

Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica

Virginia Zavala

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 



[Colonialidad lingüística y epistémica](#)

Fernando Garcés

[Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana](#)

Virginia Zavala

[Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú](#)

Virginia Zavala

Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica¹

Virginia Zavala

1. Introducción

Todos sabemos que la educación formal está profundamente relacionada con la reproducción del orden social, pues –aún reconociendo la agencia que tienen los sujetos en la transformación de la sociedad –a través de ella se instauran discursos hegemónicos que constituyen a los sujetos de una determinada manera. La escuela supone un campo discursivo que implica una manera de estructurar el área de conocimiento y las prácticas sociales. El sujeto escolarizado ha de ser un tipo de ciudadano que se comporta de formas que han sido reguladas en la institución, aprende de una manera específica, anhela un tipo de conocimiento particular, produce ciertos tipos de textos e interactúa en el espacio escolar de una forma determinada. Entonces, podemos señalar que la escuela supone una perspectiva desde la cual los educandos hablan, escuchan, actúan, leen y escriben, piensan, sienten, creen y valoran a partir de ciertas maneras reconocibles que han sido estructuradas por discursos previos. Esto –claro está –no es “natural”, sino que ha sido construido desde lo social y lo histórico sobre la base de intereses de sectores letrados vinculados a los orígenes de la institución educativa como tal.

¹ En: Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala (eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP. 2011.

Esta perspectiva crítica supone un vuelco postestructuralista que, en lugar de asumir a la escuela como una institución neutral donde se produce y se transmite “la verdad”, la percibe como una construcción institucional que es el resultado de la historia, el poder y los intereses sociales. Corrientes como la pedagogía crítica, los estudios postcoloniales y la antropología lingüística han surgido de esta mirada y han influido para que la implementación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en nuestros países adquiera nuevos aires en las últimas décadas. El paso de la “educación bilingüe” a la “educación bilingüe intercultural” (o a la “educación intercultural bilingüe”) en los años ochenta, el lugar que va ocupando la reflexión sobre el *poder* en la discusión en torno a la interculturalidad (Vich 2005, Trapnell 2008, Díaz y Alonso 2004) y la preocupación más actual por la *colonialidad epistémica* (Walsh 2002, Castro- Gómez 2007) que se ejerce en las escuelas, son solo algunos aspectos que mal que bien se van discutiendo con algunas conquistas.

Sin embargo, a pesar de las nuevas discusiones que se están generando, *el lenguaje constituye un elemento que todavía no ha podido ingresar a la discusión política desde una perspectiva crítica*. Vale decir que en esta corriente crítica, la discusión en torno a temas lingüísticos se ha quedado atrás o, por decirlo de otra manera, se ha quedado en el desarrollo teórico de una lingüística de corte sociocultural. En efecto, en lo que se refiere a la intervención en educación intercultural bilingüe en el Perú, se ha asumido *una perspectiva básicamente técnica* a la hora de lidiar con los temas lingüísticos y, por ende, el lenguaje ha quedado fuera del problema ideológico en el que siempre está inserto. Se han

construido significados transcendentales –o “verdades” descontextualizadas- y se han abstraído los intereses y compromisos que siempre traen consigo.

Este trabajo tiene como objetivo presentar una serie de reflexiones en torno a la EIB, sobre la base de los aportes de la sociolingüística crítica que se viene desarrollando en los últimos años. Antes, sin embargo, pasaré a especificar la relación entre “lo lingüístico” y “lo social” que se asume desde este paradigma, lo cual nos servirá para entender los cinco puntos que discutiré más adelante.

2. El lenguaje como parte de las prácticas sociales

Cuando pensamos en el lenguaje no como un sistema mental abstracto, sino como una serie de prácticas comunicativas situadas y ancladas en lo social, entonces debemos definirlo como aquello que “produce” la vida social. Y esto podemos entenderlo desde dos perspectivas que se complementan: una que enfatiza el tema del poder y otra que es de corte más “culturalista”.

Desde el análisis crítico del discurso se ha planteado que a través del uso del lenguaje no solo se representan sino también se construyen concepciones del mundo, relaciones sociales e identidades en diferentes contextos (Fairclough 1992). Y es que el lenguaje no representa *la realidad* en términos absolutos, sino que reproduce -pero también transforma-

representaciones de la misma que están siempre inmersas en luchas de poder en la sociedad.

Si las prácticas discursivas –o las prácticas que involucran un tipo de interacción comunicativa –son siempre parte de las prácticas situadas que producen la vida social, las formas en que construimos “la realidad” a través del lenguaje nunca son neutrales sino que se inscriben en las luchas por los significados que responden a intereses sociales. Además, las ideologías son las que elevan ciertas formas de usar el lenguaje (léase lenguas, variedades o maneras de hablar) a una posición privilegiada o constituyen los centros alrededor de los cuales se ven obligadas a girar otras formas. Esta es la razón por la cual *el uso* del lenguaje no puede asumirse como algo meramente técnico, en el sentido de algo objetivo y racional que *simplemente es*, sino que siempre estará atravesado por el prestigio, el estatus y la valoración.

Mientras que el análisis crítico del discurso coloca el énfasis en las relaciones de poder que subyacen a las formas en que el lenguaje representa y construye “la realidad”, hace más de tres décadas la etnografía de la comunicación ya había llamado la atención sobre la relación existente entre uso lingüístico y producción de “cultura”. En efecto, sus seguidores habían señalado específicamente que las maneras en que interactuamos con el lenguaje obedecen a patrones culturales que reflejan a y su vez dan forma a maneras de vivir y visiones del mundo particulares (Duranti 2000).

