasis en la normalización de la escritura, en el sentido de la producción de textos con el alfabeto estándar. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que entrevisten a campesinos, que luego transcriban lo registrado y que finalmente normalicen el quechua; también que escuchen rituales de invocación a lo sagrado y que luego lo transcriban con un quechua normalizado. Se trata entonces de un discurso donde el estudiante debe escribir sobre las tradiciones que supuestamente conoce, pero en el marco de una normativa que hay que respetar. Como declara uno de ellos: “lo que nosotros hacemos es *corregir* lo que nos dice el abuelo”. Lo que observamos, entonces, es una regulación débil en un sentido, pero otra regulación —o una guardianía— fuerte, en otro. Considerando todo lo anterior, el discurso que subyace a este enfoque de escritura del quechua no se alinea con ninguno de los seis propuestos por Ivanic. Estaríamos ante uno nuevo que podría denominarse el *discurso del registro o del archivo cultural*.

En ese sentido, no estaríamos ante un “diseño” del significado, de acuerdo a como lo formularon los propulsores del modelo de multiliteracidades del Nuevo Grupo de Londres (The New London Group, 1996). A pesar de que el uso del lenguaje siempre implica una producción nueva de significado, en el caso del quechua esto no se potencia, pues se espera que los estudiantes sean meros reproductores, recordadores, registradores o recopiladores de tradiciones culturales en el marco de diseños disponibles que existen en el mundo. Si reconocemos que la literacidad constituye un proceso dinámico e interactivo de producción de significado socialmente situado y que los géneros son “recursos socialmente disponibles” (Fairclough, 1992), que no remiten a formas fijas de llevar a cabo eventos sociales dados sino que pueden utilizarse de formas complejas y creativas (Martínez, 2005), hay que rechazar nociones estáticas e idealizadas del lenguaje y promover que los estudiantes experimenten con textos fluidos que trasciendan los géneros convencionales y límites entre lenguas.

A pesar de que en los documentos curriculares se plantea la necesidad de revitalizar el quechua y de ampliar los dominios de su uso, no parece

haber ninguna intención de enseñarlo para que se use comunicativamente en contextos reales. El acto de escribir se centra en uno mismo. En términos generales, funciona para recordar y para aprender sobre las tradiciones culturales, pero no para interactuar con otros. Este fenómeno se aprecia también en materiales desarrollados para la educación básica y para la formación de maestros en servicio que se encuentran dictando en las aulas (Zavala *et al.*, 2014). Se intentará ensayar algunas razones que podrían explicar esta práctica.

Mucha gente no habla su lengua originaria, pues hacerlo implica arriesgarse a ser mal mirado, burlado o cuestionado. Podríamos pensar que podría pasar lo mismo con la escritura, si es que los quechua hablantes la utilizaran con una función comunicativa para relacionarse con otros. Lo que quiero sostener es lo siguiente: en este tipo de situación, lo más cómodo es retraerse a un pasado donde no hay conflicto y donde no hay un interlocutor que te vaya a discriminar por usar la lengua (oral o escrita). Por lo tanto, mientras que el registro de tradiciones culturales funciona y tiene soporte o cabida (pues uno mismo recupera una vivencia perdida), usar el quechua para funciones comunicativas reales implicaría mucho riesgo. Ya Blommaert, Collins y Slembrouck (2005) han planteado que las personas con habilidades multilingües desarrolladas pueden sentirse incapacitadas comunicativamente cuando se encuentran “fuera de lugar”. Un cambio en el ámbito espacial (como, por ejemplo, un cambio del ámbito privado al ámbito público en el caso del quechua) claramente afecta la capacidad de los usuarios para desplegar sus recursos lingüísticos. Los profesores de quechua no carecen de habilidades para usar el quechua escrito con funciones comunicativas, sino que el ámbito (léase espacio público) organiza un régimen del lenguaje que los incapacita y los frena para la producción lingüística.