Estudios recientes de corte interdisciplinario en torno al aprendizaje como proceso sociocultural han señalado la necesidad de concebir la cultura en términos de la participación de las personas en las prácticas de sus comunidades y no como una característica de los individuos o de los grupos (Gutiérrez y Rogoff 2003, Rogoff 2003, Rogoff y Angelillo 2002). Las configuraciones coherentes y dinámicas de prácticas culturales no solo incluyen aspectos como las tradiciones religiosas, el modo de subsistencia, los patrones migratorios y la estructura familiar, sino también las maneras de usar el lenguaje, que a su vez estarían conectadas con todo lo anterior de una forma holística. El uso del lenguaje es siempre parte de lo que la gente *hace* y, por tanto, de la práctica social y cultural.

Pero en general la EIB implementada en el Perú no ha concebido al lenguaje desde esta perspectiva. Por el contrario, muchas veces ha asumido “lo lingüístico” y “lo cultural” como dos aspectos que se pueden tratar de manera separada y por eso se suele escuchar que, desde sus inicios, la EIB “se ha centrado mucho en lo lingüístico en desmedro de lo cultural”. O, en el mejor de los casos, ha asumido que “a través del lenguaje entra la cultura” como si por el hecho de usar la lengua indígena en las escuelas ya estuviéramos abordando el tema cultural en su total dimensión. Quizás es por esto que cuando se quiere implementar una perspectiva intercultural en el currículo solo se piensa en áreas como la de Personal Social o la de Ciencia y Ambiente, pero casi nunca en el área de Comunicación Integral, que siempre queda relegada a un trabajo más técnico. Lo que subyace a esta mirada es una lingüística que pone el centro de atención en el código y no *en el uso* y que sitúa la relación entre lenguaje y cultura en las categorías gramaticales y léxicas y no en *las*

maneras de hablar en contextos diversos. Voltear la mirada hacia las maneras de hablar implica no solo concebir al lenguaje como parte de la práctica social y cultural sino también insertar una perspectiva ideológica y dejar atrás los significados fijos y trascendentales.

a) Sobre el desarrollo de las lenguas vernáculas

Como profesionales que trabajamos en el campo de la EIB a veces no tenemos muy claro para qué se utiliza la lengua vernácula en el espacio educativo e incluso para qué se implementa la EIB. Por una especie de inercia, asumimos que se trata de algo importante pero no reflexionamos sobre lo que subyace a nuestros esfuerzos más allá de lo estrictamente pedagógico. Este *para qué*, sustentado desde una propuesta sociocultural y política, es lo que podría darle sentido al esfuerzo desarrollado en una planificación a favor de las lenguas indígenas.

Teniendo en cuenta las diferencias en torno a lo étnico en las propuestas de EIB de los diferentes contextos, quiero señalar que el uso de las lenguas vernáculas en este tipo de escuelas –sobre todo en el plano escrito –se vacía de sentido cuando la EIB constituye una apuesta educativa que solo busca mejorar los resultados de aprendizaje de los educandos y no necesariamente redefinir las representaciones dominantes que existen sobre la escuela y la sociedad. Recuerdo una experiencia en Quito, en la que el uso del quichua en una escuela de la ciudad –específicamente en la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña- buscaba la formación de líderes indígenas que en un futuro pudieran servir a su pueblo y velar por sus necesidades y sus luchas. Se trataba de una propuesta con una visión comunitaria de la

escuela y de la vida que se enmarcaba en una lucha por la autodeterminación de la educación indígena. En este contexto, el uso bastante flexible del quichua oral y escrito promovía el desarrollo de la creatividad y del empoderamiento de los niños y niñas y de ese modo cumplía una función “emocional” (Zavala 2007).

Precisamente a raíz de la concepción de la EIB solamente como apuesta educativa, Sheila Aikman (2003) cuestiona el imperativo bialfabetizador. Es decir, se pregunta por la posibilidad de una EIB que no necesariamente contenga una propuesta de bialfabetización, en el sentido de aprender a escribir tanto en la lengua vernácula como en el castellano, sino que solo utilice la lengua vernácula en el plano oral. Y es que la propuesta bialfabetizadora tiene el riesgo de producir un tipo de literacidad “autónoma” (Street 1984) o, en otras palabras, una forma escrita descontextualizada que se crea solamente para cumplir con los propósitos de la escuela.

Afirmar que el uso de las lenguas vernáculas en la escuela necesita enmarcarse en una propuesta sociocultural y política que vaya mucho más allá del mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los niños y niñas significa que la EIB no debería buscar solamente la inclusión de los educandos en la sociedad hegemónica. Además de mejorar el rendimiento de los involucrados, la EIB debería contribuir a la superación de la herencia colonial existente en la región y a la construcción de Estados más representativos, a partir de un discurso que ponga sobre la mesa el tema político del reconocimiento de la diversidad y la problemática de la discriminación. Todos sabemos, después de todo, que la educación no solo implica la transmisión de información o la generación de conocimientos

sino la formación de futuros ciudadanos que puedan contribuir con la transformación social.

Si bien, desde sus inicios, el derecho a la educación por parte de las poblaciones indígenas ha estado asociado a la apropiación de la oferta curricular hegemónica, de la lengua escrita y del idioma oficial, la experiencia nos ha demostrado que aprender castellano o rendir bien en una prueba nacional estandarizada no necesariamente trae como consecuencia el cambio social ni el progreso anhelados. Afirmar lo contrario en nombre del cambio y del progreso – e ignorar los orígenes de las prácticas escolares- solo sirve para reproducir las prácticas educativas existentes y, por tanto, para legitimar la desigualdad.