Pero no solamente estamos ante la ausencia de la función comunicativa, sino ante la escritura de temáticas particulares que se asumen como asociadas intrínsecamente a la lengua. En ese sentido, se promueve que los estudiantes escriban en quechua solamente “elementos de su cultura, cosas de su comunidad, de sus padres, de su cosmovisión” (profesor de quechua). Varios profesores construyen la cultura de los estudiantes solo como aquella vinculada con el mundo campesino que se ubica en zona rural:

En contexto urbano es bien complicado, ¿no? Entonces ahí te conflictúas porque no hay ciertos elementos más cercanos de la cultura. Estás en la gran ciudad y ahí obligado tienes que utilizar lo que tienes, pero

también deberíamos hacer un esfuerzo para que se hable de la cultura (profesor de quechua).

El imperativo es no olvidar los valores ancestrales con el objetivo de que los alumnos mantengan el sentido de pertenencia a sus comunidades.

En uno de los cursos de lengua originaria, el profesor de quechua promovió el uso del lenguaje en Facebook, porque se dio cuenta de que los estudiantes utilizaban esta plataforma regularmente, y pensó que usar la lengua en este espacio pondría los escritos en “circulación real”. Después de todo, y de acuerdo con el profesor, “todo lo que uno escribe es siempre para alguien”. El ejercicio, que consistió en escribir mensajes para concientizar a las personas sobre el medio ambiente, permitió que los textos de los estudiantes se recontextualizaran en una plataforma como Facebook y se aprovecharan algunas de sus posibilidades.

Sabemos que Facebook, y en general la web 2.0, promueve que la audiencia o el consumidor se comprometa de manera activa con la producción de contenido (Barton y Lee, 2013) y que asuma posturas y comentarios hacia las acciones de otros. De hecho, lo que más les gustó a los estudiantes es que fueron felicitados por lo que colgaron, incluso por parte de personas que no pertenecían al curso y que se atrevieron a comentar en quechua:

- CP (su papá): Allimtam ususy rimamunki, kusikunim q'anwan...
(Hija lo que dices está bien, me alegro por ti...)
- C: Allinmi (Está bien)
- NYN: Sumaqmi rimakuyniki ñañay (Lo que dices es muy lindo hermana)
- R (profesor): Kusikunin sumaqchata qillqasq panallay Frida (Me alegra tanto tu texto muy bonito hermana Frida)
- Frida: Añay yachachik Rodolfo (Gracias profesor Rodolfo)
- CC: j aja j aja bien ahí he??
- MMC: Sumaqchata qillqanki ñañachay (Escribes muy bonito hermanita)
- JC: Allinmy chay rimay ñusta (Está bien ese discurso princesa)
- WCH: Allinmy ñañay chay rimasqaki (Está bien hermana lo que dices)

Si bien la práctica de este maestro con los nuevos medios no es representativa de los cursos de quechua en general, los estudiantes sí los están aprovechando para “hacer conocer qué podemos hacer con el quechua” (estudiante). Un grupo de estudiantes ha creado una página (Hamutanapaq Willakuy) que contiene una biblioteca virtual sobre temas relacionados con la EIB y un espacio donde pueden escribir en quechua y en castellano “sobre temas reflexivos que nos están afectando” (estudiante). Ahí han empezado a colgar poemarios de alumnos, críticas literarias a estos poemarios por parte de otros alumnos y algunos textos en ambas lenguas sobre otras temáticas. Una alumna que elaboró un comentario literario en quechua sobre un poemario de su compañero recibió un mensaje de un escritor peruano que vive en París, quien le propuso hacer un trabajo literario más amplio abarcando cuatro poemarios. “Con eso ya varias personas me conocen”, comentó. Lo revelador es que en los cursos de lengua originaria no se utiliza ni se aprovecha esta producción de los alumnos fuera de la institución.

Diversos estudios han mostrado que las redes sociales constituyen espacios que favorecen la construcción de amplias comunidades a favor del uso de lenguas originarias y el empoderamiento de sus usuarios (Cru, 2015; Moriarty, 2011). De esta manera, podrían constituirse en plataformas para que los estudiantes desarrollen su voz, a partir de prácticas fluidas del lenguaje. Después de todo, tener voz no solo implica poder decir cosas en la lengua (como puede ocurrir cuando los estudiantes escriben sobre sus pueblos) sino, sobre todo, ser escuchado e influir sobre otros (Ruiz, 1997). Como anotó una estudiante: “Es un modo de escribir más académicamente y escribir el quechua ya no para un público mínimo, sino un público amplio pensando en castellano hablantes, quechua hablantes, bilingües y todo”.

Ahora bien, si consideramos que los textos siempre están conectados e influidos por prácticas socioculturales, debemos dejar de enfocarnos en los textos en sí mismos y tomar en cuenta la relación que se establece entre los textos y las actividades donde estos se utilizan regularmente. La gran pregunta es qué tipo de actividades y prácticas sociales se deberían desarrollar en quechua en el programa de formación (y fuera de él). Con esto en mente, no se trata de que los textos en quechua encajen en formatos preestablecidos, sino que surjan de acciones que se enmarcan en el logro de fines sociales particulares. Deberíamos situar a la lectura y a la escritura en contextos y motivaciones de uso más abarcadores para darnos cuenta de que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés. Si consideramos que la práctica social (y no el texto) constituye la

unidad de análisis central en una teoría social de la literacidad, el uso del quechua escrito en el programa también debería guiarse por las prácticas sociales que dan sentido a la producción textual.

Esta separación entre tipos de textos y prácticas letradas en castellano y en quechua ha sido cuestionada por varios estudiantes y también por algún profesor de quechua. Algunos estudiantes piden otro tipo de textos en quechua y se agencian para usarlo en el marco de otras prácticas. Uno de ellos lo formula de manera contundente: “Hacer solo poesía y cuento te limita y además caes en la tentación de que tu lengua solo sirve para eso, para cuestiones literarias, y para cuestiones académicas, para investigación, para estudio, no”. Este estudiante reflexionó sobre el hecho de que no sabía escribir textos académicos en quechua donde pudiera “discutir sobre un tema”. “Puedo hacer cuentos no más”, añadió. Por eso, decidió escribir un artículo de cuatro páginas en quechua sobre el origen de su apellido, para lo cual hurgó en diccionarios y preguntó a mucha gente sobre el tema. Una profesora de quechua también argumentó que la separación entre la escritura en quechua y en castellano promueve marginación: “Con el quechua es como usar lo que hay y de la forma como lo acostumbras. Con el castellano no. Es usar como tienes que aprender a usar”.

Reflexiones finales

Así como se establece una dicotomía entre oralidad y escritura (y se asocia cada canal con formas de expresión y habilidades cognitivas), la EIB promueve otras divisiones que se basan en lógicas similares y donde las lenguas se conceptualizan como “cosas” y no como prácticas. Mi argumento es que a todas estas divisiones subyace el mismo marco epistemológico: aquel de una visión positivista y autónoma del lenguaje que favorece el foco en el sistema y no en el uso, en la verdad y no en la ideología, en la estabilidad y no en el cambio.

Muchos investigadores han argumentado que un foco exclusivo en registros académicos puede afectar la actitud de los hablantes hacia sus usos vernáculos del lenguaje y hacia la herencia sociocultural que estos indexan. En ese sentido, en programas de bilingüismo se promueven textos de autores minorizados, escritos desde estilos y géneros vernáculos y en el marco de un lenguaje más contextualizado (Hornberger y Skilton-Sylvester, 2000). No obstante, esta dicotomía entre la escritura de formas académicas en castellano y la recopilación de tradiciones locales en quechua puede reproducir “un discurso de la preservación” (Hill, 2002), que corre el riesgo de fijar los

textos, los géneros y las prácticas letradas como si estos no cambiaran; de invisibilizar el contacto cultural; de promover una perspectiva exotizante y romantizante que ancla las lenguas originarias (y las personas que las hablan) en el pasado y de construir una frontera entre quechua y castellano que no refleja lo que las personas hacen con las lenguas en su vida cotidiana.