El desarrollo oral y escrito de las lenguas vernáculas debería enmarcarse en una propuesta política que vaya más allá de lo estrictamente pedagógico e incluso del fortalecimiento identitario *per se*. Asumir que el uso de las lenguas vernáculas en la escuela o que su escritura otorga una serie de beneficios de por sí –tales como una mayor autoestima en los niños, una revitalización de la lengua o un desarrollo cultural- nos sitúa nuevamente ante significados trascendentales que se abstraen de sus contextos ideológicos y se yerguen como políticamente neutrales. Los usos que se les dan a las lenguas adquieren significados de las prácticas sociales en las que siempre se insertan y de las relaciones de poder implicadas en los diferentes contextos.

b) Sobre el uso del lenguaje en los procesos de socialización primaria y secundaria

Como lo mencioné anteriormente, la etnografía de la comunicación propone que el locus de la relación entre lenguaje y cultura no se encuentra en el sistema lingüístico (en el sentido de la competencia cognitiva) sino en el habla (en el sentido del uso del lenguaje en contextos específicos), y que la conducta lingüística responde a diferencias culturales con relación a patrones de crianza, relaciones de parentesco, modelos de disfrute, sistemas de cortesía, entre otros (Golluscio 2002, Saville-Troike 2005). Desde esta perspectiva, el lenguaje constituye una práctica a través de la cual se reproducen pero también se desafían normas y valores culturales. Asimismo, perspectivas socioculturales sobre el aprendizaje plantean que las maneras de usar el lenguaje están en el corazón de los procesos de aprendizaje que se desarrollan cuando las personas participan en el mundo social en el marco de prácticas situadas (Gutiérrez y Rogoff 2003).

Limitándonos por ahora al plano oral, podemos darnos cuenta de que la escuela promueve ciertos usos con el lenguaje: ahí se narran historias *de una manera específica*, se interactúa *de una manera* cuando se aprende, se argumenta *de una manera*, etc. En el caso de las narraciones, por ejemplo, la escuela promueve la de tradición aristotélica, que cuenta con una estructura tripartita basada en la crisis y la resolución de un solo tema (Scollon 2008), mientras que en otros contextos se privilegian las narraciones de asociación temática que tienen otro tipo de estructura (Michaels 1986). A las formas escolares de usar el lenguaje subyacen, a su vez, ciertos valores como la importancia de la razón, la objetividad, la lógica o el pensamiento científico, que se consideran los únicos caminos válidos para construir conocimiento.

Estos usos discursivos –o usos con el lenguaje– típicamente escolares también son producidos y reproducidos en ciertos hogares “ceranos a la cultura escolar”, cuyos niños adquieren ventaja al ingresar a la escuela (Gee 2004, Scollon y Scollon 1981, Heath 1983). En estos hogares, los niños de tres años rápidamente aprenden a desarrollar discursos descontextualizados y explícitos y logran contar historias que se parecen a reportes típicamente escolares. Sin embargo, en otros contextos culturales no hegemónicos, los niños desarrollan habilidades lingüísticas a partir de otros usos del lenguaje. Tradiciones discursivas como las adivinanzas y las narraciones orales implican maneras de aproximarse al lenguaje de forma más interactiva y contextualizada, que generan habilidades de tipo más analógico pues invitan a los niños a encontrar la relación entre un elemento ficticio y una situación concreta de sus vidas (Zavala 2002). Además, mientras que en algunos contextos vinculados con la cultura escolar a los niños se les motiva para que desplieguen sus habilidades en público antes de haberlas adquirido a cabalidad, son alabados por las tareas que hacen y se les enseña por medio de la explicación verbal, en otros contextos está mal visto que los niños desplieguen sus habilidades ante los adultos, el logro se concibe como empresa colectiva y se enmarca en el mérito del grupo, y se enseña a los niños a través de la observación y la imitación y no de la explicación verbal (Scollon y Scollon 1981; Phillips 2001; Paradise y Rogoff 2009; Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez y Angelillo 2003). No se trata, sin embargo, de “estilos” de aprendizaje localizados en individuos o en grupos étnicos particulares sino de variación cultural en términos de la familiaridad que tienen las personas con las prácticas que se desarrollan en comunidades dinámicas (Gutiérrez y Rogoff 2003).

Podríamos colocar muchos más ejemplos. Sin embargo, lo importante aquí es darnos cuenta de que la experiencia escolar de algunos niños coincide con las normas y valores impartidos durante su socialización preescolar, mientras que la experiencia escolar de otros dista mucho de su sentido de identidad y de sus normas y valores comunales. A través de la participación en interacciones verbales, los niños son socializados en ciertas actitudes, aprendizajes, expectativas y valores que se enmarcan en la visión del mundo del grupo social implicado; por tanto adquieren ciertas representaciones de la realidad que les dan sentido a sus vidas y ciertas posiciones identitarias que les hacen sentir quiénes son y qué tipo de cosas hace, valora y cree la “gente como nosotros” (Gee 2004). Si la apropiación de maneras de usar el lenguaje viene de la mano con maneras de aprender, creer, valorar e interactuar, me pregunto qué consecuencias puede traer el hecho de que a veces los docentes les hagamos sentir a los niños que *sus formas* no sirven para nada en la institución escolar.