Muchas agendas de revitalización buscan “revivir” una lengua, pero en el marco de sus formas y prácticas “originales” (Jaffe, 2015). No obstante, esto es imposible. No podemos pensar en el futuro del quechua si no tomamos en cuenta que las comunidades de práctica se han transformado, que están pobladas por personas con diferentes tipos de conocimiento, que estas están adquiriendo la lengua a través de diferentes medios con respecto del pasado y que ahora funcionan diferentes regímenes de valoración. Como menciona Nakata (2000, p. 113), el cambio debería ser tan importante como la preservación: “lo intrínseco a nosotros no es solo la ‘esencia’ de nuestra cultura sino también nuestra capacidad para crear y recrearla en la medida en que cambian los contextos de nuestras vidas”.

Más aún, al promover la separación de lenguas, se muestra respeto a la diversidad, pero se reproduce la desigualdad. La separación de lenguas mantiene todo en su lugar y de esa manera no promueve la creación de una sociedad más justa con relaciones de poder más balanceadas. Después de todo, la educación bilingüe no sirve para mantener todo en su lugar; sirve para aprender o mantener una lengua, pero también para reconstruir el valor de las diferentes lenguas involucradas y discutir quién tiene el derecho de usarlas y en qué circunstancias (Heller, 2011).

El reto, entonces, no está en que los estudiantes adquieran entidades discretas (como reglas o ítems de vocabulario), sino que tengan la oportunidad de movilizar diversos recursos semióticos y nuevas subjetividades. El discurso de la EIB siempre ha impuesto identidades a los sujetos bilingües y ha construido como ilegítimos a muchos de ellos, sobre la base de la idea de que el hablante no usa el tipo “correcto” de lengua en función de la identidad que está reclamando (Pavlenko y Blackledge, 2004). Sin embargo, los aprendices de las lenguas también construyen sus propios patrones de uso lingüístico y de identidad, y estos patrones pueden entrar en contradicción con los patrones fijos y las identidades reificadas que se les atribuyen desde el discurso oficial (Bucholtz y Hall, 2004). En el caso de los jóvenes del programa, estos se posicionan como hablantes de quechua en contextos urbanos, globales, móviles y transnacionales. Son hablantes de quechua, pero también de castellano; son tradicionales, pero también contemporáneos; son rurales, pero

también urbanos; son locales, pero también globales; son indígenas, pero a la misma vez no lo son. No son quechuas o hispanos: son ambos, y sus prácticas híbridas y fluidas lo reflejan y lo construyen.

Referencias

- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language online. Investigating digital texts and practices*. Londres: Routledge.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: “knowing language” in superdiversity. *Urban Papers in Urban Language and Literacies*, 67.
- Blommaert, J., Collins, J., y Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, 197–216.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2004). Language and identity. En A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369–394). Oxford: Blackwell.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice. Global englishes and cosmopolitan relations*. Nueva York: Routledge.
- Cru, J. (2015). Language revitalization from the ground up: promoting Yucatec Maya on Facebook. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 284–296.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- García, O., Flores, N., y Spotti, N. (2017). Introduction. Language and society: A critical poststructuralist perspective. En *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. En M. Heller (ed.), *Bilingualism: a social approach* (pp. 1–22). Nueva York: Palgrave.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, J. (2002). “Expert rhetorics” in advocacy for endangered languages: who is listening, and what do they hear? *Journal of Linguistic Anthropology*, 12(2), 119–133.
- Hornberger, N., y Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96–122.

- Ivanic, R. (2005). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Jaffe, A. (2015). Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 21-44.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Martínez, G. A. (2005). Genres and genre chains: Post-process perspectives on heritage language writing in a South Texas setting. *Southwest Journal of Linguistics*, 24(1-2), 79-91.
- Moriarty, M. (2011). New roles for endangered languages. En P. Austin y J. Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 446-458). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakata, M. (2000). History, cultural diversity and english language teaching. En B. Cope y M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 106-120). Londres: Routledge.
- Pavlenko, A., y Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. London: Routledge.
- Ruiz, R. (1997). The empowerment of language-minority students. En A. Darder, R. D. Torres y H. Gutiérrez (eds.), *Latinos and Education: a Critical Reader* (pp. 319-328). Nueva York: Routledge.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Valdés, G. (2017). Entry visa denied: The construction of symbolic language borders in educational settings. En O. García, N. Flores y M. Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Zavala, V. (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*, 4.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.