Al respecto, es importante señalar que hasta el momento la implementación de una perspectiva intercultural se ha centrado exclusivamente en los *contenidos* y no en las *formas* de interactuar que se enmarcan en prácticas de aprendizaje específicas. Como he intentado explicar, estas *formas* siguen patrones culturales y no son universales ni neutrales. Más aún, las *formas* de usar el lenguaje también están atravesadas por el tema del poder, pues a partir de ellas se construyen asimetrías por las que algunas personas se ven complacidas y recompensadas y otras sancionadas y despojadas por las demás (Cherryholmes 1999). Por lo general, los programas curriculares de formación docente tampoco han integrado esta perspectiva.

c) Sobre la lectura y la escritura

Si optamos por definir la lectura y la escritura como usos discursivos anclados en lo social, entonces tampoco podemos asumir que se trata de asuntos puramente técnicos. Los Nuevos Estudios de Literacidad constituyen un enfoque interdisciplinario que no asume la literacidad (o la lectura y la escritura) como la simple adquisición de habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos sino, por el contrario, como un sistema simbólico enraizado en la práctica social que lidia con diversos valores sociales y culturales (Zavala, Niño Murcia y Ames 2004). Desde este punto de vista, para leer y comprender no es suficiente con “entender” los significados del texto o con activar ciertos procesos cognitivos, sino que lo importante es *participar* en una actividad situada en el marco de una comunidad preestablecida y en un contexto cultural específico. Este *participar* implica, a su vez, adoptar una identidad, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico particular, reconocerse miembro de una comunidad dada y establecer relaciones sociales con otros de ciertas maneras (Cassany y Aliagas 2009). Esta perspectiva supone reconocer la forma en que las maneras de leer y escribir están insertas en las prácticas de nuestra vida y articulan construcciones particulares de la realidad. En la línea de los estudios socioculturales en torno al aprendizaje, aprender a leer y escribir implicaría participar en el mundo social de una determinada manera y en el contexto de una práctica cultural específica.

En este marco, la *literacidad escolar* implica solo una manera de usar el lenguaje como parte de una práctica social cuya legitimidad es el resultado de variables ideológicas

enmarcadas en relaciones de poder. Retomo una idea anterior: los niños de contextos no hegemónicos que han aprendido a usar el lenguaje de formas distintas a aquellas que se enseñan en la escuela están en desventaja cuando adquieren el tipo de discurso expositivo y ensayístico que es característico de la literacidad escolar o académica. Desde esta perspectiva, es falso pensar que la literacidad académica es un medio “neutral” y “transparente” que se usa para aprender un mensaje epistemológicamente también transparente, pues en realidad este tipo de literacidad ha estado siempre enmarcado en la conceptualización del lenguaje proveniente de la tradición intelectual de occidente (Turner 2003). El pensamiento académico, atado a nociones de racionalidad y lógica como el centro de una epistemología objetivizante, asume la absoluta claridad de representación del conocimiento sin reconocer que solo se trata de un fenómeno local que responde a la trayectoria retórica y filosófica de una cultura específica. Por lo tanto, más que un asunto relacionado con lo puramente técnico, lo gramatical o las habilidades, la lectura y la escritura están ligadas a aspectos de identidad, epistemológicos y de poder. Es a este nivel que el conflicto y los desencuentros comunicativos ocurren entre estudiantes y profesores o entre profesores y lo que demanda el sistema oficial.

En el Perú, la EIB no ha asumido una perspectiva crítica en la enseñanza de la lectura y la escritura. No solo no ha sido conciente de que leer y escribir en castellano en la escuela implica un aprendizaje complejo de un tipo de discurso que va más allá de la apropiación del aspecto lingüístico, sino que la enseñanza de la lectura y la escritura en las lenguas vernáculas ha caído muchas veces en el sinsentido por el hecho de no haber sido asumida como una práctica social. Con relación a la práctica de la lectura y la escritura del quechua,

por ejemplo, se ha colocado el énfasis en la estandarización de la lengua, con la idea de que la estandarización de la escritura es la base para la revitalización de las lenguas y de que este hecho contribuirá a la identidad de los pueblos. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no hay relación directa entre estandarización y vitalidad lingüística, por un lado, y estandarización y empoderamiento de los pueblos indígenas, por otro (Luykx 2004).

Además, se puede plantear que hasta ahora la EIB se ha dedicado más a moldear las lenguas indígenas a las formas y funciones castellanas que a preservar o promover las formas discursivas propias de esas lenguas. Al respecto, es fundamental precisar que escribir en lenguas indígenas no es simplemente ofrecer un alfabeto y empezar a emplear los mismos criterios que se usan para el castellano, como en el caso de las traducciones bíblicas o de los primeros diccionarios elaborados en las lenguas vernáculas. En realidad, las lenguas manejan sus propias estrategias de comunicación, sus propios modelos de argumentación y sus propias maneras de organizar las ideas e interactuar lingüísticamente. Sin embargo, lo que se ha desarrollado en la EIB es una lectura y escritura en lengua vernácula que solo tiene sentido para la escuela y para los fines que ésta persigue y que además termina intimidando a sus propios usuarios. Una lectura y escritura que no suelen ser relevantes para el desarrollo rural, pues, contrastan con la presencia de prácticas letradas comunitarias diversas que resultan invisibles o deliberadamente no válidas para la escuela, y que producen, por ejemplo, un tipo de escritura en los cementerios, listas de ofrecimientos en los cargos patronales, registros de los que asumen los mismos cargos patronales, inventarios de bienes en los matrimonios que se inician, escrituras de propiedades, historias de vida y de la comunidad, actas de las asambleas comunales, y

cartas que no responden al molde de las cartas desarrolladas en la escuela (Córdova, Zariquiey y Zavala 2005). Finalmente, no hay que olvidar la connotación de poder y amenaza que ha tenido la escritura alfabética desde que se introdujo hace cinco siglos en la zona (Cornejo Polar 1993, Degregori 1991, Montoya 1990). A partir de esto también es importante preguntarnos de qué manera los quechuahablantes o los hablantes de otras lenguas indígenas pueden apropiarse de la escritura en su lengua sin que todas estas ideologías asociadas con la escritura en castellano se transfieran a ella.

Aquí me gustaría presentar un ejemplo revelador de todo lo que he estado señalando sobre la lectura y la escritura. La institución CENDA (Centro de Comunicación y Desarrollo Andino) en Cochabamba, Bolivia, publica desde hace veinte años el periódico bilingüe *Conosur Ñawpaqman*, que tiene un tiraje de cinco mil ejemplares y se distribuye en el área rural de la región quechua. Se trata de un caso en el que la práctica escrituraria de un periódico elaborado por “las bases” interpela las ideas (y el impacto) de una Reforma Educativa y unas políticas de educación intercultural bilingüe elaboradas desde un sector supuestamente más técnico y “más experto”. Lo que más llama la atención es el hecho de que la Reforma y el periódico constituyan proyectos paralelos que no dialogan y que los “éxitos” del periódico no hayan tenido ningún impacto en las políticas de la Reforma Educativa Boliviana. Asimismo, es revelador constatar que mientras que en la Reforma la literacidad quechua no es parte de otras estrategias liberadoras claras, en el periódico *Conosur Ñawpaqman* el discurso sobre el quechua se inserta en un proyecto de transformación social más coherente. En efecto, en este medio de difusión el quechua no es un fin en sí mismo sino que se encuentra al servicio de un proyecto sociopolítico de más

alto alcance, que se relaciona con la búsqueda de la autodeterminación y del fortalecimiento de la organización comunal. Además, a diferencia de la Reforma, este medio de difusión extraescolar en quechua (y en castellano) concibe la escritura en lengua vernácula desde el habla de los propios actores. Los rasgos de oralidad presentes en el periódico (enlazadores conversacionales, deícticos, fórmulas y metaforicidad cotidiana, entre otros) revelan aspectos de la textualidad quechua poco estudiados, desmitifican la creencia hegemónica de la existencia de un único tipo de escritura válido y cuestionan el concepto dominante de desarrollo idiomático que funciona a partir del purismo lingüístico y la creación de neologismos. De hecho, el periódico aprovecha el potencial comunicativo del quechua y muestra que este se desarrolla a partir del uso, un uso que se refleja en estrategias discursivas y maneras de decir (Garcés 2009).

Considero que en el Perú la EIB ha colocado demasiado énfasis en los alfabetos y no se ha preguntado lo suficiente por las *prácticas letradas* que se deberían desarrollar en las lenguas indígenas, en el sentido de las diversas maneras (y los fines correspondientes) en que podrían usarse los diferentes textos. Tampoco ha reflexionado mucho sobre cómo empoderar a la población indígena a partir de la lectoescritura en sus lenguas o, en otras palabras, sobre cómo formar niños y niñas que tengan autoridad sobre los textos y afirmen poder y control sobre su propio aprendizaje. En breve, no se ha cuestionado sobre cómo implementar una lectoescritura intercultural.

d) Sobre el concepto de lengua

El campo de la EIB ha estado gobernado por el paradigma estructural-funcional de la lingüística, que asume a las lenguas como sistemas completos, naturales y cerrados que se asocian, además, a comunidades, culturas y a identidades completas, naturales y cerradas. Un código se asocia a una comunidad, a una cultura y a una identidad. Sin embargo, sabemos que en realidad estos conceptos –*lengua, comunidad, cultura e identidad*– constituyen recursos heurísticos que capturan algunos elementos de cómo nos organizamos, pero que fundamentalmente tienen que ser entendidos como constructos sociales (Heller 2007).

Si nuevamente pensamos en el uso del lenguaje como integrado en prácticas sociales, lo que tenemos que focalizar, más bien, es un conjunto complejo de prácticas sociales en las que los actores sociales echan mano de recursos lingüísticos que –debido a ideologías dominantes que reproducimos sobre el lenguaje –tradicionalmente se han pensado como parte de sistemas lingüísticos homogéneos. En realidad, es mucho más fructífero entender el lenguaje como un conjunto de recursos que son desplegados por actores sociales bajo condiciones sociales e históricas específicas y que además están definidos ideológicamente y, por lo tanto, distribuidos socialmente de manera inequitativa (Heller 2007).

Así, por ejemplo, podríamos imaginar que durante una conversación entre estudiantes quechuahablantes en el patio de una universidad del sur andino se utiliza el castellano como lengua no marcada porque, en el imaginario de la gente, la universidad no es un espacio para el quechua. Sin embargo, los estudiantes a veces recurren al quechua para insultarse entre ellos en son de broma y de esa manera logran que el quechua “suavice” la agresión,

que el interlocutor no se moleste y que la discriminación siga ejerciéndose en la cotidianidad de la institución sin ninguna impunidad. En este caso, vemos que los recursos lingüísticos están atravesados por relaciones de poder y que se asocian con significados “no lingüísticos” que los hablantes inconcientemente –o concientemente- aprovechan durante sus interacciones. En lugar de señalar que el caso descrito presenta una “mezcla” no deseada de quechua y castellano habría que observar el sentido que adquieren los recursos lingüísticos en el desarrollo de prácticas sociales situadas. Una reacción de rechazo a la “mezcla” idiomática solo revelaría la ecuación que se hace entre “cultura” y “uso lingüístico”, lo cual conllevaría a su vez a una mirada simplificada y estática tanto de los individuos como de las prácticas comunitarias en las que éstos participan (Gutiérrez y Rogoff 2003).

¿De qué manera reproduce la EIB un paradigma estructural-funcional de la lingüística? Aunque nadie está negando la importancia que tiene resolver la situación de diglosia desfavorable que viven las lenguas indígenas en nuestros países, creo que por el hecho de asumir al lenguaje como un sistema asociado con una comunidad, con una cultura y con una identidad cerradas, la escuela intercultural bilingüe ha promovido situaciones bastante artificiales en el uso de las lenguas, que no han favorecido su revitalización y desarrollo. La distribución bastante artificial de las lenguas en el aula (mitad del tiempo para cada una, por días de la semana, horas asignadas o dominios), la asociación entre el uso de una lengua y la transmisión de una sola cultura o la proyección de una sola identidad, la distinción rígida entre lengua materna y segunda lengua, el rechazo a la alternancia de códigos en el aula y el purismo lingüístico son solo algunos ejemplos de esto.

Por ejemplo, en la *Unidad Educativa Experimental Tránsito Amaguaña* de la ciudad de Quito –escuela donde se enseña quichua en la ciudad –se ha optado por una modalidad de enseñanza que refleja una perspectiva de “lenguaje en la vida” y un “enfoque natural” que a veces resulta más sensible y apropiado culturalmente, pues coincide con los usos lingüísticos de la población indígena (Zavala 2007). El fundador de esta propuesta sostenía que la lengua no se “impone”, sino que se “disfruta” y que por eso el proyecto tiene mucho cuidado con la creación de las condiciones que posibiliten que el aprendizaje del quichua sea más efectivo. De hecho, en lugar de las estrategias de separación lingüística que proponen los planificadores lingüísticos, ciertas corrientes del pensamiento indígena flexibilizan estos requerimientos técnicos y proponen enfoques innovadores sobre el uso simultáneo de ambas lenguas (López 2007). En el caso de la unidad educativa mencionada este enfoque innovador sobre el uso simultáneo de ambas lenguas ha tenido logros importantes pues los estudiantes han mantenido el uso del quichua inclusive en la secundaria.

Durante muchos años, la EIB ha propuesto la repetición de los mismos contenidos en ambas lenguas con la idea de que el quechua debería servir para todo lo que sirve el castellano. Es como si se pensara que la falta de un rango “completo” de usos de la lengua vernácula constituyera una especie de déficit a ser reparado. Esto no solo reduce las lenguas a un plano técnico sino que no facilita la apropiación y recreación de las lenguas como elementos fundamentales en los procesos de empoderamiento social. Aunque soy consciente de que si dejamos que las lenguas vernáculas se empleen “naturalmente” será inevitable

que sean desplazadas por la lengua de poder, creo que un uso menos artificial de las mismas –sustentado en una perspectiva del lenguaje como práctica social –podría favorecer lo dicho anteriormente. Sé que no es fácil tomar decisiones en torno a cómo organizar los recursos bilingües en la escolarización, pero sí me consta que los usos de las lenguas vernáculas en la escuela intercultural bilingüe no han repercutido en un mayor uso de ellas fuera de este ámbito. El ejemplo antes mencionado de la *Unidad Educativa Experimental Tránsito Amaguaña* en la ciudad de Quito muestra precisamente que se puede dar a la lengua vernácula un uso más situado y menos técnico y que esta opción no necesariamente reproduce la situación diglósica de las lenguas involucradas.

e) Sobre las ideologías lingüísticas

Las personas no solo usamos el lenguaje sino que además hacemos comentarios sobre él, vale decir que tenemos ideas y creencias sobre lo que son las lenguas, las variedades de lengua y hasta sobre rasgos específicos de ellas. Esta práctica es tan inexorable al uso del lenguaje como las vocales a su estructura fonética (Cameron 1995). Y es que como el uso lingüístico constituye un acto social y público, el habla –al igual que la escritura –se desarrolla sobre la base de normas que pueden convertirse en comentarios y debates explícitos. Por lo tanto, como las formas lingüísticas traen consigo connotaciones sociales de diverso tipo, terminan significando cosas más allá de lo puramente referencial. Así, por ejemplo, las lenguas (como el quechua o el castellano), las variedades (como el castellano andino o el castellano estándar) y hasta ciertas maneras de hablar (como el uso de cierto tipo de pronunciación, vocabulario, rasgos gramaticales o de interacción) pueden sonar “dulces”, “lumpen”, “sofisticadas”, “incorrectas”, “toscas”, “femeninas”, “primitivas”, etc.

Como explicaremos más adelante, se trata de representaciones de la realidad que responden a dinámicas sociales y de poder que van mucho más allá de asuntos meramente lingüísticos. Y es que aunque los argumentos sobre el lenguaje se conciban como neutrales o técnicos, en realidad estos reemplazan a argumentos sobre temas que la gente no quiere asumir de forma más directa, como los relacionados con conflictos de raza, clase, cultura y género (Cameron 1995).

Ciertos rasgos del castellano andino –como lo que se denomina el *motoseo*² –no solo se han cargado ideológicamente de valoraciones peyorativas que se asocian a falta de inteligencia, pobreza o analfabetismo, sino que sirven para codificar valores sociales y morales en el marco de lo que Cameron (1995) ha llamado *higienización verbal*, proceso por medio del cual se jerarquiza a las personas a partir de cómo hablan (o escriben). Si bien el *motoseo* constituye un fenómeno completamente normal en una situación de contacto de lenguas, se ha convertido en el rasgo lingüístico por excelencia que, mucho más que la vestimenta o el color de la piel, etiqueta a un tipo de sujeto como alguien que viene del campo –y especialmente de comunidades alto andinas –y tiene una serie de características asociadas a este espacio.

Como los usuarios no son concientes de las relaciones de poder implícitas en la valoración adscrita a este fenómeno, la risa y la burla que surgen de otros cuando “se te sale el mote” durante una situación comunicativa se legitiman a partir de una concepción del fenómeno

² El motoseo es ampliamente conocido como un estereotipo según el cual los hablantes bilingües de quechua y castellano pronuncian la i como e y la e como i y también la u como o y la o como u. Para una explicación del fenómeno ver Pérez, Acurio y Bendejé (2008).

como una “falla personal”, una “tara” o un “defecto”. No se cuestiona, entonces, la manera en que este rasgo se ha *racializado* y sirve de “excusa” para fuertes actitudes discriminatorias. Esto ocurre a tal extremo –y tal es la ansiedad y la vergüenza que genera la producción de este fenómeno –que los usuarios de este rasgo tratan de ejercer un control extremo sobre él y hacen cosas como practicar frente al espejo o colocarse canicas en la boca para ya no reproducir el fenómeno. Además, esto también ha llevado a sentir que el quechua es el que “no permite” o “perturba” la adquisición de un buen castellano, razón por la cual se cree que hay que dejar de hablar quechua para producir un castellano que no sea blanco de burla. El punto a resaltar aquí es que aunque todos los quechuahablantes “superaran” esta interferencia, seguramente se *racializaría* otro rasgo lingüístico para seguir construyendo diferencia y reproduciendo inequidad social. En otras palabras, la “superación” de este rasgo no solucionaría en último término la problemática.

Me pregunto en qué medida la escuela EIB contribuye a la reproducción de estas ideologías. Si nos damos cuenta de que las atribuciones de valor a ciertas formas y prácticas lingüísticas no se reducen a un asunto de control sobre el lenguaje en sí mismo, sino que se relacionan con el poder simbólico a través del cual el lenguaje sustituye aspectos relacionados con lo moral, lo social y lo político, no es suficiente con mandar a los alumnos a hacer prácticas de dicción en el espejo. Este tipo de “solución” reflejaría una actitud políticamente neutral que adopta una postura a favor de las cosas tal como son. Una mirada crítica implicaría, más bien, preguntarse por lo que ha hecho posible que el discurso sobre el motoseo se construya como tal: ¿De dónde procede? ¿Cómo se ha producido y cómo se

reproduce? ¿Por qué se ha originado? ¿Por qué está investido de autoridad? ¿Qué es lo que afirma? (Cherryholmes 1999).

Lo que se conoce como “bilingüismo” –o mejor dicho, la amplia variedad de prácticas sociales en las que se echa mano de recursos lingüísticos diversos –genera ideologías cuyos orígenes, funcionamiento y consecuencias deberían preocuparnos. Las ideas que hemos almacenado en nuestro inconciente con relación a aspectos lingüísticos no solo influyen en que las personas sientan vergüenza de cómo hablan y sean discriminadas por ello sino también en que ciertas lenguas dejen de usarse y sean sustituidas por las de poder. Por lo tanto, se trata de deconstruir los discursos sobre el lenguaje que generan inequidades para discutir lo que debería cambiarse y con qué fines.

3. Conclusiones

Considero que los temas lingüísticos en la EIB, por lo menos en el Perú, han estado dominados por preocupaciones técnicas que entran en tensión con perspectivas que reconocen las relaciones de poder, provenientes de actores que se encuentran en las bases. La eterna discusión sobre el sistema vocálico del quechua, el origen del quechua, la diferencia entre las variedades del quechua –y otras tantas polémicas en torno a nuestras lenguas amazónicas– nos muestran que mientras unos actores discuten desde un plano más técnico, otros lo hacen desde un plano más ideológico, y esto produce malentendidos permanentes.

Quiero terminar con un ejemplo revelador: en la *Unidad Educativa Tránsito Amaguaña* de la ciudad de Quito, los profesores tienen un permanente conflicto con los “técnicos” del Ministerio de Educación porque, mientras que estos últimos proponen la realización de un diagnóstico para averiguar cuál es la lengua materna de los niños de la ciudad (y argumentan que probablemente sea el castellano), los profesores de la *Unidad Educativa Tránsito Amaguaña* aseguran –sin ningún tipo de diagnóstico –que la lengua materna de los niños es la lengua indígena: “hay wawas que no hablan el quichua pero estos wawas aprendieron en el vientre mi quichua y, cuando la profesora empieza a hablar en quichua, sueltan la lengua, o sea el quichua está en su subconciente más recóndito. Ahí está”. Esta declaración, en la que no se establece una distinción entre la lengua ancestral de la nacionalidad quichua y la lengua materna de los indígenas quichuas, claramente encierra una decisión política de asignarle al quichua el rol de lengua materna, independientemente de que lo sea o no. Esta estrategia contiene una enorme carga simbólica y a partir de ella se implementa una estrategia exitosa: hacer del quichua un instrumento de intercomunicación pedagógica (Zavala 2007). Nuevamente, podemos observar que nuestras ideas sobre el lenguaje no son neutrales sino que creemos lo que creemos por razones que tienen que ver con las muchas maneras en las que le damos sentido a nuestro mundo.

El lenguaje es una institución social inmersa en las prácticas culturales, en la sociedad y en las relaciones políticas a todo nivel. Por eso las prácticas lingüísticas son centrales en las luchas por el control de la producción y distribución de recursos y por la legitimación de relaciones de poder. En ese sentido, el lenguaje es uno de los terrenos donde se reproduce la inequidad social. Los debates sobre las normas y prácticas lingüísticas que, al final, son

debates sobre el control de recursos resultan particularmente importantes en la educación porque esta constituye un ámbito clave para la definición del lenguaje legítimo y de los hablantes legítimos. Al ejercer control sobre el valor de los recursos lingüísticos, el ámbito educativo regula el acceso a otros recursos como el conocimiento o los bienes sociales y, de esa manera, legitima un orden social.

Me pregunto si la EIB ha contribuido a contrarrestar procesos de dominación simbólica en los que se logra convencer a todos de que ciertas formas de usar el lenguaje –y ciertas ideas en torno a él- son naturales, normales, universales y objetivas. Como hemos visto, el uso lingüístico, que siempre se desarrolla en el marco de prácticas socioculturales situadas, nunca es ideológicamente neutral y por tanto las “verdades” en torno a él están siempre cargadas de compromisos e intereses atravesados por relaciones de poder. Una mirada crítica implica asumir dicho reto. Solo así podremos caminar hacia una perspectiva intercultural que desafíe el status quo y fortalezca y libere a los educandos.

Bibliografía

AIKMAN, Sheila

2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CAMERON, Deborah

1995 *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge

CASSANY, Daniel y Cristina ALIAGAS

- 2009 “Miradas y propuestas sobre la lectura”. En: Daniel Cassany (editor.), *Para ser letrados*. Paidós. Barcelona.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2007 “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”. En: José Luis Saavedra (comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB y CEUB.

CHERRYHOLMES, Cleo

- 1999 *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

CÓRDOVA, Gavina; Roberto ZARIQUIEY y Virginia ZAVALA

- 2005 *¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural (Número 5). Lima: PROEDUCA-GTZ.

CORNEJO POLAR, Antonio

- 1993 “El comienzo de la heterogeneidad en las literaturas andinas: Voz y letra en el ‘diálogo’ de Cajamarca”. En *Escribir en el Aire*. Lima: Horizonte, pp. 25-89.

DEGREGORI, Carlos Iván

1991 “Educación y mundo andino”. En Madeleine Zúñiga et al (eds.), *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, pp. 13-26.

DÍAZ, Raúl y Graciela ALONSO

2004 *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

DURANTI, Alessandro

2000 *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.

FAIRCLOUGH, Norman

1992 *Discourse and Social Change*. Londres: Polity Press.

GARCÉS, Fernando

2009 *Lengua y conocimiento quechua. Colonialidad, interculturalidad y políticas de la diferencia en Bolivia*. La Paz: Polity Press

GEE, James Paul

2004 *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.

GOLLUSCIO, Lucía (ed.)

2002 *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

GUTIERREZ, Kris y Barbara ROGOFF

- 2003 “Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice”.
Educational Researcher, Vol. 2, № 5, pp. 19-25.

HEATH, Shirley Brice

- 1983 *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*.
Cambridge: Cambridge University Press

HELLER, Mónica

- 2007 “Bilingualism as Ideology and Practice”. En: Monica Heller (ed.),
Bilingualism: A Social Approach. Nueva York: Palgrave

LÓPEZ, Luis Enrique

- 2007 “Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin
America”. En: Nancy Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and
Education*. Nueva York: Springer.

LUYKX, Aurolyn

- 2004 “The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and
language planning in Bolivia”. *International Journal of the Sociology of
Language*, N° 167, pp.147-158.

MICHAELS, Sarah

- 1986 “Presentaciones narrativas: una preparación oral para la albetización con alumnos de primer curso”. En Jenny Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, pp.109-135.

MONTOYA, Rodrigo

- 1990 “La escuela y el mito civilizatorio de occidente”. *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: Mosca Azul, pp.85-109.

PÉREZ, Jorge Iván; Jorge ACURIO y Raúl BENDEZÚ

- 2008 *Contra el prejuicio lingüístico de la motosidad: un estudio de las vocales del castellano andino desde la fonética acústica*. Lima: Instituto Riva Agüero.

PARADISE, Ruth y Barbara ROGOFF

- 2009 Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos* vol 37, N°1, pp.102-138.

PHILIPS, Susan

- 2001 “Participant structures and communicative competence: Warm Springs Children in Community and Classroom”. En: Alessandro Duranti (ed.), *Linguistic Anthropology. A reader*. Philadelphia: Blackwell, pp. 302-317.

ROGOFF, Barbara

2003 *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

ROGOFF, Barbara y Cathy ANGELILLO

2002 “Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development”. *Human Development*, Vol 45, pp. 211-225.

ROGOFF, Barbara; Ruth PARADISE; Rebeca MEJÍA ARAUZ; Maricela CORREA-CHÁVEZ y Cathy ANGELILLO

2003 Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, vol 54, pp.175-203.

SAVILLE-TROIKE, Muriel

2005 *La etnografía de la comunicación. Una introducción*. Buenos Aires: Prometeo Libros

SCOLLON, Ron

2008 “Aristotle fails to persuade the donkey: conflicting logics in narrative social analysis”. Manuscrito inédito. New Seattle

SCOLLON, Ron y Suzanne SCOLLON

1981 *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

STREET, Brian

1984 *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

TRAPNELL, Lucy (con Albina Calderón y River Flores)

2008 *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto del Bien Común.

TURNER, Joan

2003 “Academic literacy in post-colonial times: hegemonic norms and transcultural possibilities”. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 3, N° 3, pp.187-197.

VICH, Víctor

2005 “Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la perspectiva universalista. En Víctor Vich (ed.), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. Lima: IEP, pp. 265-278.

WALSH, Catherine

2002 “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el

Ecuador”. En: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ZAVALA, Virginia

2002 *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

2007 *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Lima: Care, Ibis

ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES

2004 *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú