

APRENDIZAJE

CULTURA Y

DESARROLLO

Una aproximación interdisciplinaria



SUSANA FRISANCHO
MARÍA TERESA MORENO
PATRICIA RUIZ BRAVO
VIRGINIA ZAVALA
(editoras)



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Fondo Editorial PUCP

APRENDIZAJE, CULTURA Y DESARROLLO
UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINARIA

Fondo Editorial PUCP

Fondo Editorial PUCP

Susana Frisancho
María Teresa Moreno
Patricia Ruiz Bravo
Virginia Zavala
(editoras)

APRENDIZAJE, CULTURA Y DESARROLLO

Una aproximación interdisciplinaria



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ
Centro Bibliográfico Nacional

370.1523 Aprendizaje, cultura y desarrollo : una aproximación interdisciplinaria / editoras, Susana
A3 Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo ... [et al.]-- 1a ed., 1a reimpr.-- Lima:
2017 Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial, 2017 (Lima: Tarea Asociación Gráfica
Educativa).
240 p.: il., retrs.; 24 cm.

Incluye bibliografías.
D.L. 2017-06412
ISBN 978-9972-42-960-6

1. Aprendizaje - Aspectos sociales - Estudios interculturales 2. Psicología del aprendizaje - Aspectos
sociales 3. Educación multicultural - Aspectos sociales 4. Educación bilingüe - Aspectos sociales
I. Frisancho Hidalgo, Susana, 1966-, editora II. Moreno, María Teresa, editora III. Ruiz Bravo,
Patricia, 1955-, editora IV. Pontificia Universidad Católica del Perú

BNP: 2017-1539

Aprendizaje, cultura y desarrollo
Una aproximación interdisciplinaria

Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala, editoras

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
feditor@pucp.edu.pe
www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: marzo de 2011
Primera reimpresión de la primera edición: junio de 2017
Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-06412
ISBN: 978-9972-42-960-6
Registro del Proyecto Editorial: 31501361700603

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	9
MARCO CONCEPTUAL GENERAL SOBRE APRENDIZAJE, CULTURA Y DESARROLLO	
<i>Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica</i> Barbara Rogoff y Kris Gutiérrez	23
<i>¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad</i> Ruth Paradise	41
SOCIALIZACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO INFANTIL	
<i>Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en la socialización temprana de una comunidad quechua del Perú</i> Fernando Antonio García	61
<i>«Calibrando» la atención: directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños mayas zinacantecos</i> Lourdes de León	81
DESENCUENTROS E INEQUIDADES EN LA TRANSICIÓN HOGAR ESCUELA	
<i>Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales</i> Patricia Ames	111
<i>El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura</i> Rebeca Mejía-Arauz, Leslie Reese, Antonio Ray Bazán, Claude Goldenberg y Victoria Torres Armenta	135

DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

¿Diversificar o interculturalizar el currículo?

Lucy Trapnell

155

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

Virginia Zavala

179

PRÁCTICAS LETRADAS Y MULTIMODALES MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Literacidad híbrida y bilingüismo en dos comunidades de Texas

María Teresa de la Piedra

199

Multimodalidad y apropiación de conocimientos en procesos de literacidad de adultos de baja escolaridad

Maria del Carmen Lorenzatti

221

Sobre los autores

239

Fondo Editorial PUCP

INTRODUCCIÓN

Es con enorme satisfacción que presentamos los diez trabajos que componen este libro, los que desde diferentes perspectivas y disciplinas analizan las intrincadas y a veces poco comprendidas relaciones entre el aprendizaje, el desarrollo y la cultura. El antecedente de este volumen es el Primer Seminario Interdisciplinario de Aprendizaje, Cultura y Desarrollo que se llevó a cabo del 5 al 7 de noviembre del 2008 en la ciudad de Lima, Perú, gracias a un fondo concursable de la Pontificia Universidad Católica y a la iniciativa de cuatro docentes de esta universidad, que se interesaron por la relación entre el aprendizaje, la cultura y el desarrollo desde diferentes miradas y diferentes disciplinas. Este seminario convocó a investigadores y académicos peruanos y extranjeros y fue una valiosa oportunidad para reflexionar acerca de las complejas relaciones entre la educación, el aprendizaje y la cultura. El volumen que aquí presentamos es precisamente un intento de abordar, desde diferentes perspectivas, dicha complejidad.

Creemos que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la educación en el Perú es la falta de una mirada diversa que dé cuenta de las distintas facetas que intervienen en los procesos de aprendizaje. Como veremos en los trabajos que incluimos en este volumen, los niños y las niñas forman parte de un contexto que, a la vez que desarrolla sus capacidades lingüísticas y cognitivas e incide y da forma a sus procesos de aprendizaje, supone también emociones y sentimientos, relaciones sociales, identidades y valoraciones. Por ello, estamos convencidos de que la reflexión sobre la educación reclama, además de lo estrictamente pedagógico, los aportes de disciplinas como las ciencias sociales, la psicología y la lingüística, pues cada una de ellas tiene un saber, una mirada sobre los procesos educativos y de desarrollo y una voz que debe ser escuchada y debatida. Cada una de estas disciplinas debe abrirse a los aportes de las otras y es en este diálogo donde pueden (re)elaborarse ideas y conocimientos capaces de renovar las aproximaciones a la educación. Mientras que el proceso educativo sea visto exclusivamente desde una sola disciplina, las posibilidades de cambio serán escasas.

Asimismo, consideramos que además de tomar en cuenta los resultados de las pruebas nacionales para pensar en formas eficientes de intervenir a favor del aprendizaje de los alumnos y alumnas de nuestras escuelas, es fundamental complementar estos resultados con investigaciones de corte cualitativo que puedan explicar mejor algunas de las problemáticas que subyacen al rendimiento «pobre» de nuestros niños y niñas en las escuelas públicas, urbanas y rurales. En este sentido, una mejor comprensión acerca de cómo las familias entienden los procesos de crianza, de aprendizaje y de cuidado en diversas zonas de nuestro país y cómo este entendimiento los acerca o aleja del paradigma de socialización que plantea la escuela es un tema que urge conocer con mayor profundidad. La complejidad de este tema no permite que sea mirado desde la perspectiva de una sola disciplina.

De hecho, el concepto de aprendizaje no es propiedad de ninguna disciplina en particular, sino, más bien, de todas aquellas que puedan examinarlo en su multiplicidad y complejidad. Si bien tradicionalmente el aprendizaje se ha asociado exclusivamente a la psicología (recordemos que la psicología del aprendizaje es un tema clásico en esta disciplina, inicialmente abordado desde una perspectiva empirista que ponía el énfasis en la influencia del ambiente sobre el individuo) o a la educación por su vínculo con la enseñanza, esta asociación es parcial e incompleta, porque el aprendizaje humano en tanto proceso complejo requiere diversas entradas para su cabal comprensión. Los procesos internos del sujeto, sus capacidades lingüísticas y cognitivas, sus creencias, sus valoraciones, así como sus estados afectivos son variables fundamentales para entender a cabalidad el proceso de aprender. Del mismo modo, el aprendizaje no debe restringirse a un solo contexto (a la escuela, por ejemplo) pues este ocurre, como se verá en varios de los artículos que componen este volumen, tanto en la institución escolar como en ambientes cotidianos tales como la casa, el trabajo, o el juego, en los que no se desarrollan prácticas de enseñanza formal.

En este contexto, y a partir de las ideas anteriores, la meta general que anima este libro es mostrar la estrecha relación entre el desarrollo humano y la cultura. Uno de los debates más importantes en torno a este tema, y que aún tiene vigencia en las ciencias del comportamiento, es la relación entre lo universal y lo particular, una relación frecuentemente malentendida que ha sido interpretada muchas veces como unilateral, es decir, como si uno de los factores —ya sea lo biológico o lo cultural— tuviera o debiera tener primacía sobre el otro para explicar el desarrollo humano. En este volumen asumimos que los seres humanos compartimos una herencia biológica y estructural que da forma a nuestras potencialidades como especie y que está en la base de la manera en que procesamos la información y construimos el conocimiento. Pero a la vez que reconocemos el insoslayable papel de la herencia biológica y de los mecanismos de construcción del conocimiento que de ella se derivan (y que se han

entendido usualmente como universales), también entendemos que las relaciones sociales y las prácticas culturales de la experiencia de vida de cada ser humano juegan un rol poderoso en la manera en que cada individuo construye su conocimiento del mundo, modela sus ideas, da contenido a sus razonamientos, hace valoraciones y procesa la información a la que está expuesto. Es con estas ideas en mente que este libro se dedica a explorar, desde diferentes ángulos, las múltiples maneras en las que las prácticas socioculturales (y las lingüísticas como parte de ellas) dan forma a la conciencia de los seres humanos, así como las formas complejas en que estos últimos transforman e influyen en sus contextos y sociedades. Tanto la psicología (Bandura 1987, Bronfenbrenner 2002, Turiel 2002) como las ciencias sociales (Giddens 1995) y los estudios sobre el lenguaje (Fairclough 1992, Gee 1992) han llegado —por diferentes caminos— a un reconocimiento similar: los seres humanos no son víctimas pasivas de las culturas en las que nacen, sino creadores del mundo en el que viven, agentes activos que transforman sus culturas y sus sociedades a la vez que son afectados y transformados por ellas.

La relación entre la cultura, los procesos educativos y el desarrollo se ha debatido largamente en las ciencias humanas y sociales. Luego de que en la década de los noventa se registrara una polémica acerca de la perspectiva cognitiva y situada del aprendizaje (Anderson, Reder y Simon 1996, 1997; Greeno 1997), los teóricos del aprendizaje situado como Lave (1988) y Rogoff (1995) hicieron una reelaboración de las nociones teóricas de «situación» y «contexto», introduciendo el concepto de «participación en prácticas sociales». Tal como Greeno (1997) sugiere, la «participación» no se restringe a la interacción cara a cara entre individuos, sino que se extiende a todas las acciones, inclusive las individuales, que pueden ser vistas como aspectos de un sistema rodeado de prácticas sociales. En tal sentido, tanto para la investigación educativa como para el diseño de actividades de aprendizaje, los individuos deben ser concebidos desde su participación en estas prácticas, aun cuando actúen de manera solitaria. Ya Vigotsky (1982) afirmaba que la actividad mental humana no se desarrolla nunca en solitario ni sin asistencia, incluso cuando suceda «dentro de la cabeza» de un solo individuo, pues la vida mental siempre se vive con otros, toma forma para ser comunicada y se desarrolla siempre con la ayuda de códigos culturales que son producto del desarrollo —cultural y no meramente biológico— de la especie humana. Consecuentemente, cuando Lave (1988) y Greeno (1997) hablan de contexto, se están refiriendo a un «contexto social» que se define en términos de «participación en prácticas sociales», en las que el uso de herramientas se concibe como parte integral de la actividad de aprender.

La idea de que nos volvemos miembros activos de la cultura en la que nacemos a través de la participación intensa en sus diversas prácticas (y de este modo adquirimos

dichas prácticas y a la vez ayudamos a transformarlas) no solo ha ingresado al campo de la psicología y de la educación, sino también a una perspectiva que entiende el lenguaje oral y escrito como prácticas sociales y culturales. Como desde esta mirada el lenguaje siempre constituye parte de lo que la gente *hace*, la unidad de análisis se convierte en la actividad situada como locus de acción. Por un lado, la confluencia entre la psicología cultural y la lingüística antropológica dio origen al enfoque de la socialización por el lenguaje (Ochs 1988, Ochs y Schieffelin 1984, Schieffelin 1990, Kulick y Schieffelin 2006), que estudia la socialización y la participación infantil en tareas domésticas en familias y comunidades de culturas diversas. Estas investigaciones han mostrado que las maneras en que interactuamos con el lenguaje obedecen a patrones culturales que reflejan y a su vez dan forma a formas de vivir y a visiones del mundo particulares. Por otro lado, la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura —o Los Nuevos Estudios de Literacidad— subrayan el carácter heterogéneo de los usos orales y escritos a través de su conceptualización como prácticas sociales, nunca neutrales, que varían de acuerdo a los contextos en que se actualizan y que se encuentran directamente relacionadas con estructuras de poder (Zavala, Niño Murcia y Ames 2004). Desde esta mirada, leer y escribir no supone una habilidad universal, sino que las habilidades cognitivas adquiridas están en estrecha relación con la naturaleza de las prácticas letradas donde se exigen estas habilidades en contextos específicos (Scribner y Cole 1981).

En efecto, los miembros de distintas sociedades difieren en sus formas de interacción y comunicación y esto los lleva a tener diferentes patrones de desarrollo cognoscitivo, que a su vez son dinámicos y están histórica y culturalmente situados. Existen estudios que indican que personas de comunidades europeo-americanas urbanas y de clase media suelen tener más interacciones en parejas (diádicas) que en grupos, mientras que personas de otras herencias culturales muestran con mayor frecuencia participación múltiple, simultánea y en grupo. Esto es fácil de entender si recordamos que en comunidades en donde la familia es usualmente extensa —como es el caso de la mayoría de comunidades del Perú— es común que los bebés y niños pequeños sean atendidos por varias personas además de los padres, lo que da a estos niños variadas oportunidades de observar y participar en diferentes grupos y de tener interacciones simultáneas múltiples. En contraste, en comunidades industrializadas donde usualmente solo la madre u otro adulto (la niñera, por ejemplo) se encargan del cuidado de los niños, estos tienen pocas oportunidades diarias de participar en grupos, ya sea con otros adultos o con otros niños. Estas diferencias afectan el proceso de atención de los individuos, pues los preparan según sea el caso para prestar atención a múltiples estímulos a la vez o solo a uno.

Varios estudios reportan diferencias en las formas de interacción entre madres con más escolaridad y sus hijos (e.g. LeVine y otros 1991). Se ha observado que, cuando las madres de herencia indígena o latina han tenido amplia experiencia educativa formal, tienden a interactuar con sus hijos en formas similares a la interacción en el salón de clases (jerárquica y de uno a uno). En contraste, las madres indígenas o latinas con poca experiencia educativa estructuran su participación con sus hijos en forma horizontal-grupal (Chavajay y Rogoff 2002). La investigación también ha demostrado que los niños y niñas de comunidades culturales no industrializadas aprenden sobre todo por observación, a diferencia de los niños de comunidades industrializadas con índices altos y mayoritarios de escolaridad, los que aprenden primordialmente a través de explicaciones verbales. Al respecto, desde los estudios de socialización por el lenguaje se ha hecho la distinción entre «comunicación centrada en los niños» y «comunicación centrada en la situación»; en esta última, los infantes participan en las actividades y se involucran activamente en ellas sin que se les solicite hacerlo (Ochs y Schieffelin 1984; De León 1998, 2005; Heath 1998).

Esta perspectiva sociocultural del aprendizaje se enriquece, a su vez, con el debate en las ciencias sociales en torno a la relación entre la educación, el desarrollo social y el poder. En el marco de la teoría crítica contemporánea la visión tradicional de cultura —como el indicativo del nivel de desarrollo estético, moral o cognitivo de un individuo o de una sociedad— da paso a una perspectiva que enfatiza el carácter político, social y conflictivo de la misma y la visualiza como el campo de lucha por el acceso a la hegemonía (Castro Gómez 2000). Precisamente los estudios postcoloniales —como un proyecto de descentramiento eurocéntrico y de desubalternización del saber— han dado cuenta de cómo a partir de estos supuestos niveles de desarrollo medidos en una escala temporal evolutiva se han justificado las diferencias jerárquicas entre unos pueblos y otros y el lugar que les corresponde en la división social del trabajo (Mignolo 2000, Quijano 2000, Walsh 2001). Esta colonización epistemológica que posiciona a un tipo de conocimiento como el único válido y a todos los demás como «precientíficos», «bárbaros» o «míticos» puede visibilizarse en la escuela como medio fundamental de reproducción del orden social y de las élites dominantes (Bourdieu 2003). Sin embargo, a pesar de que la escuela es parte central de este proceso de homogeneización y exclusión también puede constituirse en un espacio de resistencia y transformación en el que es posible reivindicar identidades culturales, así como formas de aprendizaje que se distancian del modelo hegemónico (Giroux 1997).

No está demás enfatizar que las diferencias culturales y cognitivas repercutirán en la escolaridad de los niños, la que suele exigir —por ejemplo— un solo patrón atencional o de aprendizaje a niños provenientes de herencias culturales cuyas formas

habituales de prestar atención, hablar, escribir y aprender son distintas. Los sistemas educativos considerados «informales», como bien afirma Paradise en este libro, guardan estrecha relación con el contexto sociocultural del cual forman parte, y juegan un rol significativo en el fortalecimiento del tejido social y moral de la comunidad, pues contribuyen decisivamente a desarrollar la identidad de los miembros de dicha comunidad y sus lazos con ella como miembros plenos del grupo social. Parte de los intentos por lograr una mejor escuela para los niños y las niñas debe pasar necesariamente por construir un currículo que tome en cuenta la cultura indígena, no solamente como contenidos curriculares que deben ser diversificados, lo que por supuesto no está mal, sino también y por sobre todo como prácticas culturales que están en la base de los distintos modos de aprender y de enseñar. A partir del reconocimiento de las diferencias culturales debería atenderse a la diversidad de un salón de clases no solo en el nivel del planteamiento teórico, sino sobre todo en el trabajo de aula, con metodologías y estrategias de intervención pedagógica que reconozcan, incorporen y respeten estas diferencias. Para ello, por supuesto, el docente resulta una pieza esencial. Como plantea Trapnell en este libro, las escuelas son instituciones, no solamente educativas, sino también sociales, políticas y culturales que participan en la construcción y control de los discursos, los significados y las subjetividades de las personas, por lo que resulta fundamental que los docentes desarrollen una visión crítica sobre el rol de la escuela, sobre su rol como agentes en ella, y que estén íntimamente convencidos del valor de su herencia cultural. Este es el espíritu que anima este libro y que esperamos pueda sentirse a lo largo de sus capítulos.

El libro se inicia con la sección titulada «Marco conceptual general sobre aprendizaje, cultura y desarrollo». Allí, Kris Gutierrez y Barbara Rogoff, quienes amablemente accedieron a que una traducción de su artículo *Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practices*, originalmente publicado en Julio 2003 en *Educational Researcher*, vol. 32, N° 5 sea parte de este libro, nos presentan —desde una perspectiva sociohistórica y sociocultural basada en la psicología de Vygotsky— una visión del desarrollo como transformación de la participación en actividades culturales. Al aceptar que la cultura es fundamentalmente participación intensa en actividades, y que esta participación resulta muy significativa para entender la manera en que los seres humanos desarrollan sus diferentes modos de pensar, razonar, atender y, en general, de procesar información, un enfoque que asuma las diferencias en estos procesos como una cuestión de «rasgo» y que muestre una visión estática de algo que es dinámico por naturaleza no hace justicia a la complejidad de la cognición humana ni resulta de utilidad para pensar y abordar los procesos educativos. En su artículo, Gutiérrez y Rogoff son enfáticas en denunciar que la visión tradicional que atribuye la diversidad cognoscitiva a rasgos estáticos de la persona

o a «estilos» individuales aislados y poco flexibles, que poco o nada tienen que ver con las prácticas culturales en las que se generaron, es cuando menos insuficiente —sino abiertamente inadecuada— para entender el dinamismo de los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos.

En la misma línea que Gutiérrez y Rogoff, el trabajo de Ruth Paradise se inicia identificando la dicotomía existente entre la llamada educación «formal», la que se piensa ocurre exclusivamente en las escuelas, donde se transmiten conocimientos de manera organizada y con énfasis en los procesos de lectura y escritura, y la educación «informal», que ocurre fuera de la escuela, en los contextos de vida cotidiana, y que es usualmente percibida como más sencilla y de menor demanda cognitiva, ya que —se piensa— no requiere de intencionalidad o atención significativas por parte del que enseña o del que aprende. Paradise desmiente estas creencias en el artículo que presenta en este libro, el que nos ayuda a comprender la especificidad del aprendizaje en contextos culturales cotidianos como parte de un sistema educativo que tiene en su base prácticas sociales específicas. Como afirma Paradise, las prácticas educativas no escolares de diferentes grupos indígenas de América se basan fundamentalmente en la observación y en la participación en actividades cotidianas, tienen raíces culturales determinadas, cumplen roles decisivos para la vida comunitaria y no constituyen un simple fenómeno espontáneo o de menor nivel que la educación escolar formal.

En la segunda sección, que trata sobre la socialización temprana y el desarrollo infantil, las colaboraciones de De León y García evidencian, a través de estudios de caso en contextos culturales distintos, las maneras particulares en que los niños y niñas aprenden a partir de sus prácticas cotidianas. Sobre la base de la etnografía de la comunicación, la etnometodología y la socialización por el lenguaje, De León analiza las prácticas comunicativas, y específicamente la secuencia de directivos-respuesta, que dirigen y organizan la atención de los niños en el trabajo doméstico en familias mayas zinacantecas de Chiapas, México. Tomando como base reportes de investigación anteriores sobre la práctica comunicativa de los directivos en familias norteamericanas de clase media, De León muestra que, a diferencia de estas familias en las que la atención se centra en los niños y los adultos se dirigen permanente a ellos para ordenarles qué hacer y qué no, en las familias mayas la actividad es el centro de atención y los directivos de adultos a niños y niñas son escasos. Esta función de los directivos resulta del supuesto de que el niño está realizando un trabajo activo de atención y su participación en la actividad no es cuestionada ni negociada sino *presupuesta* por todos los participantes en el marco de la responsabilidad por el trabajo. El trabajo de García se ubica en la misma línea interpretativa que el de De León, pero analiza la importancia del afecto en la socialización temprana

de los niños y niñas en una zona quechua en el Perú. Sigue de cerca las prácticas de crianza y muestra cómo la cercanía a la madre implica una observación permanente del entorno y un aprendizaje desde temprana edad. Adicionalmente, el análisis de las interacciones verbales en quechua permite comprender mejor los mecanismos a partir de los cuales estos infantes se van incorporando al mundo social sin mantener una distancia marcada entre el mundo adulto y el infantil. De hecho, ellos y ellas participan desde que nacen y es allí donde aprenden observando y practicando.

En la sección de «Desencuentros e inequidades en la transición hogar-escuela» Ames y Mejía-Arauz y otros trabajan la problemática de la distancia existente entre escuela y comunidad, y la incapacidad de la institución educativa para abordar y revertir las condiciones de desventaja con relación al aprendizaje de tipo escolar con el que parten los niños de minorías socioculturales. En lugar de preguntarse qué tan «listos» están los niños para desempeñarse con éxito en la escuela, Ames analiza qué tan listas están las escuelas en el Perú para recibir a los niños en primer grado y garantizar su transición exitosa desde el inicial. Para intentar dar respuesta a esta pregunta Ames analiza cuatro aspectos en escuelas de cuatro zonas diferentes en el Perú: la coordinación institucional y comunicación entre docentes de Inicial y de Primaria, la comunicación e intercambio entre profesores y padres y madres de familia en torno al proceso de transición del hogar a la escuela, la formación y capacitación de los docentes para facilitar la transición, los criterios para asignar a un docente al primer grado, entre otros factores. La autora concluye que, a pesar de la disposición más bien positiva de los niños durante este proceso de tránsito, habría que prestar atención a estos factores para lograr una transición efectivamente exitosa del inicial a la primaria en los niños del Perú, especialmente los de las zonas rurales. Por su parte, Mejía y otros desarrollan una investigación en cuatro escuelas públicas de diferentes contextos socioculturales y niveles socioeconómicos de la ciudad de Guadalajara en torno a la forma en que diferentes elementos, como el ambiente alfabetizador en los contextos comunales, las prácticas letradas familiares, el nivel educativo de los padres, las oportunidades que dan las escuelas para que estos participen en ellas, configuran diferentes oportunidades para el aprendizaje del lenguaje oral y la lectoescritura formal escolar en los niños. El estudio reflexiona sobre la necesidad de que las escuelas identifiquen la realidad de la vida cotidiana de los niños para generar una mejor interconexión con los conocimientos escolares formales.

Los capítulos en la sección de «Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe» presentan cuestionamientos importantes a cómo se ha venido desarrollando este tipo de propuesta en el Perú. Trapnell reflexiona sobre los alcances y límites de la diversificación curricular desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica,

a partir de un proceso de investigación-acción realizado con dos docentes del pueblo Ashaninka egresados del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Sobre la base de una discusión en torno a la relación entre conocimiento y poder en el currículo, propone buscar caminos alternativos a la diversificación y apostar por la negociación de currículos interculturales que puedan transformar las escuelas en espacios de empoderamiento de los pueblos subalternizados. Por su parte —y desde una mirada más teórica— Zavala argumenta que la EIB en el Perú ha lidiado con la problemática lingüística desde una perspectiva técnica y aboga por una concepción del lenguaje como una práctica comunicativa situada y anclada en lo social que nunca puede desligarse del componente ideológico. Sobre la base de los aportes de la sociolingüística crítica discute la necesidad de adoptar esta concepción del lenguaje en cinco ámbitos: el desarrollo de las lenguas vernáculas, el uso del lenguaje en los procesos de socialización primaria y secundaria, la lectura y la escritura, el concepto de lengua y las ideologías lingüísticas.

Finalmente, en la sección de «Prácticas letradas y multimodales más allá de la escuela» De la Piedra y Lorenzatti utilizan una perspectiva sociocultural de la literacidad para cuestionar las visiones homogeneizantes y deficitarias que existen sobre los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y sobre los adultos de baja escolaridad en Argentina, respectivamente. De la Piedra analiza prácticas letradas híbridas en dos comunidades de inmigrantes mexicanos en Texas para mostrar cómo los usos de la lectura y la escritura cruzan las fronteras del hogar y la escuela. En un caso, discute cómo las prácticas letradas escolares son transformadas en los contextos domésticos para propósitos relacionados con la recreación y la construcción de relaciones sociales al interior de la vida cotidiana, y, en otro, cómo los adolescentes utilizan prácticas letradas vernáculas en español para apropiarse de las prácticas letradas en inglés impartidas por la escuela. Por su parte, Lorenzatti muestra la complejidad de los procesos de literacidad de los adultos de baja escolaridad y destaca los distintos modos (discurso, imagen gráfica, escritura) que los sujetos estudiados utilizan para otorgar sentido a los textos y apropiarse de conocimientos sobre el funcionamiento de las instituciones públicas, la electricidad o las normas jurídicas. A diferencia de la caracterización dominante del adulto analfabeto (o de baja o nula escolaridad) como un ser indefenso y dependiente, el acompañamiento a dos sujetos de investigación mostró a adultos capaces y pensantes que movilizan sus conocimientos y saberes para resolver los asuntos de su vida cotidiana y que aprenden a lo largo de toda la vida.

Definitivamente, un libro que aborde un tema tan complejo como las relaciones existentes entre la educación, el desarrollo y la cultura solo puede ser parcial e incompleto. En este sentido, pensamos que este libro es un primer intento de poner

en la agenda pública peruana este tema relevante, y esboza así lineamientos para futuras investigaciones, tanto empíricas como conceptuales. Se quedan en el tintero, sin embargo, algunos temas que sin duda hubieran enriquecido la mirada sobre los procesos de desarrollo y educación y su vínculo con las prácticas culturales y los procesos de socialización de los niños y las niñas. Por restricciones de tiempo y espacio, una mirada a las relaciones culturales de género y su influencia en los procesos de aprendizaje y desarrollo está ausente en este libro. Del mismo modo, tampoco se abordan las diferencias culturales en la construcción del sentido moral y ciudadano, aunque consideramos que un tema como este hubiera aportado significativamente a la comprensión del desarrollo de los niños y las niñas que viven en sociedades distintas de las occidentales y urbanas. Quedan, pues, como tareas pendientes para futuros trabajos y publicaciones.

Quisiéramos agradecer a las personas e instituciones que contribuyeron con la publicación de este libro. A la Pontificia Universidad Católica por el financiamiento otorgado a través del fondo concursable del 2008. Sin ese apoyo, no habiéramos podido realizar ni el seminario ni la posterior publicación de los trabajos que se presentaron en esa ocasión. A Barbara Rogoff y Kris Gutierrez por habernos concedido el permiso de traducir su artículo del inglés al castellano y publicarlo en este volumen. Asimismo, nuestro agradecimiento va a todos los demás autores, extranjeros y peruanos, por haber colaborado permanentemente durante el proceso de edición de este volumen. Finalmente, queremos reconocer el apoyo de Andrea Sato en su labor de asistente de edición.

Esperamos que esta apuesta interdisciplinaria no se haya limitado a «juntar» diferentes disciplinas sino a crear un espacio que transgrede los «saberes oficiales», que muestra los límites de las perspectivas parciales y autónomas y que recupera una noción de «totalidad» inscrita en el centro mismo de una nueva voluntad académica. Quizás deberíamos, más bien, establecer un espacio «no disciplinado» en los intersticios entre las disciplinas o intentar trascender los límites entre ellas. A pesar de que cada una de las disciplinas involucradas en este volumen cuenta con sus propios paradigmas teóricos (así por ejemplo, los estudios vygotkianos en el caso de la psicología educacional, la pedagogía crítica en el caso de la educación, la socialización lingüística en el caso de la lingüística antropológica o los estudios postcoloniales en el caso de las Ciencias Sociales —por mencionar solamente a algunos—) lo que nos une es una mirada crítica a una perspectiva etnocéntrica que no reconoce la diversidad en las formas de aprendizaje y desarrollo, y un interés por que las prácticas culturales situadas se conviertan en el eje desde el cual se aborden estos temas.

Referencias

- Anderson, Jeanine, L. M Reder y H. A Simon (1996). «Situating learning and education». *Educational Researcher*, vol. 25, N° 4, pp. 5-11.
- Anderson, Jeanine, L. M Reder y H. A Simon (1997). «Situative Versus Cognitive Perspectives: Form Versus Substance». *Educational Researcher*, vol. 26, N° 1, pp. 18-21.
- Bandura, Albert (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, Urie (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Gómez, Santiago (2000). «Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura». En Santiago Castro Gómez (editor). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Pensar.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (2002). «Schooling and Traditional Collaborative Social Organization of Problem Solving by Mayan Mothers and Children». *Developmental Psychology*, N° 38, pp. 55-66.
- De León, Lourdes (1998). «The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants». *Journal of Linguistic Anthropology*, N° 2, pp. 131-161.
- De León, Lourdes (2005). *Intent Participation and the Nature of Participation Structures: A Look from a Chiapas Mayan Community Everyday Life*. Documento presentado en el Presidential Workshop (taller) on Intent Participation, Santa Cruz, CA, junio 15-16.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- Gee, James Paul (1992). *The Social Mind. Language, Ideology and Social Practice*. Nueva York: Bergin & Garvey.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Capítulo 3. México: Siglo XXI Editores.
- Greeno, James G. (1997). «On Claims that Answer the Wrong Questions». *Educational Researcher*, vol. 26, pp. 5-17.
- Heath, Shirley (1998). «Working Through Language». En S.M. Hoyle y C.T. Adger (editores). *Kids Talk*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 217-240.
- Kulick, Don y Bambi Schieffelin (2006). «Language Socialization». En Alessandro Duranti (editor). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, pp. 349-368.
- Lave, Jean (1988). *Cognition in Practice: Mind Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levine, R. A., S. E. Levine, A. Richman, F. M. Tapia Uribe, C. S. Correa y P. M. Miller (1991). «Women's Schooling and Child Care in the Demographic Transition: A Mexican Case Study». *Population and Development Review*, vol. 17, pp. 459-496.
- Mignolo, Walter (2000). «Diferencia colonial y razón post occidental». En Santiago Castro-Gómez (editor). *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Ochs, Elinor (1988). *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1984). «Language Acquisition and Socialization. Three Developmental Stories». En Richard A. Shweder y Robert A. LeVine (editores). *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 276-320.
- Quijano, Aníbal (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Rogoff, Barbara (1995). «Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship». En J. V. Wertsch, P. del Río y Álvarez (editores). *Sociocultural studies of mind*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 189-164.
- Schieffelin, Bambi (1990). *The Give and Take of Everyday Life. Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, Sylvia y Michael Cole (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Turiel, Elliot (2002). *The Culture of Morality. Social Development, Context and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotsky, Lev S. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Walsh, Catherine (2001). «¿Qué conocimientos(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano». *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, año 3, No. 25.
- Zavala, Virginia, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**MARCO CONCEPTUAL GENERAL SOBRE APRENDIZAJE,
CULTURA Y DESARROLLO**

Fondo Editorial PUCP

Fondo Editorial PUCP

MANERAS CULTURALES DE APRENDER: RASGOS INDIVIDUALES O REPERTORIOS DE PRÁCTICA

Kris Gutiérrez y Barbara Rogoff

Este artículo aborda un reto que enfrentan aquellos que estudian la variación cultural en los modos de abordar el aprendizaje: cómo caracterizar las regularidades de las prácticas que el individuo asume de acuerdo a sus antecedentes culturales. Argumentamos en contra de la perspectiva común que considera que las irregularidades son estáticas, y que los rasgos generales de los individuos pueden atribuirse categóricamente a la pertenencia a un grupo étnico. Sugerimos que una perspectiva histórico-cultural puede usarse para superar este enfoque al centrar la atención del investigador y el profesional en las variadas historias de participación en prácticas culturales de individuos y grupos. Las variaciones no residen en los rasgos de los individuos o de los grupos de individuos, sino en las tendencias de las personas con ciertas historias de participación en prácticas culturales específicas. Por lo tanto, es la experiencia de los individuos y de los grupos en actividades —y no sus rasgos— lo que se convierte en el foco de atención. Además, resaltamos el hecho de que el trabajo histórico-cultural necesita prestar más atención a investigar las regularidades en las variaciones entre comunidades culturales para que estas ideas den fruto.

Nuestro artículo aborda el problema teórico de cómo caracterizar las regularidades en los modos de aprender de individuos que son miembros de grupos étnicos, que históricamente han sido poco atendidos en las escuelas de los Estados Unidos (e.g. estudiantes afro americanos, latinos e indígenas). Creemos que la perspectiva histórico-cultural ofrece un camino para superar la suposición tan común de que las características de los grupos culturales se localizan *dentro* de los individuos como «portadores» de cultura —una idea que crea problemas, especialmente cuando la investigación sobre estilos culturales de los grupos étnicos (o raciales) se aplica en la escuela¹—.

¹ La práctica que trata de localizar la diferencia cultural dentro de individuos conlleva a declaraciones comunes pero ridículas, como referirse a individuos como diversos (por ejemplo, «la clase tiene una proporción alta de estudiantes diversos») —haciendo referencia a los estudiantes de poblaciones no dominantes como diversos con la implicación que los otros constituyen el estándar— por lo tanto normalizando al grupo dominante. Las diferencias no pueden ser atribuidas a un único lado de un contraste.

Después de una breve discusión acerca de cómo la investigación sobre estilos culturales ha ayudado al campo de investigación a pensar en diferencias en lugar de déficits, en este artículo usamos la teoría histórico-cultural para revisar esta suposición tan arraigada en el sentido común. Nuestro artículo también desafía a la investigación histórico-cultural a progresar en la caracterización de los aspectos comunes en la variación de los individuos y los grupos.

Estilos culturales: una manera de hablar de las diferencias en lugar de los déficits

La investigación sobre los estilos culturales de aprendizaje apareció en los Estados Unidos al final de la década de 1960, en la «Lucha contra la pobreza» de Lyndon Johnson y los esfuerzos de la investigación por entender la «deprivación cultural». Mucho de este trabajo creció a partir de la necesidad crítica de disminuir las inequitativas y deplorables experiencias escolares de los estudiantes pobres o de clase obrera de las escuelas públicas en los Estados Unidos —predominantemente estudiantes de color, muchos de los cuales eran aprendices de inglés—.

La perspectiva de estilos culturales surgió de esos esfuerzos a medida que los investigadores intentaron dejar atrás el modelo del déficit en el cual los modos culturales que difieren de las prácticas de los grupos dominantes son juzgados como menos adecuados sin haberlos examinado desde la perspectiva de los participantes de la comunidad (Cole y Bruner 1971; Hilliard y Vaughn-Scott 1982; Howard y Scott 1981; McLoyd y Randolph 1985; McShane y Berry 1986). Una alternativa a la perspectiva de estilos culturales es negar las diferencias culturales; sin embargo, evitar la discusión sobre la variación cultural a menudo ha significado que las prácticas culturales del grupo dominante se tomen como la norma. Aunque el modelo del déficit está aun entre nosotros, la perspectiva de estilos culturales ofreció una alternativa pues caracteriza los modos culturales de diferentes grupos en términos respetuosos, al intentar describirlos sin hacer juicios de valor que sugieran jerarquías valorativas en las prácticas culturales.

El trabajo en estilos culturales de aprendizaje, no obstante, se usa a veces de maneras que son demasiado estáticas y categóricas —en las escuelas, en comparaciones culturales, y en gran parte del trabajo en estilos culturales que trata de evitar o abiertamente crítica el modelo del déficit—. Desde nuestro punto de vista, tratar las diferencias culturales como rasgos hace más difícil entender la relación entre el aprendizaje individual y las prácticas de las comunidades culturales, y esto a su vez a veces dificulta la ayuda efectiva para el aprendizaje del estudiante.

Ayudando a los estudiantes a aprender: tener estilos o participar en prácticas

Un objetivo común de las múltiples perspectivas que discutimos es el deseo de incrementar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tratar las diferencias culturales como un rasgo lleva a la estrategia de localizar características en la persona y en el «contexto» por separado, y a «cruzar» estilo con contexto como en el enfoque de «Aptitud Por Tratamiento» (Aptitude X Treatment Approach). En ambientes educativos, el trabajo sobre estilos de aprendizaje muchas veces ha intentado tomar en cuenta el contexto al buscar correspondencias de estilo entre el estudiante y la experiencia escolar o entre el estudiante y el docente (Banks 1995). No obstante, algunas aplicaciones de esta perspectiva se basan en asumir que el «estilo» individual es un rasgo que es independiente de las actividades y los contextos, y que es constante en el tiempo. Dicha estrategia de correspondencia no da cuenta del cambio —en el individuo, el contexto de la actividad o la comunidad— y asume un estilo por persona según la categorización del grupo al que pertenece el individuo. Nos preocupan particularmente las implicaciones que tales estrategias tienen para los estudiantes de grupos no dominantes.

Las ideas sobre estilos de aprendizaje han sido usadas para distinguir los estilos de aprendizaje de los miembros de grupos «minoritarios» y para explicar fracasos escolares de las «minorías» (ver Foley 1997; Kavale y Forness 1987; Irvine y York 1995). Por ejemplo, los individuos de un grupo pueden ser caracterizados como los que aprenden holísticamente, mientras que los de otro grupo pueden ser caracterizados como los que aprenden analíticamente, o los individuos pueden ser divididos entre aprendices cooperativos versus aprendices individualistas sobre la base de su pertenencia a un grupo cultural particular.

Tratar los estilos de aprendizaje como rasgos también parece ser una manera común de preparar a los maestros para la diversidad (Guild 1994; Matthews 1991). Claramente, poder etiquetar las diferencias (como «modalidades de aprendizaje») suena atractivo para los maestros que tienen pocos recursos, poco apoyo o poco entrenamiento para enfrentar los retos de nuevas poblaciones de estudiantes. Una observación por parte de un profesor de secundaria de inglés como segunda lengua ilustra la aplicación de una percepción común reportada en nuestros estudios de aprendices de inglés:

Pienso que es también muy importante incluir... técnicas multimedia porque tenemos ahora un grupo en la escuela que es muy diverso en sus estrategias de aprendizaje. Tú sabes, la mayoría son aprendices visuales del idioma, y por eso si les das algo que puedan ver o tocar, son táctiles. Así les llega mejor, pueden entenderlo. (Gutiérrez, Crosland y Berlin 2001).

Por supuesto, es valioso usar múltiples formas de ayuda, incluyendo multimedia. Nuestro foco, no obstante, está en la importancia y el beneficio de conocer las historias y prácticas valoradas de los grupos culturales en vez de tratar de enseñar prescriptivamente de acuerdo con generalidades no examinadas acerca de los grupos. Dentro de perspectivas histórico-culturales, el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre dentro de la actividad en curso y que no está dividido en características separadas de individuos por un lado y de contextos por otro (Cole y Engestrom 1993; Lave 1996). Considerar la historia de participación en actividades semejantes, de una persona o un grupo, puede dar cuenta de «disposiciones» que ellos podrían tener en circunstancias nuevas. Sin embargo, la distinción crucial que estamos haciendo es entre *entender procesos* y *localizar características*. Sin situar las prácticas sociales y las historias de los participantes en comunidades particulares, atribuir un estilo a una persona basándose en su pertenencia a un grupo dificulta dar cuenta de la variación y el cambio en los individuos o en sus prácticas.

Concebir las diferencias culturales como rasgos individuales promueve la sobregeneralización

El enfoque de rasgos asume que existe una relación intrínseca entre estilo de aprendizaje y pertenencia a un grupo minoritario. Por ejemplo, los enfoques que adaptan la enseñanza a los estilos de los grupos asumen que lo que «se conoce» sobre un grupo se puede aplicar a todos los individuos en el grupo. Esto hace más probable que los grupos sean tratados como homogéneos, con características fijas propias del conjunto de individuos que conforma el grupo.

Los académicos de un rango amplio de disciplinas han llamado la atención sobre los problemas que trae «esencializar» a la gente sobre la base de una etiqueta grupal, y han subrayado la variabilidad que existe dentro de los grupos y sus prácticas. Los académicos que examinan los estilos culturales han argumentado a favor de una perspectiva más situada y dinámica de las prácticas culturales de grupos étnicos y raciales (Banks 1995; Gay 1995, 2000; Irving y York 1995; Nieto 1999).

Sin embargo, el problema de la sobregeneralización persiste, especialmente en los intentos que hacen las escuelas para diseñar experiencias de aprendizaje que complementen las diferencias en estilo de aprendizaje de grupos étnicos particulares (e.g., Dunn y Duna 1992; Dunn, Griggs y Price 1993). Aunque los trabajos sobre estilos de aprendizaje suelen advertirnos sobre el riesgo de estereotipar y generalizar en torno a los estilos cognitivos de varios grupos, hacer una correspondencia entre estilo de aprendizaje individual y un grupo étnico particular puede fomentar la idea de que los patrones de conducta derivan de la esencia de un individuo o de un grupo.

Por ejemplo, algunos estudios que contrastan los estilos de aprendizaje de estudiantes de diversos grupos étnicos prescriben recetas para crear ambientes de aprendizaje que complementen las diferencias en estilo de aprendizaje de estos grupos, como es el caso del momento del día en el que los individuos de grupos particulares están más receptivos a la instrucción o la forma en que se organizan las sillas y las mesas para la enseñanza más apropiada a grupos étnicos particulares (Dunn, Griggs y Price; Dunn, Gemake, Jalali, Zenhausern, Quinn y Spiridakis 1990; Hickson, Land y Aikman 1994).

Desafortunadamente, la categorización de los individuos en grupos ha sido tratada en una forma causal, con explicaciones y expectativas de las habilidades y conductas de los individuos sobre la base de su pertenencia a una categoría, presumiendo que todos los miembros de un grupo comparten el mismo conjunto de experiencias, habilidades e intereses. Esto ha llevado a un tipo de modificación de la instrucción, la que se ajusta simplemente de acuerdo con la categorización del grupo².

En un enfoque sobre estilos, a veces se observa una forma de enseñar y aprender con un grupo particular que no da cuenta de las experiencias anteriores de los individuos en relación con ciertas prácticas o no provee una instrucción que extienda esas experiencias e introduzca formas nuevas y hasta no familiares de hacer las cosas. Esto contrasta claramente con las formas estratégicas de ayuda que hemos observado en comunidades de aprendizaje robustas, donde la co-construcción de las diversas prácticas de la comunidad y el desarrollo del individuo apoyan la naturaleza cambiante de la participación y las formas de ayuda que se proveen en la actividad realizada en conjunto. En estas comunidades de aula, los estudiantes reciben múltiples formas de ayuda y participan en rigurosas actividades de aprendizaje que van más allá de sus enfoques iniciales de aprendizaje y participación (Gutiérrez, Baquedano-López y Tejeda 1999; Moll, Saez y Dworin 2001; Rogoff, Goodman Turkani y Bartlett 2001). Como resultado, los estudiantes tienen oportunidades para asumir nuevos roles y desarrollar nuevos modos de aprender.

Hay varias explicaciones para entender por qué los enfoques de rasgos se siguen utilizando como explicaciones plausibles del desempeño individual. Las nociones de los estilos de aprendizaje individuales son comunes tanto en el discurso público como en el educativo. Las descripciones y consecuentes métodos de identificación

² O aún más insidioso, la supuesta característica puede ser usada para justificar oportunidades restringidas, como cuando los maestros se refieren a la supuesta cooperatividad de un grupo para justificar la ubicación de algunos estudiantes en actividades que éstos no han elegido (mientras que las preferencias de otros están garantizadas) o para requerir a algunos niños que compartan sus libros de texto u otros materiales: «Bueno, usted sabe, los hispanos son niños cooperativos. A ellos no les importa compartir las cosas. A estos otros estudiantes les gusta trabajar solos y de forma independiente. Con los hispanos está bien que trabajen juntos» (Ortiz 1988: 79).

de los estilos de aprendizaje pueden ser fáciles de entender e identificar en las taxonomías de los inventarios que proveen mediciones de diferencias individuales y perfiles resultantes (Price y Dunn 1997). Más aún, las nociones reduccionistas de cultura y grupos culturales han reforzado la amplia aplicación que han tenido los enfoques de rasgos.

Superando los enfoques reduccionistas

A menudo se emplean ideas normativas de la cultura que parecen benignas, especialmente cuando pretenden enfocarse en diferencias individuales y no en los déficits del individuo o del grupo social. Este es un asunto extremadamente importante, en la medida en que sigue una tendencia reduccionista en las ciencias sociales que busca y acepta efectos singulares para explicar los fenómenos sociales y cognitivos. Apoyándose en comprensiones estáticas o normativas de la cultura, la aplicación de los enfoques de rasgos en el desempeño escolar de los individuos a veces conlleva a lo que Rose (1988) llama un tipo de «reduccionismo cognitivo»³. Como Rose argumenta:

Un problema adicional —a veces inherente en las teorías en sí mismas, a veces un resultado de una aplicación reduccionista— es la tendencia a disminuir la complejidad cognitiva y depender de oposiciones cognitivas simplificadas: independiente vs. dependiente, letrado vs. oral, verbal vs. espacial, concreto vs. lógico. Estas oposiciones son convenientes para las simplificaciones de un libro de texto, pero... son limitadas y engañosas (p. 268).

En algunos casos, las tipologías de estilos de aprendizaje o estilos cognitivos tienen una base en observaciones de diferencias comunes en algunas poblaciones. En muchos casos, sin embargo, las tipologías se ofrecen simplemente como categorías, sin datos que sustenten su relación con los grupos así caracterizados o su utilidad para la práctica. Como lo ha sugerido Tiedeman (1989), «hasta la fecha, la evidencia de la investigación no es adecuada para juzgar la validez [de los estilos cognitivos] o su utilidad para adaptar la enseñanza a los individuos; algunas [investigaciones] han sido seriamente cuestionadas» (p. 599).

Un enfoque histórico-cultural puede ayudar a los investigadores y profesionales a caracterizar los elementos comunes de la experiencia de personas que comparten un origen cultural, sin «localizar» estos aspectos comunes en los individuos. No obstante, en los enfoques histórico-culturales todavía no se le ha prestado suficiente atención a cómo hablar y pensar acerca de las regularidades en las formas en que

³ Otro colega da crédito a lo que ella llama «adictos a los efectos principales» en parte por esta tendencia en las ciencias sociales.

actúan los individuos y las comunidades culturales. Para superar la idea de rasgos localizados en los miembros individuales de grupos étnicos, necesitamos avanzar en la comprensión de las regularidades acerca de cómo la participación en prácticas compartidas y dinámicas de diferentes comunidades contribuye al aprendizaje y al desarrollo individual.

Concebir el estilo como un rasgo individual puede conducir a una estrategia de hacer correspondencias entre caracterizaciones de individuos (o colecciones de individuos), por un lado, y caracterizaciones de contextos, por el otro. Este enfoque concibe los contextos como si existieran independientemente de las personas que son activas en crearlos y mantenerlos, y presume que las características de los individuos no están relacionadas con los contextos en los que ellos y sus familias han participado en generaciones recientes. Lo que aquí argumentamos es que la gente *vive* la cultura de una forma mutuamente constitutiva, en la que no es productivo sumar sus características como si ocurrieran independientemente de la cultura, ni pensar la cultura como si ocurriera independientemente de las personas.

Un giro hacia la experiencia de participar en prácticas culturales

Estamos interesados en cómo los investigadores y los profesionales pueden concebir las regularidades en la manera de aprender de personas con experiencias culturales similares, sin reificar esos patrones culturales y prácticas como localizados en los individuos. Proponemos un cambio de la suposición de que las regularidades en los grupos se deben a los rasgos de un conjunto de individuos a un enfoque en la historia de involucramiento de las personas en prácticas de comunidades culturales. Desde las perspectivas histórico-culturales, se atribuyen las diferencias culturales a las variaciones en la participación de la gente en prácticas comunes de comunidades culturales particulares (Moll 2000; Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier 1993). Una tesis central y distintiva en esta perspectiva es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos emergen a través de la participación en la actividad práctica, con herramientas y prácticas culturales, y está mediada culturalmente y desarrollada históricamente (Cole 1996).

Se puede distinguir la variada *participación* de las personas en las prácticas de comunidades culturales dinámicas de la *pertenencia* a grupos étnicos, que se suele concebir de una forma estática como todo o nada (Rogoff 2003). Los individuos participan de formas diversas y sobrepuestas que cambian a lo largo de sus vidas y de los cambios históricos de la organización de la comunidad y de sus relaciones con otras comunidades (Cole 1998; Lave 1996; Rogoff y Angelillo 2002). Como Cole y Engestrom (1993) argumentan, la cultura «se experimenta en interacciones locales

por cara a cara que están restringidas localmente y que son heterogéneas, tanto en relación con ‘la cultura entera’, como a las partes del juego completo de herramientas en la vida de cualquier individuo» (p. 15).

Por supuesto que existen regularidades en las formas en que los grupos culturales participan en las prácticas cotidianas de sus respectivas comunidades. No obstante, las características relativamente estables de estos ambientes están en constante tensión con los objetivos emergentes y las prácticas que los participantes construyen, los cuales se extienden y cambian con el tiempo y con otras restricciones. Este conflicto y esta tensión contribuyen a la variación y al cambio continuo en las prácticas de un individuo y de una comunidad (Engestrom 1993; Gutiérrez 2002).

Creemos que —tanto para la investigación como para la práctica— será más fructífero buscar regularidades culturales si examinamos las diferencias en términos de los procesos culturales en los que los individuos toman parte con otras personas en comunidades culturales dinámicas, algunas de las cuales involucran pertenencia a grupos étnicos o raciales de formas muy importantes. Por comunidad cultural nos referimos a un grupo coordinado de personas con algunas tradiciones y conocimientos en común, que se extiende a través de varias generaciones, que tiene diversos roles y prácticas e incluye cambios continuos entre los participantes así como transformaciones en las prácticas de la comunidad (ver Rogoff 2003). Por ejemplo, la gente recurre a conceptos, formas de hablar y sistemas de creencias que han pasado de generación en generación y que pueden ser usados y negociados localmente en comunidades que son frecuentemente identificadas —internamente y por sus vecinos— en términos de etnicidad y raza.

Al enfocarse en las diferentes maneras en que las personas participan en las actividades de su comunidad, podemos alejarnos de la tendencia a fusionar etnicidad con cultura, y a categorizar a las personas en grupos étnicos sobre la base de características inmutables y usualmente estables, como el apellido hispano o el lugar de nacimiento. Tratar la cultura como equivalente a raza, etnicidad, preferencia lingüística u origen nacional conlleva a comprender de manera demasiado determinística, estática, débil y simplificadora a los individuos y las prácticas comunitarias en las que estos participan (Gutiérrez, Asato, Santos y Gotanda, 2002).

No estamos argumentando que la pertenencia a un grupo, definida por etnicidad, raza y lengua, sea irrelevante. Estas categorías tienen una influencia tenaz en las prácticas culturales en las que la gente tiene oportunidad de participar, y con frecuencia han producido circunstancias, prácticas y creencias compartidas que juegan roles importantes y variados para los miembros del grupo. No es un asunto sencillo en el que las personas simplemente *escogen* entrar y salir de diferentes prácticas, adoptando una participación nueva y equivalente en comunidades culturales.

Hacia una manera histórico-cultural para describir las regularidades culturales

Desde una perspectiva histórico-cultural, podemos examinar la forma usual en que las personas realizan distintas actividades, tratando de entender la historia de participación de individuos en las prácticas de comunidades variadas, incluyendo comunidades étnicas o nacionales así como otras, tales como comunidades académicas o religiosas (Rogoff 2003). Consideremos el hallazgo de investigación que señala que los niños que emigraron recientemente a EE.UU. de comunidades rurales mexicanas con mayor frecuencia observaron diligentemente los sucesos de su entorno, sin presionar a los adultos a darles una explicación; a diferencia de los niños provenientes de generaciones europeas que emigraron anteriormente (Mejía Arauz, Rogoff y Paradise, 2003). Para llegar a comprender esta diferencia podemos examinar la estructura dinámica de las tradiciones de las comunidades de donde emigraron y donde llegaron. Por ejemplo, en las comunidades rurales mexicanas la frecuente inclusión de los niños en la gama de actividades adultas puede estar relacionada con la atención aguda de los niños que pueden haber sido promovidos a observar y tomar parte en el trabajo y la vida social de las familias (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez, y Angelillo, 2003). Las tradiciones de las comunidades europeo-americanas de excluir a los niños de actividades de adultos —en las cuales ellos podrían observar lo que deberían estar aprendiendo— también puede ayudarnos a entender la inclinación de algunos de estos estudiantes a solicitar la explicación de adultos, aun en una situación que demande observación.

Examinar la variación cultural en términos de familiaridad con prácticas diferentes en comunidades dinámicas organizadas de maneras distintas es un enfoque muy distinto al de atribuir un estilo «visual» a los niños mexicanos o un estilo «verbal» a los niños europeo-americanos de clase media. Argumentamos que es más útil considerar las diferencias en las historias de participación en actividades organizadas de manera contrastante, de los niños, sus familias y sus comunidades. Esto evita la implicación de que el individuo (o el grupo) está equipado con una característica de manera estable, la que se extiende a lo largo del tiempo y las situaciones, y reconoce aquellas circunstancias relevantes que hacen posible que un individuo actúe de ciertas maneras.

La teoría histórico-cultural nos conduce a esperar regularidades en las formas como las comunidades culturales organizan sus vidas, así como en las variaciones en las formas como los miembros individuales de los grupos participan y conceptualizan los medios y fines de sus actividades comunitarias. Por ejemplo, Tejeda y Espinoza (2002) observaron que estudiantes de secundaria de origen migrante y campesino a menudo usaban prácticas de lenguaje híbridas en actividades diseñadas para

promover la reflexión crítica acerca del contenido de las asignaturas y de su experiencia de vida como migrantes campesinos. Notamos prácticas lingüísticas similares en los repertorios de aprendizaje de los niños de escuela primaria en clubes de aprendizaje por medio del uso de computadoras (Gutiérrez, Baquedano-López y Álvarez, 2001). Como se sostiene en la investigación de Mejía Arauz y colaboradores (2003), la observación aguda y una mínima cantidad de preguntas parecían caracterizar los patrones de participación, tanto de los estudiantes de la escuela primaria como de los de la escuela secundaria.

Estas descripciones de regularidades son útiles para comprender el desarrollo de la literacidad. Sin embargo, nuestras referencias sobre los «migrantes campesinos» y «aprendices del inglés» y sus prácticas se usan como *descriptores* y no como una clasificación categórica de individuos o de grupos. Atribuimos las regularidades a la participación de los estudiantes en prácticas culturales familiares, así como a sus experiencias con la escuela pública, que restringe la participación y limita el uso de recursos culturales que forman parte de sus repertorios. Debemos también entender estas regularidades a la luz de las prácticas colonizadoras de las que han formado parte (Tejeda, Espinoza y Gutiérrez, 2003)⁴. Una perspectiva histórico-cultural plantea que el desarrollo del individuo y su disposición debe ser entendido en (y no separado de) el contexto cultural e histórico. En otras palabras, nos referimos a los patrones de cómo las personas manejan las situaciones dadas, sin reducir la explicación a concluir que las personas hacen lo que hacen *porque* son migrantes campesinos o aprendices del inglés. Prestamos atención a los repertorios lingüísticos y socio-culturales de los individuos así como a sus contribuciones a prácticas que se conectan con otras actividades en las que comúnmente se involucran.

Repertorios para la participación en prácticas

Por «repertorios lingüísticos e histórico-culturales» nos referimos a las formas de participación en actividades provenientes de la observación y a la participación en prácticas culturales. Las experiencias familiares de los individuos, junto con sus intereses, pueden prepararlos para saber cómo involucrarse en formas particulares del lenguaje y en actividades de literacidad, desempeñar su rol en formatos de exámenes,

⁴ Por ejemplo, el español es la primera lengua para muchos de los estudiantes que observamos, el que constituye un artefacto de su interacción/participación en las actividades de sus comunidades. También es un artefacto de la colonización de América Central y del Sur Oeste de los Estados Unidos. Un análisis similar puede desarrollarse, en parte, para la alternancia de códigos del español al inglés (es decir, su participación en múltiples comunidades e instituciones, como también el estatus de su lengua, las políticas de solo inglés y otros factores). Estas no son prácticas culturalmente neutras. Las herramientas culturales deben ser entendidas en términos del objetivo actual e histórico.

resolver problemas interpersonales de acuerdo a maneras específicas de la comunidad, entre otras actividades. Un aspecto importante de enfocarse en los repertorios es alentar a las personas a desarrollar fluidez en determinar qué parte de su repertorio puede resultar apropiada bajo qué circunstancias (Rogoff 2003).

Caracterizar los repertorios de los niños o sus inclinaciones involucraría caracterizar sus experiencias e iniciativas en actividades culturales previas (Rogoff 1997). Caracterizaríamos sus repertorios en términos de su familiaridad con prácticas particulares sobre la base de lo que se conoce acerca de su historia individual y la historia de su comunidad. Por ejemplo, los estudiantes que han participado en variadas tradiciones culturales diferirían en los repertorios para involucrarse en discusiones con figuras de autoridad, contestar preguntas cuyas respuestas ya son conocidas por la maestra, analizar problemas con premisas contra-fácticas, buscar o evitar ser alabado, ayudar de manera espontánea a los compañeros, observar sucesos sin la dirección de los adultos, responder rápidamente o reflexionar sobre las ideas antes de ofrecer sus contribuciones y en muchas otras prácticas que son a veces tratadas como características de los individuos.

Es relevante también tomar en cuenta el desarrollo de actividades culturales. Para comprender tanto el aprendizaje individual como el comunitario es necesario examinar la naturaleza y las formas de los artefactos y las herramientas culturales utilizadas; las relaciones sociales, las reglas y la división del trabajo; y el desarrollo histórico de los individuos y comunidades. Entonces podríamos caracterizar los repertorios del niño y su fluidez para moverse entre enfoques apropiados para variados contextos de actividad. En el proceso, obtendríamos un recuento del desarrollo histórico de la experiencia, familiar y llena de valores, del niño o de la comunidad, y podríamos hablar acerca de los enfoques usuales, tradicionales, inclusive habituales, asumidos por los individuos (y comunidades) en circunstancias conocidas. Las circunstancias tendrían que ser tomadas en cuenta como aspectos de las regularidades descritas y no solo «cruzarse» con las características independientes de los individuos.

Algunas sugerencias para utilizar la idea de repertorios de práctica

Tanto para los investigadores como para los maestros, el enfoque de rasgos es atractivo por su aparente simplicidad. En la investigación y en la práctica a menudo tenemos que proceder sobre la base de información parcial. Debemos considerar las implicaciones para la investigación y la práctica educativa cuando solamente tenemos a disposición poca información cultural.

En este sentido, ¿cómo puede un maestro proceder con mínima información sobre el bagaje cultural? El maestro debería examinar la familiaridad de las experiencias

de los estudiantes con ciertas prácticas culturales buscando comprender la historia de corto o largo plazo de los alumnos. Por ejemplo, un profesor nuevo en un vecindario afro-americano de bajos recursos, inspirado en la investigación de Carol Lee (1993, 2001), quizás se pregunte si puede usar las habilidades de sus alumnos, que traen de fuera del colegio, para el análisis de lenguaje metafórico o figurado en el análisis literario, utilizando la familiaridad de los alumnos con la práctica de «signifying» (juego de lenguaje ritualizado que involucra insultos ingeniosos). Para hacer esto, el profesor necesitaría alguna comprensión de esta práctica y tendría que revisar sus presunciones acerca de la familiaridad de sus alumnos con ella, para confirmar o no su hipótesis en torno a que estos estudiantes tienen una experiencia cultural similar a los estudiantes de Lee. En vez de encasillar a los individuos en categorías y enseñar según los «rasgos» de los estudiantes o intentar reemplazar estos rasgos, el énfasis estaría puesto en ayudar a los estudiantes a desarrollar fluidez para utilizar tanto las maneras familiares como las novedosas.

El trabajo del investigador, desde una perspectiva histórico-cultural, es similar: centrarse en la comprensión del desarrollo de individuos y comunidades cambiantes, hacer conjeturas iniciales acerca de los patrones y buscar la confirmación (o no) para ir más allá de lo que se conoce. Así, los investigadores necesitan comprender las prácticas que están estudiando e incluso entender las relaciones entre las prácticas comunitarias y las prácticas rutinarias en las que un individuo participa. Tendrían que revisar sus presunciones acerca de la familiaridad de un individuo con la práctica en cuestión así como buscar mayor información acerca de la posible participación de un individuo en esta práctica.

El trabajo que tenemos por delante es el de caracterizar los patrones dinámicos de la participación de las personas en la construcción de constelaciones históricas de prácticas de comunidades, que se mantienen y se transforman a través de generaciones. En esta conclusión, ofrecemos algunas sugerencias específicas que hemos encontrado útiles al aproximarnos hacia esta perspectiva en nuestras investigaciones:

1. Para evitar hacer afirmaciones muy generales basadas en investigación, ayuda hablar de los hallazgos en tiempo pasado: «Los niños hicieron esto y aquello» en lugar de utilizar el presente continuo: «Los niños hacen esto y aquello» (Rogoff 2003). Al usar el tiempo pasado los hallazgos se convierten en afirmaciones de lo que se ha observado, en lugar de asumir demasiado pronto una verdad atemporal de lo que es siempre una observación situada. Las síntesis que refieren a actividades o situaciones en las que se hicieron observaciones pueden ayudar a evitar hacer generalizaciones prematuras acerca de las poblaciones. Solamente cuando hay un cuerpo de investigación suficiente,

con diferentes personas bajo circunstancias variadas, se pueden justificar conclusiones más generales.

2. Para fundamentar observaciones culturales en los procesos dinámicos e históricos de las comunidades, las etiquetas que se refieran a los participantes en una investigación pueden ser tratadas, no como categorías, sino como descriptores narrativos del bagaje de los participantes (por ejemplo, clase media, católico, agricultor, de herencia Armenia, en California, inmigró para escapar masacres, hace dos generaciones). En otras palabras, los descriptores étnicos y otros descriptores culturales sí pueden ayudar a los investigadores a examinar las prácticas culturales si no se asume que éstos implican una esencia del individuo o del grupo involucrado y no son tratados como entidades causales.
3. Para examinar cómo los diferentes aspectos del bagaje comunitario de los participantes se agrupan y cambian es útil tratarlos como una constelación de factores (Rogoff y Angelillo 2002). Esto contrasta con tratar de aislar o «controlar» categorías independientes para determinar cuál es el ingrediente activo que causa un resultado o un rasgo. En lugar de tratar de controlar todos los «factores» a excepción de uno o unos pocos, la investigación cultural requiere centrarse en la configuración dinámicamente cambiante de los aspectos relevantes de la vida de las personas.
4. Para evitar sobregeneralizar, las afirmaciones basadas en una sola observación deben hacerse muy cuidadosamente, limitando la generalización de sencillas observaciones de desempeño en una prueba o de comportamiento bajo circunstancias restrictivas para que no se apliquen más allá de las situaciones observadas. El objetivo es fundamentar las observaciones a través de contextos y comunidades múltiples y asumir varios puntos de vista para entender la complejidad de la actividad humana. La intención, especialmente con respecto de los niños pobres y los de grupos no dominantes sería identificar un curso de acción o de apoyo que ayude a asegurar su aprendizaje, en lugar de definir quién es ese niño o cuál es su potencial futuro (Berlín 2002).

Proponemos estas sugerencias para promover la conversación acerca de cómo dar cuenta tanto de las regularidades como de las variaciones culturales, con un énfasis histórico-cultural para comprender a los individuos como participantes en comunidades culturales. Creemos que prestar atención a estos asuntos nos ayudará a alejarnos de perspectivas sobresimplificadas del aprendizaje, el logro y el potencial de individuos y de grupos culturales.

Agradecimientos

Agradecemos a Carol Lee por juntarnos en este proyecto, por sus lúcidas preguntas y comentarios que nos empujaron a pensar y por su paciencia e ingenio. También apreciamos las discusiones con Frederick Erickson, Carlos Tejeda, Geneva Gay, Michael Cole y Alfredo Artiles, así como sus comentarios sobre versiones preliminares de este trabajo. Asimismo, a Jolynn Asato por su ayuda con la investigación. Este trabajo tuvo el apoyo de UC ACCORD, el UC Latino Policy Institute y la UC Santa Cruz Foundation Chair in Psychology.

Referencias

- Banks, J. A. (editor) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York: Macmillan.
- Berlin, D. (2002) *The Social Construction of Deviance: Effects of Labeling on Students with Learning Difficulties*. Disertación doctoral inédita. University of California.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. (1998). «Can Cultural Psychology Help Us Think About Diversity?» *Mind, Culture, and Activity*, vol. 5, N° 4, pp. 291-304.
- Cole, M. y Bruner, J. S. (1971). «Cultural Differences and Inferences About Psychological Processes». *American Psychologist*, 26, pp. 867-876.
- Cole, M. y Y. Engestrom (1993). «A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition». En G. Salomon (editor). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* Nueva York: Cambridge University Press, pp. 1-46.
- Dunn, R. y K. Dunn (1992). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, R., J. Gemake, F. Jalali, R. Zenhausern, P. Quinn y J. Spiridakis (1990). «Cross-Cultural Differences in Learning Styles of Elementary-Age Students from Four Ethnic Backgrounds». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 18, pp. 68-93.
- Dunn, R., S. A. Griggs y G. E. Price (1993). «Learning Styles of Mexican-American and Anglo-American Elementary School Students». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, pp. 237-247.
- Engestrom, Y. (1993). «Developmental Studies of Work as a Test Bench of Activity Theory: The Case of Primary Care Medical Practice». En S. Chaiklin & J. Lave (editores), *Understanding Practice: Perspective on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-103.

- Foley, D. (1997). «Deficit Thinking Models Based on Culture: The Anthropological Protest». En R. Valencia (editor). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*, Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 113-131.
- Gay, G. (1995). «Curriculum Theory and Multicultural Education». En J. A. Banks (editor). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York: Macmillan, pp. 25-43.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Guild, P. (1994). «The Culture/Learning Style Connection». *Educational Leadership*, vol. 51, N° 8, 16-21.
- Gutiérrez, K. (2002). «Studying Cultural Practices in Urban Learning Communities». *Human Development*, vol 45, N° 4, pp. 312-321.
- Gutiérrez, K., J. Asato, M. Santos y N. Gotanda (2002). «Backlash Pedagogy: Language and Culture and the Politics of Reform». *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 24, N° 4, pp. 335-351.
- Gutiérrez, K., P. Baquedano-López y H. Álvarez (2001). «Literacy as Hybridity: Moving Beyond Bilingualism in Urban Classrooms». En M. de la Luz Reyes & J. Halcon (editores). *The Best for our Children: Critical Perspectives on Literacy or Latino Students*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 122-141.
- Gutiérrez, K., P. Baquedano-López y C. Tejeda (1999). «Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space». *Mind, Culture, Activity*, vol. 6, pp. 286-303.
- Gutiérrez, K., K. Crosland y D. Berlin (2001). *Reconsidering Coaching: Assisting Teachers' Literacy Practices in the Zone of Proximal Development*. Ponencia presentada en el encuentro «American Educational Research Association», Seattle.
- Hickson, J., A. J. Land y G. Aikman (1994). «Learning Style Differences in Middle School Pupils from Four Ethnic Backgrounds». *School Psychology International*, 15, pp. 349-359.
- Hilliard, A. G., y M. Vaughn-Scott III (1982). «The Quest for the 'Minority' Child». En S. G. Moore & C. R. Cooper (editores). *The Young Child: Reviews of Research*, vol. 3, Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, pp. 175-189.
- Howard, A. y R. A. Scott (1981). «The Study of Minority Groups in Complex Societies». En R. H. Munroe, R. L. Munroe & B. B. Whiting (editores). *Handbook of Cross-Cultural Human Development*. Nueva York: Garland, pp. 113-152.
- Irvine, J. y D. York (1995). «Learning Styles and Culturally Diverse Students». En J. A. Banks (editor). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York: Macmillan, pp. 484-497.

- Kavale, K. A. y S. R. Forness (1987). «Substance Over Style: Assessing the Efficacy of Modality Testing and Teaching». *Exceptional Children*, vol. 56, N° 3, pp. 228-239.
- Lave, J. (1996). «Teaching, as Learning in Practice». *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, pp. 149-164.
- Lee, C. (2001). «Is October Brown Chinese? A Cultural Modeling Activity System for Underachieving Students». *American Educational Research Journal*, vol. 38, N° 1, pp. 97-141.
- Lee, C. D. (1993). *Signifying as a Scaffold for Literary Interpretation*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Matthews, D. B. (1991). «Learning Styles Research: Implications for Increasing Students in Teacher Education Programs». *Journal of Instructional Psychology*, 18, pp. 228-236.
- Mcloyd, V. C. y S. M. Randolph (1985). «Secular Trends in the Study of Afro-American Children: A Review of Child Development, 1936-1980». En A. B. Smuts & J. W. Hagen (editores). *History and Research in Child Development. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, serial No. 211, pp. 78-92.
- Mcshane, D. y J. W. Berry (1986). «Native North Americans: Indian and Inuit abilities». En J. H. Irvine & J. W. Berry (editores). *Human Abilities in Cultural Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 385-426
- Mejia-Arauz, R., B. Rogoff y R. Paradise (2005). «Cultural Variation in Children's Observation During a Demonstration». *International Journal of Behavioral Development*, 29, pp. 282-291.
- Moll, L. C. (2000). «Inspired by Vygotsky: Ethnographic Experiments in Education». En C. Lee & P. Smagorinsky (editores). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning Through Collaborative Inquiry*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 256-268.
- Moll, L., R. Saez y J. Dworin (2001). «Exploring Biliteracy: Two Student Case Examples of Writing as a Social Practice». *Elementary School Journal*, vol. 101, N° 4, pp. 435-449.
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ortiz, F. I. (1988). «Hispanic-American Children's Experiences in Classrooms». En L. Weis (editor). *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany, Nueva York: SUNY Press, pp. 63-86.
- Price, G. E. y R. Dunn (1997). *LSI Manual*. Lawrence, KS: Price Systems, Inc.

- Rogoff, B. (1997). «Evaluating Development in the Process of Participation: Theory, Methods, and Practice Building on Each Other. En E. Amsel & A. Renninger (editores). *Change and Development: Issues of Theory, Application, and Method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 265-285.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., & C. Angelillo (2002). «Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development». *Human Development*, vol. 45, pp. 211-225.
- Rogoff, B., C. Goodman Turkanis y L. Bartlett (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., J. Mistry, A. Goncu y C. Mosier (1993). «Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers». *Monographs of the Society for Research and Child Development*, vol. 58, (7, Serial No. 236).
- Rogoff, B., R. Paradise, R. Mejía Arauz, M. Correa-Chávez y C. Angelillo (2003). «Firsthand Learning Through Intent Participation». *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 175-203.
- Rose, M. (1988). «Narrowing the Mind and Page: Remedial Writers and Cognitive Reductionism». *College Composition and Communication*, vol. 39, N° 3, pp. 267-301.
- Tejeda, C. y M. Espinoza (2002). *Reconceptualizing the Role of Dialogue in Transformative Learning*. Ponencia presentada en el encuentro American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tejeda, C., M. Espinoza y K. Gutiérrez (2003). «Toward a Decolonizing Pedagogy: Social Justice Reconsidered». En P. Trifonas (editor). *Pedagogy of Difference: Rethinking Education for Social Change*. Nueva York: Routledge, pp. 10-40.
- Tiedeman, J. (1989). «Measures of Cognitive Style». *Educational Psychologist*, vol. 24, N° 3, pp. 261-275.

Fondo Editorial PUCP

¿CÓMO EDUCAN LOS INDÍGENAS A SUS HIJOS? EL CÓMO Y EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE EN LA FAMILIA Y EN LA COMUNIDAD

Ruth Paradise

Introducción

Existe la tendencia a pensar en la educación como algo que sucede exclusivamente en las escuelas y otros espacios institucionales diseñados específicamente para enseñar. A este tipo de educación se le concibe como «formal». En ella, las enseñanzas se transmiten de forma racionalizada y planificada y pueden explicitarse oralmente y por escrito. En contraste, concebimos a la educación que ocurre fuera de la escuela como «informal», basada en procesos de aprendizaje no racionalizados, que suceden de manera «natural» y que dependen de la observación y la imitación. Esta educación comprende comportamientos y procesos de aprendizaje que aparentemente no requieren planeación o algún otro esfuerzo especial, tanto por quien aprende como por quien apoya el aprendizaje. En estos contextos «no escolares», al parecer, el aprendizaje sucede simplemente como parte integral de la vida cotidiana y no requiere intencionalidad o atención significativas. Al parecer, no son prácticas educativas en el mismo sentido en el que se considera a las prácticas escolares, que implican un fuerte énfasis en la lectoescritura como medio y fin del proceso de aprendizaje, y en conocimientos «abstractos» que se pueden descontextualizar y aplicar en muchos medios para resolver problemas de diversa índole.

En este capítulo se aborda el problema de comprender la educación que sucede fuera de la escuela, aquella que se integra plenamente, como parte de la vida cotidiana, en contextos familiares y comunitarios. El objetivo no es comparar esta educación «informal» con la educación escolar, sino comprender su especificidad como sistema o tradición educativa basada en prácticas sociales, colectivas e individuales, coherentes con valores y procesos socioculturales específicos. Lo que se busca comprender, más allá del aprendizaje o no de conocimientos o actitudes, son las implicaciones que tiene este tipo de educación, que hace posible el dominio de un oficio, el desarrollo artístico o deportivo, etc.

Al analizar las prácticas educativas de diferentes grupos indígenas de América, se evidencia que la educación no escolar, basada en la observación y en la participación en actividades cotidianas, no constituye un simple fenómeno espontáneo, sino que se trata de prácticas educativas sistemáticas, probadas a través del tiempo, que han evolucionado y que son altamente efectivas. Estas prácticas se han transmitido de generación en generación, reproduciéndose y adaptándose a las situaciones comunes propias de las actividades cotidianas que comparten familias y comunidades, de tal manera que, muchas veces, no se reconocen como tales, sino que se dan como un hecho del diario vivir. En otras palabras, estas prácticas educativas son ancestrales y forman parte de la vida diaria de las comunidades indígenas, en contraste con la educación que proponen instituciones escolares relativamente nuevas. Son prácticas educativas que la gente indígena ha ido desarrollando como parte integral de sus actividades sociales, económicas y religiosas.

En efecto, desde edades tempranas, los niños aprenden las actividades de los adultos y de manera responsable empiezan a contribuir a la vida familiar y comunitaria. Cuando existe la intención de enseñar, el proceso sigue siendo parte integral de la vida diaria; se enseña a través de cuentos (e.g. Basso 1996), de juegos (e.g. Basso 1972:40) e, incluso, de dramatizaciones (Briggs 1998). A través de las generaciones estas prácticas se han perfeccionado hasta alcanzar un alto nivel de efectividad. Como han señalado los Spindlers (1989), a diferencia del aprendizaje «escolar», no hay fracasos; virtualmente todos aprenden lo que necesitan saber para participar plenamente en la vida social y económica de su comunidad.

En la primera parte de este capítulo se presentan algunos de los rasgos principales de este sistema educativo, que han sido identificados por investigadores en el campo de la antropología, la psicología del desarrollo y la sociolingüística. La intención es mostrar la naturaleza de los procesos educativos que constituyen este sistema educativo y su relación con el contexto sociocultural más amplio del cual forma parte. Posteriormente, se destaca la relevancia que tiene este sistema educativo en el fortalecimiento del tejido social y moral de la colectividad, pues al mismo tiempo que los niños adquieren conocimientos y destrezas específicas, participan en la vida de la familia y de la comunidad, desarrollando su identidad como miembros plenos de su grupo social en el marco de convivencias sociales imbuidas de significados que comparten con los demás. Esto, a su vez, asegura la vitalidad y la continuidad de la familia y de la comunidad, que se consideran como las «instituciones» que apoyan y dan sentido a esta educación. El capítulo finaliza haciendo algunas reflexiones sobre las implicaciones que esta perspectiva de la educación tiene en contextos familiares y comunitarios, que permiten mejorar y hacer más relevante la práctica escolar.

El mundo compartido de los niños y adultos

Para comprender cualquier acto educativo como proceso sociocultural hay que considerar su naturaleza como «actividad situada» (Lave y Wenger 1991). Tanto la educación escolar como aquella que se da en contextos familiares y comunitarios constituyen un fenómeno humano necesariamente arraigado a realidades históricas, económicas y socioculturales particulares. La comprensión de los aspectos cognitivos, lingüísticos o interaccionales específicos se enriquecerá en la medida en que estos se asuman como fenómenos enraizados en contextos particulares y se comprendan como parte de actividades situadas. Aunque las prácticas educativas que se analizan en este capítulo pueden reconocerse como universales, es decir, como procesos educativos que existen en todas las comunidades humanas, también es cierto que cada sociedad o grupo social tiene un énfasis propio que corresponde a las realidades históricas, económicas y socioculturales que les son peculiares.

En las prácticas educativas descritas en investigaciones realizadas en contextos indígenas americanos, los medios principales para el aprendizaje de las destrezas y conocimientos de los niños son la observación y la participación en actividades al lado de adultos así como de otros niños de diferentes edades (Philips 1972, 1982; Rogoff y otros 2003; Paradise y Rogoff 2009; Gaskins y Paradise, en proceso). Cuando los niños observan para conocer y comprender, no se trata de un simple acto que se da siempre de la misma manera, ni tampoco de un acto de pura recepción, en el sentido de recibir pasivamente información a través de los sentidos. Más bien es una manera de observar que implica percibir activamente, con todos los sentidos, acercándose e interactuando cognitiva y físicamente con lo que está a su alrededor. A veces, la observación se caracteriza por estar intensamente enfocada, como lo describe Maurer para los niños Tseltales de los Altos de Chiapas, que permanecen largos ratos en una inmovilidad absoluta mientras observan atentamente lo que hacen los adultos (1977: 94). Otras veces puede tratarse de una observación menos intensa, en la que el niño parece absorber conocimiento sobre lo que sucede a su alrededor por una suerte de «osmosis», sin aparentar que está prestando atención en lo que está aprendiendo, aunque más adelante evidencie el conocimiento adquirido (Gaskins y Paradise, en proceso).

Desde hace tiempo, los antropólogos han reconocido la integración plena de la vida de los niños con la de los adultos como *sine qua non* para que este tipo de aprendizaje por observación y participación ocurra. Fortes ([1938]1970:18-19) identificó este aspecto de la vida cotidiana en el caso de la gente Tallensi de Africa y señaló que «la esfera social del adulto y del niño es unitaria e indivisible... el niño desde el principio está orientado hacia la misma realidad que sus papás». Más recientemente, Bolin reconoció esta misma integración del mundo de los adultos con el de los niños

en el Perú, en un pueblo quechua de las alturas de los Andes: «La cultura de los niños no está separada de la de los adultos. Los niños se sienten orgullosos cuando van aprendiendo las tareas de los adultos poco a poco, cuando cantan las mismas canciones y bailan los mismos bailes que cantan y bailan los adultos» (2006: 43).

Al observar e involucrarse en las actividades cotidianas, los niños participan plenamente en la vida familiar y comunitaria. De esta manera contribuyen a la realización de dichas actividades cotidianas al mismo tiempo que aprenden. Compartir el mundo de los adultos de esta manera significa que los niños reconocen la relevancia de las actividades de ese mundo, en la vida social, económica y religiosa de la familia y de la comunidad. Los bebés y los niños participan por sí mismos en las actividades que van aprendiendo, lo que les permite observar y poner en práctica lo aprendido sin abstraerse de esos contextos «reales» en los que también pueden interactuar con los adultos y otros niños. Maurer da cuenta de cómo esta estrategia de acercarse para aprender se refleja en la palabra Maya Tseltal que significa aprender: «‘nopol’ (aprender) proviene de la raíz ‘nop’ (acercarse) y supone plena actividad de parte del alumno, quien se acerca activamente, con sus sentidos, al ambiente que lo rodea, a fin de conocerlo» (1977: 94).

La disposición de los niños para «acercarse» ha sido observada en muchas ocasiones. Por ejemplo, Reichard describe cómo una niña Navajo se empeñaba en aprender a tejer: «se acercaba al telar de su mamá con la persistencia de una cabra, sentándose lo más cercanamente posible mientras su mamá tejía, a veces en frente del telar, a veces atrás, cuando su mamá no estaba» (1934: 38). Esta manera de «acercarse» muchas veces implica un grado de participación, de tal manera que, estando cerca, el niño o la niña no solo puede observar sino también involucrarse directamente en la actividad que se está aprendiendo cuando se presenta la oportunidad. Así por ejemplo, una señora Tlingit del Golfo de Alaska recordaba: «Voy con mi mama todo el tiempo. Me enseñó cómo tejer canastas... yo hago una hilera; ella hace la siguiente; yo hago la siguiente» (Laguna 1965: 14).

Muchos de los juegos que realizan los niños les dan la oportunidad de practicar y perfeccionar destrezas necesarias para llevar a cabo actividades reconocidas como relevantes para todos. Por ejemplo, una niña Mazahua del México central pasa largos ratos en el mercado jugando con pequeños rebozos¹, poniendo en práctica los usos múltiples que hacen de esta prenda su mamá y otras señoras con quienes convive. Así, desde pequeña ya sabe usar el rebozo como prenda de vestir, como instrumento para cargar diferentes objetos, para proteger a los bebés y protegerse a sí misma del sol, para acomodarse en un lugar donde puede descansar, etc.

¹ En México la palabra para «manta» es «rebozo».

De León describe cómo un niño Tzotzil de Chiapas en su juego experimenta y practica un número variado de actividades: «quiere jugar con la masa de maíz para hacer tortillas con una prensa, envolver masa de tamal en hojas de maíz, revolver el atole, llenar las tazas con café, picar verduras, lavar la ropa, bordar, tejer... se observa 'robando' el cuchillo de su abuelo para pelar fruta... 'calentando' tortillas en un comal frío...» (2005: 3-4). No solo se acerca sino también se involucra directamente en las actividades familiares de todos los días.

Joseph Suina, un educador Pueblo de los Estados Unidos, describe lo que él denomina «práctica privada», en la cual los niños ponen a prueba, a través de sus actos, de sus pensamientos y de sus sentimientos, lo que han visto o escuchado, para así poder apropiarse de un conocimiento o una habilidad. Suina nos ofrece un ejemplo:

Mi hermano y yo trabajamos en privado para perfeccionar el Baile del Búfalo. Sustituimos chamarras por las verdaderas pieles de búfalo, colocándolas encima de nuestras cabezas para poder imaginar mejor los sentimientos de los bailarores mientras perfeccionábamos los pasos apropiados. En una de nuestras sesiones de práctica colocamos cuernos de cartón a las chamarras para hacerlas más auténticas. Cuando adquirimos un cierto nivel de preparación, pedimos a nuestro padre que cantara con nosotros, y así fuimos mejorando nuestra actuación. Finalmente, el baile nos parecía estar suficientemente ensayado para compartirlo con nuestros parientes cuando llegaron a visitarnos (Suina y Smolkin 1994: 118).

Este tipo de juego o práctica «en privado» a veces implica riesgos, como sucede en el siguiente ejemplo.

Cuando Marcos tenía cinco años, intentó hacer una fogata usando dos piedras, como lo había visto hacer a sus padres y hermanos mayores. Pero esta vez no se quedó fuera de la casa sino que se sentó en la entrada de una pequeña cabaña que se usaba para guardar materiales. Cuando logró encender el fuego, empezó a quemarse la pasta seca en el piso de la cabaña y poco después empezaron a quemarse el techo y algunos de los objetos en la cabaña. Familiares y vecinos llegaron corriendo al lugar para apagar el fuego con cubetas de agua. El niño se asustó y se apenó por lo que había hecho. Después de extinguirse el fuego, el padre de Marcos habló con él, recordándole con actitud seria lo peligroso que es encender fuego en un lugar donde no se puede contener. Más allá de esta conversación no hubo ningún castigo (Bolin 2006: 39, 40).

En los ejemplos mencionados, los niños se encuentran inmersos en un mundo que comparten todos los días con adultos y otros niños, un mundo lleno de objetos y actividades a los que pueden acercarse para aprender; un mundo poblado de adultos y de otros niños de quienes pueden aprender. Además, el mundo compartido

con otros no solo se constituye por actividades y personas; al aprender a realizar actividades y a manipular objetos, también llegan a compartir valores, percepciones y actitudes que son igualmente parte de su mundo. En el último ejemplo del niño Quechua, su pertenencia al mundo de los adultos se revela en el miedo y la pena que siente cuando ve lo que ha sucedido por haber hecho una fogata en un lugar inapropiado. Tiene la misma reacción que tendría cualquier adulto al reconocer el daño que pudo haber causado a otros. Su papá no lo castiga, sino que le recuerda, con seriedad, lo peligroso que es encender fuego en un espacio en el que este no se puede controlar. Sus palabras y su tono de voz llegan a completar el aprendizaje que ha experimentado el niño.

Tomando la iniciativa para participar en actividades valoradas, actividades que cuentan

Los niños saben cómo aprender a través de la observación y de la participación porque se acostumbran a tomar iniciativas, a acercarse y a involucrarse cuando pueden. Buscan, encuentran o crean actividades de las que puedan aprender. Al parecer, para ellos es de sentido común el por qué y el para qué de su aprendizaje, dado que, tanto el mismo proceso de aprendizaje como el «contenido» de lo que están aprendiendo, tienen un valor que se experimenta y se conoce en el momento de involucrarse y no solo porque se entiende que en un futuro les podrá servir lo que están aprendiendo. La actividad misma atrae a los niños y quieren aprender a realizarla. Toman la iniciativa, y se acercan y buscan cómo y cuándo participar directamente.

La capacidad de tomar la iniciativa en el proceso de aprendizaje se relaciona directamente con la capacidad de reconocer, apreciar y respetar las actividades de la vida cotidiana en la familia y en la comunidad. Se trata de una motivación intrínseca por parte del niño o niña, que le impulsa a conocer. La motivación para aprender no depende de que la actividad o el conocimiento sean atractivos, en un sentido simple, por tener apariencia agradable por ser de bonitos colores, por mencionar algunos atributos. Tampoco depende del manejo de premios y castigos. Lee (1961) describe este deseo de aprender como una «motivación autónoma» con raíces sociales, una motivación personal para aprender a realizar las actividades reconocidas como centrales en la vida cotidiana de la comunidad. Es una motivación basada en un reconocimiento implícito del valor de lo que se está aprendiendo, un valor que es experimentado por los niños como una característica propia, casi palpable, de la actividad o del conocimiento específico que están aprendiendo. Esta motivación intrínseca para aprender que surge de los niños mismos ayuda a explicar cómo desarrollan su capacidad para la percepción aguda, por qué quieren acercarse a las actividades de la vida cotidiana

para conocerlas y participar con otros en su realización, y por qué buscan involucrarse con tanta intensidad y tenacidad.

Así, el aprendizaje que logran los niños indígenas no depende solo de que estén presentes, de que tengan la oportunidad de observar e involucrarse y de que sus padres o hermanos mayores los animen a hacerlo. También es de crucial importancia que reconozcan y absorban los valores implícitos de mundo cotidiano para poder desarrollar la capacidad de tomar la iniciativa, involucrarse y participar en ello. Aunque los niños todavía no tengan las mismas habilidades o destrezas que los adultos, se dan cuenta de que las actividades que los ocupan son importantes y que tienen un valor que todos reconocen; y es por eso que hacen un esfuerzo para aprender a desarrollarlas. Poder tejer tapetes o canastas y poder usar el rebozo correctamente para cargar bebés o leña son actividades importantes para la vida familiar y comunitaria, son actividades valoradas por todos. El deseo de involucrarse en estas actividades es lo que da coherencia y sentido a un sistema educativo en el que hay poca necesidad de interesar y motivar a los niños a aprender y participar.

Reciprocidad: colaborando y compartiendo para cumplir con el trabajo

Colaborar y compartir en la realización de actividades con otros muchas veces implica reciprocidad e intercambio de roles entre los que realizan la actividad mientras esta se lleva a cabo. Esta reciprocidad permite que todos los involucrados participen plenamente a través de relaciones horizontales y no jerarquizadas. Esta manera de relacionarse con otros se evidencia en el caso de niños Mazahuas de quinto y sexto grado, quienes junto con su maestro, también Mazahua, instalan las ventanas en un aula nueva de su escuela (Paradise y De Haan, en prensa). Aunque se llevó a cabo en la escuela, esta actividad no fue concebida como una actividad escolar. Al contrario, fue una de las últimas etapas en la construcción de dos nuevas aulas, un proyecto planeado y realizado conjuntamente por miembros de la comunidad, maestros y alumnos. Era un proyecto financiado por la comunidad y llevado a cabo principalmente por ella.

En esta actividad, los niños y su maestro hacen el trabajo juntos en pequeños grupos, aparentemente sin ninguna organización explícita de acuerdo previo. Trabajan en ajustar los cristales y los marcos de las ventanas para que los primeros quepan dentro de los marcos de aluminio. Después de atornillarlos y sellarlos en sus extremos con una pasta, colocan los marcos en las ventanas del aula. Cada quien mete la mano cuando puede, asumiendo la responsabilidad para su realización, mientras que el otro miembro o miembros del grupo lo observan y apoyan. Van alternando roles entre el que toma la iniciativa para desarrollar la actividad de manera más activa

y el que apoya y observa lo que el otro hace. Así por ejemplo, uno que estaba observando y sosteniendo el marco para que el otro intentara ajustar el cristal, de repente toma el cristal y trata de introducirlo en el marco, mientras que el otro deja de intentarlo y ahora empieza a sostener el marco. Este intercambio de roles, entre el más activo y el que apoya/observa, se logra sin introducir una pausa en la actividad, sin avisar o comentar el cambio. Aunque el maestro y los niños mayores con experiencia en construcción tengan más conocimientos y práctica, y estén mejor capacitados para manipular materiales y herramientas, todos participan, unas veces tomando la iniciativa y haciendo el trabajo y otras observando y apoyando. Comparten las herramientas entre todos, pasándoselas de mano en mano de manera ininterrumpida, de manera fluida, dándoselas a quien o a quienes las necesiten en un momento dado, sin que medie la comunicación verbal. Mientras trabajan, rara vez alguien pide o busca ayuda de manera directa. Cuando uno de los muchachos encuentra un obstáculo, el otro interviene e intenta hacerlo por él mientras este último observa cómo lo hace.

Los de cada grupo se concentran en lo que están haciendo. Nadie dirige la actividad, tampoco el maestro, aunque una vez uno de los jóvenes fue a buscar al maestro para que le ayudara a desenredar un nudo en la cuerda con la que se amarraban algunos de los cristales. En otra ocasión el maestro les dijo a algunos de ellos dónde y en qué momento debían aplicar la pasta en el borde de uno de los cristales. Los jóvenes tampoco buscaban que se les dirigiera o que se les dieran instrucciones. Cuando uno de ellos asume el papel más activo, el otro lo apoya sin evidenciar tensión y sin que se esté efectuando un arreglo previo de toma de turnos. Cuando llega el momento preciso se hace el cambio de roles sin pedir o negociar un turno y sin que medien comentarios. De hecho, un observador foráneo no puede detectar una señal entre ellos que indique cuándo ocurrirá un cambio de roles. Al parecer, la meta compartida es cumplir con el trabajo y esta meta es lo que guía el intercambio de roles. Cuando el joven más experimentado se encarga de una parte difícil de armar, el menos experimentado observa con atención lo que este hace con la intención de conocer mejor el oficio. Cuando se logra la parte más difícil, el menos experimentado rápidamente asume el rol activo y el más experimentado toma el rol de observador, presto a ayudar y corregir cuando haga falta.

De hecho, en el ejemplo anterior, el aprendizaje fue implícito en todo el quehacer implicado en el armado de las ventanas. Lo más probable es que el maestro y los alumnos más adiestrados en este trabajo hayan aprendido cómo hacer esta tarea de construcción en contextos familiares y comunitarios a través de la interacción y el intercambio de roles de la misma manera en la que ahora estaban aprendiendo los más jóvenes. Aunque algunos estaban más adiestrados que otros, todos compartieron

la responsabilidad en la realización exitosa del trabajo. Todos contribuyeron como pudieron, buscando el momento y la manera de participar.

Esta organización horizontal del trabajo y de alternancia fluida e ininterrumpida entre el que toma el papel activo y el que observa y apoya expresa la misma orientación colectiva de colaboración horizontal, de compartir, que se describe en Philips (1972) para el caso de las estructuras participativas que utilizaron los jóvenes indígenas de la reservación de Warm Springs en el estado de Oregón en los EE.UU. Estos jóvenes preferían interactuar entre ellos y organizar su participación en las interacciones dentro de la escuela de una manera que enfatizaba y promovía una orientación colectiva y horizontal, una orientación social que pone en duda la suposición de que el maestro controla toda la actividad en el salón de clases mientras que los estudiantes aceptan obedientemente a su autoridad. Philips señala que «en contraste con los estudiantes no-indios, los estudiantes indios consistentemente muestran más interés en lo que están haciendo sus compañeros que en lo que está haciendo el maestro» (1972: 376). Como en el caso ya mencionado de los dos jóvenes que aprenden el «Baile del Búfalo», estaban acostumbrados a organizar su aprendizaje entre sí y no solo a través de algún experto que los guiara y los organizara. Además, los jóvenes de Warm Springs evitaron sobresalir como individuos y competir a nivel individual, aunque cuando se trataba de competencia en equipo demostraron ser competidores formidables y entusiastas. En el momento en el que el maestro los organizaba dentro del salón de clase para el trabajo en equipo, no surgía ni se designaba a ningún líder o responsable que dirigiera las tareas del equipo, sino que trabajaban conjuntamente con una dinámica de colaboración más bien horizontal. Suina (1999) menciona el valor que tiene para la gente Pueblo el aprender y trabajar juntos, y señala que en ese contexto todos los días se escuchan las palabras *ayudar, compartir, acompañar y tomar parte en*.

Esta tendencia de evitar que el individuo sobresalga frente al grupo muchas veces se malentiende como un énfasis en lo colectivo que termina borrando o poniendo en segundo término la importancia y los esfuerzos del individuo. No obstante, como se ha indicado en las descripciones anteriores, la capacidad de tomar la iniciativa y la motivación intrínseca del niño para aprender van en contra de la supuesta inexistencia del esfuerzo y de la identidad individual. Esto puede parecerles paradójico a personas que pertenecen a sociedades que manejan otros conceptos y prácticas en las que el individuo y lo colectivo se contrastan o se oponen. La existencia de una tensión u oposición entre los intereses del individuo y los de la colectividad no es universal. Chisholm señala que para los Navajos no existe tal oposición, pues para ellos tiene un valor inmenso la cooperación pero simultáneamente mantienen un gran respeto por la autonomía individual: «lejos de oponerse a la cooperación,

la libertad de acción individual se ve como la única fuente segura de cooperación» (1996: 178). Esta orientación se refleja en la forma fluida en la que se da el intercambio al que hicimos referencia en párrafos anteriores. En estas interacciones no es de tanta importancia quién sabe más o es más activo en la realización del trabajo, sino lo que se busca es lograr entre todos que lo que se haga se haga bien. Cada quien actúa con cierta autonomía al coordinarse con los demás, decidiendo cuándo va a intervenir más activamente y cuando va a permitir que otros lo hagan. Suina y Smolkin describen lo mismo en otros términos: «Sobresalir en el mundo Pueblo difiere mucho del modelo competitivo que se encuentra en la sociedad euroamericana en su sentido más amplio. Brillar como individuo en el mundo Pueblo significa haber brillado en nombre de la familia extendida y de la comunidad; este tipo de excelencia trae orgullo y cohesión al grupo» (1994: 118).

Formación para la vida social

¿Qué significa para la vida social que el aprendizaje esté arraigado en el contexto de la familia y de la comunidad? ¿Cómo afecta la calidad y continuidad de la vida familiar y comunitaria una educación que enfatiza y depende de la capacidad del individuo para tomar la iniciativa y colaborar con otros? Como hemos señalado, los niños demuestran su deseo de aprender las actividades valoradas por su familia y su comunidad, y al hacerlo, llegan a integrarse cada vez más como miembros plenos, que contribuyen a la vida colectiva, económica y social. Al involucrarse y contribuir en y con la colectividad se construye y se fortalece una relación de identidad con los demás. La organización horizontal de responsabilidades, característica de las prácticas sociales de muchos grupos indígenas de América, se complementa y es congruente con una concepción de la independencia basada en la interdependencia. Como lo ha señalado Chisholm, es muy fácil adoptar una perspectiva analítica frente a la organización social indígena que oponga una orientación colectiva a una orientación individual, ignorando que las prácticas de los distintos grupos muchas veces les permite a los niños desarrollar una capacidad para la autonomía y la dirección individual que se valora y se promueve precisamente porque implica la interdependencia y una dedicación al bienestar del grupo como colectividad.

Una descripción fiel de este proceso de aprendizaje debe tomar en cuenta otro aspecto esencial: la calidad de la vivencia personal y de las relaciones con los demás que lo caracterizan. Este aspecto experiencial se revela en las respuestas de alumnos Pueblo de nivel preparatorio cuando se les preguntó sobre su aprendizaje en sus comunidades. Contestaron con claridad comparando este aprendizaje con el aprendizaje escolar.

¿Cómo escuchan a sus abuelos cuando les hablan o cuando están en la *kiva*? «Con todas las fuerzas de mi corazón» —contestó un alumno— en un momento de revelación de gran intensidad y compromiso (Peshkin 1997: 105).

Los mismos alumnos compararon esta intensidad de aprendizaje en la vida comunitaria con su experiencia en la escuela. Los estudiantes Pueblo creen que la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y en la comunidad no solo ocurren en espacios físicos distintos, sino que también son procesos independientes, como expresa, en esencia, la reflexión de un alumno sobre cada contexto: «Con la escuela básicamente todo lo que tienes que hacer es intentarlo. No tienes que sentirlo en el corazón» (1997: 106).

[Los estudiantes Pueblo] concluyeron de manera contundente que ponían mayor atención, tanto en términos comparativos como absolutos, en el hogar con respecto a la escuela. *Es como si fuera una persona diferente en cada escenario* (1997: 105).

Un educador del grupo Pueblo ayuda a poner en contexto este aspecto vivencial al explicar que la educación indígena que se imparte en la comunidad o tribu se basa en el reconocimiento de que sus vidas están profundamente interconectadas: «Esencialmente, la educación en contextos tribales funcionaba para mantener un proyecto de vida comunitaria. Fue un proceso educativo que emergió a través de relaciones mutuas, recíprocas, entre grupos sociales y la naturaleza» (Cajete 2008: 205).

La educación indígena es, en su esencia misma, un aprendizaje sobre la vida a través de la participación en y con relación a la comunidad. A nivel individual, esta relación involucra todas las dimensiones del ser, y al mismo tiempo posibilita el desarrollo personal y provee destrezas técnicas a través de la participación en la vida comunitaria (2008: 206).

¿Y qué sucede en la escuela?

En la escuela tal vez solo los hijos de los maestros o de los académicos puedan sentirse plenamente copartícipes en un mundo que comparten con adultos, un mundo cuyo valor y cuyas prácticas cotidianas son de sentido común. Estos niños pueden comprender la escuela como una continuidad de su mundo familiar y comunitario, donde importan sobremanera los libros, el conocimiento verbalizado, las discusiones, las preguntas didácticas, las explicaciones verbales detalladas, las búsquedas intelectuales, etc. El caso es distinto para la mayor parte de la gente indígena para quien la escuela es un mundo aparte, diferenciado de su vida cotidiana en la familia y la comunidad. Aun así, la escuela ejerce cierto atractivo; las personas reconocen su valor porque comprenden que la educación escolar les permitirá a sus hijos una participación más eficaz en el mundo nacional económico y social, aunque esta participación

sea parcial e implique, a fin de cuentas, la alienación más que una verdadera integración a la sociedad nacional. Aunque la escuela sea una realidad desconocida, la gente indígena quiere que sus hijos ingresen a ella.

Desde hace décadas se ha buscado la manera de mejorar y hacer más relevante y digna la experiencia escolar de niños indígenas. Se ha estudiado esta experiencia en términos de las continuidades y discontinuidades en estilos de aprendizaje y estilos sociolingüísticos que existen al comparar lo que sucede en la escuela con las expectativas de los niños basadas en sus antecedentes con la educación que han recibido en sus familias y comunidades. Se han identificado conocimientos y maneras de conocer relacionados con las expectativas de los niños, que aparecen en las prácticas escolares tanto intencionalmente como espontáneamente. Además, se han intentado agregar contenidos y conocimientos socioculturales específicamente indígenas al currículo escolar, para que la educación formal muestre respeto hacia las culturas indígenas y las realidades locales. Sin duda se han logrado mejoras, tanto en términos de experiencias de aprendizaje como por el lado de la reivindicación y valoración de las culturas y tradiciones indígenas.

Sin embargo, recientemente muchos de estos esfuerzos han sido criticados por tratarse solamente de asuntos técnicos y tratamientos superficiales y fragmentados, los que en última instancia siguen reflejando una definición implícita de las necesidades de los estudiantes indígenas desde una visión del déficit (Bartolomé 2008). Se ha pedido un cambio de perspectiva para dejar una pedagogía que enfatiza la instrucción en términos estrechos y mecánicos y adoptar, más bien, una práctica más amplia que considere las dimensiones históricas y sociopolíticas de la educación. Se señala la necesidad de crear «espacios pedagógicos que faciliten que los estudiantes cambien su acostumbrada posición pasiva por una posición en la que puedan dejar de ser objetos y actúen como sujetos» (Bartolomé 2008: 128). Con este planteamiento se está proponiendo establecer un proceso educativo que se asemeje a un principio básico de la educación indígena en contextos familiares y comunitarios: el aprendiz es, en primer término, el responsable de su aprendizaje y quien lo emprenderá con iniciativa propia como sujeto con intencionalidad. Así, se promueve una «pedagogía anti-métodos» (Macedo, citado en Bartolomé, 2008: 129).

Un aspecto clave a considerar para que esta transformación de la pedagogía pueda empezar a llevarse a cabo es cómo se concibe y se practica el rol del maestro. Aunque, sin duda, la instrucción siempre será una parte importante, incluso imprescindible, de lo que significa la función del maestro y la meta de la escuela, algunos educadores e intelectuales indígenas están señalando que la definición misma de la relación maestro-alumno debería sufrir una transformación para que esta sea más flexible y se base menos en la autoridad del maestro y en su papel como director y responsable del

aprendizaje. Por ejemplo, un intelectual Mixe de Oaxaca, México, reconoce el valor que tiene el promover relaciones horizontales para que el aprendizaje en el aula pueda ser más efectivo, cuando dice que «Lo importante es caer en la cuenta de que los docentes también son discípulos. Esto es, hay que despojarse de la etiqueta de ‘maestros’, que es una de las formas de romper la barrera clásica entre maestros y alumnos» (Díaz 2007: 287-288). Más que el uso o no de una etiqueta, lo importante es que el maestro tenga la actitud de reconocerse como discípulo y no solo como instructor.

Un buen ejemplo de cómo puede darse esta transformación se revela en el relato del educador Pueblo ya citado, Joseph Suina (1999).

Era por los días de Navidad y me encontraba en una escuela de la localidad con niños que hablaban *karo*. La maestra se preocupaba de que sus alumnos más pequeños, los de preescolar, estuvieran siendo bombardeados con la versión de la Navidad propia de los centros comerciales: luces, brillo y juguetes. Me dijo que, como solo hablaban de estas cosas, quería imbuirles el significado verdadero de la Navidad a través de una actividad sencilla y concreta que podrían relacionar con su propia experiencia. Pensó que un pastel de chocolate podría servirle para mostrar a los niños que la Navidad es una conmemoración del nacimiento de Cristo, por lo que horneó un pastel para celebrar con ellos este nacimiento. Cuando llegó el momento de destapar el hermoso pastel ante los alumnos y prender su única vela, los niños la miraban expectantes y ansiosos para comérselo. Cantaron alegremente la canción «Feliz Cumpleaños», que habían aprendido en el cumpleaños de algún compañero, como si Cristo estuviese entre ellos. Lo que la maestra no anticipaba —aunque estaba en la mente de todos sus alumnos mas no en la de ella— era la cuestión de quién iba a soplar la vela para apagarla. Por un momento los niños se miraban unos a otros. Al parecer, a ninguno le gustó la idea de tomar el papel de Jesucristo y apagar la vela. Después de una breve discusión entre ellos, en la que la maestra no pudo participar porque no entendía su idioma, parece que los alumnos llegaron a una decisión. La maestra estuvo a punto de sugerirles el nombre de un niño que pudiera sustituir al «cumpleañero» cuando dos niños de cinco años se pararon y se acercaron al pastel. Como si lo hubiesen practicado antes, uno de ellos lo tomó en sus manos y lo llevó con la vela todavía encendida, mientras que el otro se apresuró a llegar a la puerta y abrirla, con los demás niños siguiéndole. Como habían anticipado, el aire que entró desde afuera apagó la vela. La maestra quedó asombrada y desconcertada de lo que había presenciado. Aunque había quedado excluida del proceso por la barrera del idioma y por la orientación religiosa de los niños, acerca de la cual solo tenía información de segunda mano, me dijo que había aprendido mucho ese día. Para esos niños, Cristo, Dios, el Gran Espíritu, o cualquier nombre con el que se le quiere denominar, es el viento, la lluvia y la luz del sol. No fue necesario imaginar al Cristo o al Espíritu porque los espíritus están siempre presentes alrededor y dentro de nosotros.

La maestra intentó enseñar a estos niñitos pero admitió que aprendió mucho más de ellos de lo que ella hubiera podido enseñarles en todo el día.

La lucha para redefinir la relación entre maestro y alumnos implica muchas veces la búsqueda de un currículo que intente tomar en cuenta la cultura indígena en las escuelas, pero concibiendo la cultura como una construcción dinámica que se desarrolla en las relaciones sociales y a través de ellas (Grande 2008: 211). Una académica Ojibwe intenta definir un currículo basado en la cultura Ojibwe para las escuelas con niños indígenas de una reservación Ojibwe en Wisconsin en Estados Unidos. Busca cómo presentar los conocimientos y prácticas Ojibwe para que no sean estáticos, cosificados, como artefactos o hechos sin vida o sin contexto. Implora a los educadores de los alumnos indígenas reconocer la cultura en el aula a un nivel más profundo de lo que implica agregar contenidos o introducir otros estilos de aprendizaje.

Estoy proponiendo que empecemos a ver la cultura como una red compleja de relaciones y no solo cómo prácticas materiales, y establecer esto en nuestras escuelas de una manera que sea central para el currículo. Esto podría resultar, por ejemplo, en la enseñanza directa de la historia tribal, o simplemente invitando a los mayores del pueblo y otros miembros de la comunidad a la escuela, sin tomar en cuenta si tienen conocimiento histórico o no (Hermes, citado en Grande 2008: 234).

Propuestas de este tipo no intentan cambios o transformaciones en la naturaleza de lo que es la educación escolar; la escuela sigue siendo la escuela. Sin embargo, al invitar a personas de la comunidad a entrar y participar, sin una agenda explícita que determina cómo o en calidad de qué va a darse su participación, se deja lugar para que surjan interacciones, prácticas y relaciones de aprendizaje que son propias de la comunidad, las que además tienen una calidad afectiva que reconocen y comparten los alumnos. La propuesta Ojibwe coincide con la observación de Cajete sobre la educación en comunidad y lo que podrían hacer al respecto los maestros indígenas para que esta educación no esté tan distante de los que se encargan de la educación escolar:

Son los elementos afectivos —la experiencia subjetiva y las observaciones, las relaciones comunitarias, las dimensiones artísticas y míticas, los ritos y la ceremonia, la ecología sagrada, las orientaciones psicológicas y espirituales— los que han caracterizado y formado a la educación indígena desde tiempos muy lejanos. Estas dimensiones y sus significados inherentes no son fácilmente cuantificables, observables o verbalizados, y por eso han recibido poco reconocimiento o validación en los acercamientos no indígenas a la educación y en la investigación de punta en este campo. No obstante, estos son los aspectos de la orientación indígena que forman un contexto profundo para el aprendizaje a través de la exploración

de relaciones multidimensionales de seres humanos con sus mundos interiores y exteriores.

Para los educadores indios, la clave para manejar el conflicto entre las orientaciones objetivas y las relacionales, el sesgo cultural y las diferencias culturales en percepción, se encuentra en la comunicación abierta y en el diálogo creativo, lo que representa un reto para la infraestructura tácita de las ideas que hoy en día guían a la educación india (1994: 20).

Además de los aspectos arriba mencionados, habrá que tomar en cuenta la orientación hacia el conocimiento que se maneja en la educación en contextos de familia y comunidad. Hall (1991: 39) describe esta orientación al conocimiento metafóricamente como estar habitando un «mar de información» del cual se espera que el aprendiz extraiga los significados a partir de involucrarse. Compara esta manera de acercarse al conocimiento con un acercamiento del tipo *building block*, común en sociedades con altos niveles de escolarización, para poder darse cuenta de las diferencias profundas que hay entre los dos. El acercamiento al conocimiento que se logra por estar habitando un «mar de información» implica concebir la educación, no como la acumulación pautada de información secuenciada, dosificada y transmitida, sino más bien como «una manera de erigirse ante el mundo» (Cajete 1999: 171) y como «un proceso que se lleva a cabo durante toda la vida a partir de experimentar y participar en una comunidad de vida más amplia» (1999: 175).

Conclusión

El sistema de educación en contextos de familia y comunidad que han desarrollado muchos de los grupos indígenas de América está constituido por una serie de prácticas y valores que facilitan que sus hijos tomen un papel central en su propia educación a través de la observación, el acercamiento y la participación en las actividades centrales de la vida cotidiana. Cuando todavía son niños, los individuos se responsabilizan de su aprendizaje y, al aprender, contribuyen a la vida social y económica de sus familias y comunidades participando como miembros plenos de su comunidad. La participación y membresía son las características de este sistema educativo que mejor explican la naturaleza de los procesos de aprendizaje caracterizados tanto por el esfuerzo y motivación individual como por una orientación a prácticas colectivas. Compartir, colaborar y contribuir todos los días no solo llevan a la acumulación de conocimientos y habilidades por haberse familiarizado a través del tiempo con las herramientas, los materiales y los procesos relacionados con las actividades compartidas y aprendidas. También dan lugar a una experiencia emocional y a una atracción hacia la actividad y el contexto social en el que se llevan a cabo.

Como muestran los casos mencionados, en la educación indígena en familia y en comunidad los niños tienden a involucrarse en su aprendizaje de corazón. Involucrarse de esta manera en las actividades que están aprendiendo y con las personas de quienes aprenden refleja un fuerte y profundo vínculo de interés y compromiso y, además, el desarrollo de una identidad colectiva sólida, aunque esta no sea explicitada como tal en ningún momento. Esta educación favorece que los niños desarrollen un vínculo con los demás miembros de su comunidad, que se expresa en su participación al compartir y practicar las mismas actividades y valores. El reconocer la naturaleza de esta educación en sus propios términos y no desde una óptica que tome a la educación escolar como el modelo a seguir facilita la transformación paulatina de la práctica escolar, para que esta sea más compatible con la educación que se practica en las comunidades indígenas. Lo que se busca es una complementariedad entre los dos sistemas educativos, cada uno con sus metas y procesos distintos, sin estar separados o en oposición.

Nota: Las citas de los textos en inglés fueron traducidas por la autora.

Referencias

- Anglás Grande, Sandy Marie (2008). «American Indian Geographies of Identity and Power: At the Crossroads of Indígena and Mestizaje». En Malia Villegas, Sabina Rak Neugebauer y Kerry R. Venegas (editores). *Indigenous Knowledge and Education*. Harvard Educational Review Reprint Series, No. 44, pp. 211-242.
- Bartolomé, Lilia I. (2008). «Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy». En Malia Villegas, Sabina Rak Neugebauer y Kerry R. Venegas (editores). *Indigenous Knowledge and Education*. Harvard Educational Review Reprint Series, No. 44, pp. 125-147.
- Basso, Keith H. (1972). «Ice and Travel Among the Fort Norman Slave: Folk Taxonomies and Cultural Rules». *Language in Society*. Cambridge, vol. 1, N° 1, pp. 31-49.
- Basso, Keith H. (1996). *Wisdom Sits in Places. Landscape and Language Among the Western Apache*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Bolin, Inge (2006). *Growing up in a Culture of Respect*. Austin: University of Texas Press.
- Briggs, Jean L. (1998). *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-Year-Old*. New Haven: Yale University Press.
- Cajete, Gregory A. (1994). *Look to the Mountain. An Ecology of Indigenous Education*. Skyland: Kivaki Press.

- Cajete, Gregory A. (1999). «The Making of an Indigenous Teacher: Insights into the Ecology of Teaching». En Jeffrey Kane (editor). *Education, Information, and Transformation*. New Jersey: Prentice-Hall, pp. 161-183.
- Cajete, Gregory A. (2008). «Sites of Strength in Indigenous Research». En Malia Villegas, Sabina Rak Neugebauer y Kerry R. Venegas (editores). *Indigenous Knowledge and Education*. Harvard Educational Review Reprint Series, No. 44, pp. 204-207.
- Chisholm, James S. (1996). «Learning ‘Respect for Everything’: Navajo Images of Development». En C. Philip Hwang, Michael E. Lamb e Irving E. Sigel (editores). *Images of Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 167-183.
- De León, Lourdes (2005). *Intent Participation and the Nature of Participation Structures: A Look From a Chiapas Mayan Community Everyday Life*. Documento presentado en el Presidential Workshop (taller) on Intent Participation, Santa Cruz, CA, junio 15-16.
- Díaz, Floriberto (2007). *Floribert Díaz: Escrito*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fortes, Meyer [1938] (1970). «Social and Psychological Aspects of Education in Taleland». En John Middleton (editor). *From Child to Adult*. Nueva York: The Natural History Press, pp. 14-74.
- Gaskins, Suzanne y Ruth Paradise (en proceso). «Learning Through Observation in Daily Life». En David Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins (editores). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Hall, Edward T. (1991). «Unstated Features of the Cultural Context of Learning». En James A. Johnson, Victor L. Dupuis y John H. Johansen (editores). *Reflections on American Education: Classic and Contemporary Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 37-41.
- Laguna, Federica (1965). «Childhood among the Yakutat Tlingit». En Melford E. Spiro (editor). *Context and Meaning in Cultural Anthropology*. Nueva York: Free Press, pp. 3-23.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee, Dorothy (1961). «Autonomous Motivation». En Frederick Charles Gruber (editor). *Anthropology and Education*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, pp. 103-123.
- Maurer, Eugenio (1977). «¿Aprender o enseñar?: La educación en Takinwits, Poblado Tselal de Chiapas». *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, vol. 7, N° 1, pp. 84-103.
- Paradise, Ruth y Mariëtte De Haan (2009). «Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices». *Anthropology and Education Quarterly*. Malden, vol. 40, No. 2, pp. 187-204.

- Paradise, Ruth y Barbara Rogoff (2009). «Side by Side: Learning by Observing and Pitching in». *Ethos*. Malden, vol. 37, N° 1, pp. 102-138.
- Peshkin, Alan (1997). *Places of Memory: Whiteman's Schools and Native American Communities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Philips, Susan (1972). «Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom». En Courtney Cazden, Vera John y Dell Hymes (editores). *Functions of Language in the Classroom*. Prospect Heights: Waveland Press, pp. 370-394.
- Philips, Susan (1982). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Nueva York: Longman.
- Reichard, Gladys (1934). *Spider Woman. A Story of Navaho Weavers and Chanters*. Nueva York: MacMillan.
- Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo (2003). «Firsthand Learning Through Intent Participation». *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, vol. 54, pp. 175-203.
- Spindler, George y Louise Spindler (1989). «There are no Dropouts Among the Arunta and the Hutterites». En Henry T. Trueba, George Spindler y Louise Spindler (editores). *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?* Nueva York: Falmer Press, pp. 7-15.
- Suina, Josep H. (1999). «The Socialization of Pueblo Indian Youth». Ponencia presentada en Biennial Meeting, Society for Research and Child Development. Albuquerque, abril.
- Suina, Joseph H. y Laura B. Smolkin (1994). «From Natal Culture to School Culture to Dominant Society Culture: Supporting Transitions for Pueblo Indian Students». En Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking (editores). *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 115-130.

SOCIALIZACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO INFANTIL

Fondo Editorial PUCP

Fondo Editorial PUCP

RELACIONES DE AFECTO ORIENTADAS AL BIENESTAR COLECTIVO EN LA SOCIALIZACIÓN TEMPRANA DE UNA COMUNIDAD QUECHUA DEL PERÚ

Fernando Antonio García

Introducción

El desarrollo afectivo de los niños indígenas en el Perú se investiga mayormente siguiendo las necesidades e intereses conceptuales y metodológicos de las ciencias sociales. Sin embargo, además de considerar los avances teóricos de estas disciplinas, algunos investigadores tratan de comprender las lógicas y los sistemas explicativos de la población local para entender sus metas y aspiraciones respecto del desarrollo y la educación de los niños. En este artículo se tratará de describir prácticas locales en el cuidado de los niños, entre las cuales se reconocen relaciones de afecto que ellos viven en el marco de la vida familiar y comunitaria. Procuraré describir los sentidos de la población local respecto de las prácticas y valores en el cuidado de los niños y al mismo tiempo complementaré esta visión con los sentidos codificados por la variante quechua hablada en la comunidad de Aucará, en la zona sur andina del Perú.

En una primera parte, presento una breve descripción de la comunidad donde se realizó la investigación para resaltar la existencia de prácticas socioculturales propias de la herencia de los pueblos andinos y mostrar que esta comunidad de raíces milenarias presenta instituciones y artefactos asociados al Estado nacional y la vida de las ciudades. En la segunda parte, muestro formas de participación de los niños en las actividades que desarrollan sus cuidadores en un contexto social que no segrega a los infantes de las actividades cotidianas de los adultos. En la última parte, describo las relaciones de afecto que viven los niños en la cercanía emocional con la madre y las cuidadoras, mientras experimentan relaciones de colaboración y reciprocidad entre parientes y compadres, relaciones que se orientan al bienestar colectivo y a la búsqueda de una buena vida, con el concurso de las adecuadas relaciones entre los seres humanos y con los seres protectores.

La comunidad

El poblado de Aucará¹, ubicado en la provincia de Lucanas, región Ayacucho, es capital de un distrito y sede de la comunidad campesina que incluye a otros tres poblados menores. Visto desde afuera, aparenta ser un poblado «mestizo» por la presencia de instituciones ciudadinas como los cuatro centros de educación oficial, una estación de radio, el puesto de la policía nacional, el centro de salud, tiendas comerciales, aparatos de televisión, tres cabinas telefónicas, al lado de prácticas sociales locales de hondas raíces históricas desarrolladas principalmente en torno a la agricultura y la ganadería. El uso del castellano y de la lengua indígena, con una relativa predominancia del primero en los ámbitos formales de las instituciones ciudadinas, reforzaría la imagen de un poblado que ya no es «originario». Sin embargo, una observación atenta de la vida diaria de la comunidad muestra que una gran parte de la población practica y vive en el marco de aspiraciones sociales y actividades locales de raíces históricas andinas.

Actualmente, la comunidad muestra aún la división de la población en tres barrios tradicionales, *Manya*, *Urqun Pata* y *Karpani*, denominaciones que la población quechua hablante no reconoce fácilmente por ser probablemente del aimara. Este hecho, nada sorprendente porque hay muchas evidencias del bilingüismo aimara-quechua en el siglo XVI en la región Ayacucho (Cerrón-Palomino 2008), ilustra convenientemente acerca de las antiguas raíces andinas del poblado y su organización local. Por otro lado, el evento social más importante, la limpieza de las acequias, *yarqa aspiy*, muestra la orientación productiva de la comunidad hacia la agricultura, la misma que se complementa con la crianza de animales y actividades de pequeño comercio. El ingreso monetario de algunos comuneros que son empleados del Estado y las remesas que reciben las familias de sus hijos que trabajan y viven en ciudades de la costa peruana o en otras ciudades de otros países, son recursos que complementan y apoyan el sostenimiento de las familias basado en la agricultura y la crianza de animales. Por lo tanto, esta comunidad tiene cierta autonomía al sostenerse en los recursos locales provenientes de sus actividades tradicionales agrícolas y pecuarias, al mismo tiempo que necesita importar productos del mercado para completar sus necesidades de consumo.

La organización social de la comunidad, la forma como los pobladores viven sus instituciones sociales y algunos sistemas de ideas en torno al cuidado de los niños,

¹ El distrito de Aucará, como organización política territorial comprende el asentamiento del mismo nombre y los anexos de Luren, Pampamarca, Chacralla, Iswa y Santa Ana, y los caseríos de Chapa, Orccosa, Sol de los Andes, Tacya, Accenana, Umalla y Amaicca. La Comunidad Campesina de Aucará comprende la capital del distrito y los anexos de Chapa, Orccosa y Sol de los Andes.

representan lo que Geertz (2005) llama *integración cultural*. Esta integración de la vida familiar y comunitaria implica que sus elementos se hallan enlazados de tal manera que manifiestan un continuo donde las tendencias dominantes coexisten con tendencias opuestas. Esta noción de *integración* no implica ausencia de discontinuidades y desintegraciones. Como se podrá ver en los datos presentados, en la vida familiar y comunitaria, donde se desarrollan los niños, se notan cambios, tensiones, fuerzas de cohesión cultural y tendencias de regeneración social.

Participación de los niños en las actividades socioculturales

En este artículo, me guío básicamente por la perspectiva teórica de Rogoff (2003), la cual caracteriza el *desarrollo humano* como un proceso en el cual las personas aprenden y se transforman a través de la participación en curso en actividades culturales, las mismas que contribuyen a los cambios de sus comunidades a través de generaciones. En esta misma tradición, el desarrollo es *aprendizaje* que se realiza a través de la participación en las actividades de la comunidad (Rogoff 1993). Esta concepción de aprendizaje es amigable y cercana a las formas como las lenguas indoamericanas codifican esta noción. Por ejemplo, en quechua ayacuchano, *yachay* organiza un área semántica que incluye las nociones de *vivir, habitar, experimentar, aprender y saber* (García 2005). En la vida cotidiana, los niños aucarinos (García 2007), y también los niños de otras comunidades de los Andes peruanos, participan desde muy pequeños en las actividades significativas de su localidad, al inicio como observadores, oyentes y acompañantes y luego paulatinamente como apoyos hasta ser protagonistas. En este proceso aparentemente juegan un papel pasivo; sin embargo realizan actividades intensas al observar, imitar y jugar mientras aprenden de los expertos aprovechando distintos instrumentos que su comunidad les brinda, los mismos que son herencia de generaciones anteriores. El aprendizaje entendido como participación del aprendiz en las actividades de la vida cotidiana de su comunidad es una perspectiva que tendrá mucho sentido a lo largo de este trabajo. Aprender es vivir, si nos guiamos por la semántica del quechua ayacuchano.

Por otro lado, uso la noción de cultura desde una tradición interpretativa. Con Geertz (2005) considero que *cultura* son las tramas de significación que los mismos humanos han tejido y que el análisis de la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Intento, como él, interpretar las expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie, con la ayuda de los pobladores de la localidad donde se hace el estudio.

En este apartado, describo los cuidados, atenciones y la cercanía físico-emocional que los niños experimentan cuando participan en las actividades de sus cuidadores,

actividades que son centrales para la vida familiar y comunitaria. También se describen los cuidados de padres y abuelos para preservar la integridad individual de los niños, quienes son individuos en la medida que son integrantes de una familia y respetan las relaciones de reciprocidad entre humanos y con los seres del entorno natural. Estas descripciones y explicaciones se basan principalmente en mis observaciones de campo, en mis imágenes de la infancia y en las opiniones de los adultos de la localidad.

Los niños, desde muy pequeños, *participan* en las actividades socioculturales de la comunidad debido a que sus cuidadores —madre, tía, abuela o hermano mayor— los llevan con ellos cuando realizan dichas actividades. En esta comunidad, los niños no son segregados de las actividades de los adultos. Si son pequeños, son cargados con mantas en las espaldas principalmente por sus madres. Si pueden caminar por sí mismos acompañan a sus cuidadores y participan de modos distintos en las actividades de los adultos. Según su edad, ayudan en pequeñas tareas a los adultos o juegan cuando hay oportunidades. Mayormente, los niños aucarinos observan el mundo social en que se mueve la madre porque, como en muchas sociedades, ella es la principal responsable de cargar, durante la mayor parte del día, al infante desde que nace hasta aproximadamente los dos años. Desde la comodidad y calidez de la espalda de la madre, el niño percibe las conversaciones y las interacciones que ella realiza durante el día. Debido a que la mayor parte de los niños aucarinos duerme junto con los padres hasta aproximadamente los tres años de edad, la cercanía de estos con la madre continúa incluso durante las etapas del sueño nocturno. Cuando el niño ya puede sostener la cabeza, desde la espalda de la madre observa sus interacciones diarias con los otros adultos, escucha sus conversaciones y puede ver también los gestos de las personas que conversan con su madre.

La *cercanía física* del bebé con respecto a la madre se facilita con el uso de dos procedimientos para el transporte del infante. Cuando el bebé es muy pequeño es colocado en el *kiraw* [cuna de fabricación local] para que duerma (mientras la madre trabaja) o para ser transportado. Cuando el niño tiene más de 4 ó 5 meses comienza a ser cargado con una manta en la espalda de la madre. En el caso del primer procedimiento, el infante es colocado fajado y abrigado en la cuna de la cual se le saca para cambiarle los pañales y ser amamantado. Como la cuna es pequeña y de material muy liviano puede ser llevada con el niño durmiendo en ella a donde vaya la madre. Así, el bebé siente constantemente a la madre cerca pues ella hace su trabajo conversando con los otros familiares. Solo cuando tiene hambre o siente molestias el bebé entra en llanto y las madres generalmente lo sacan de inmediato para darle de comer o cambiarlo sin esperar que lllore más que unos pocos minutos. Aunque en la actualidad no hay muchas cunas, hasta hace algunos años su uso era bastante difundido

en la comunidad. La disminución del uso de las cunas ha generado aparentemente una mayor cercanía entre el bebé y la madre durante los primeros meses de vida. Al no existir más cunas, las madres cargan a sus bebés mayormente en la espalda usando la manta, desde las primeras semanas después del nacimiento.

El uso de la manta para transportar o mantener al niño cerca de la madre y así permitir que ella tenga las manos libres para realizar sus actividades, es una rutina generalizada en Aucará. Casi todas las madres llevan a sus hijos pequeños cargados con la manta. Incluso algunas profesoras de la comunidad usan la manta a pesar de que las profesionales se orientan a usar formas de transporte del niño adquiridas en las ciudades. Algunos padres compran «cochecitos» o «canguros» en ciudades de la Costa. Sin embargo, este hecho es bastante aislado y se trata solo de ciertos padres con más vivencias en las ciudades. La costumbre de cargar a los bebés en mantas continúa incluso cuando las madres aucarinas viven en Lima o en otras ciudades de la Costa.

La *ternura* de los padres hacia los niños no se manifiesta únicamente a través de «caricias» o de palabras «amorosas». Esta ternura se expresa hacia los niños en los *cuidados* de la madre, de los demás integrantes de la familia y de parte de vecinas y comadres, en un entorno comunitario de hondas raíces históricas andinas. En Aucará, se suele fajar al bebé inmovilizándolo casi de cuerpo entero para que esté tranquilo, para que sus huesos se formen adecuadamente y para que no sea travieso de grande. Se mantiene fajado al bebé hasta aproximadamente los tres meses. Incluso algunas madres siguen fajando al bebé para dormir más allá de los tres meses. Al parecer, este proceso de fajado de los bebés no produce incomodidad al niño tal como se reporta para otras sociedades. En el caso de Aucará, en el clima frío de la comunidad, el fajado permite brindar un abrigo saludable al niño y no parece molestarlo. Esta inmovilidad permanente en la primera infancia no parece trascender significativamente en el desarrollo corporal de los niños como lo prueba no solo el caso de esta comunidad sino el de otras comunidades indígenas, por ejemplo, las comunidades de los Altos de Chiapas en México (Modiano 1974). Greenfield y otros (1989), basados en una larga investigación multidisciplinaria en Zinacantán, sostienen que el fajado de los bebés tzotziles es un mecanismo exitoso para proteger a los pequeños infantes del ambiente natural frío, además de ser parte de los valores locales que buscan mantener cargado y quieto a los niños en un entorno peligroso para la integridad de estos por la presencia del fuego en medio del hogar y la permanente humedad del piso. Al igual que en Zinacantán, en Aucará los niños pequeños pueden experimentar un ligero retraso en el desarrollo motor en comparación con sus pares de ciudades donde no son fajados. Sin embargo, este retraso debe mirarse con otras perspectivas cuando estos niños fajados están por ingresar a la escuela. La experiencia de muchos aucarinos fajados en la infancia demuestra que, en cuanto a movimientos corporales,

somos incluso más hábiles que nuestros pares citadinos no fajados en la infancia. Esto puede ser porque los niños del campo antes de ingresar a la escuela realizamos con bastante libertad múltiples actividades de la vida campesina que los niños citadinos no viven de la misma manera por encontrarse mayormente en la casa, el kindergarten y otros espacios cerrados. Además, debemos considerar que las habilidades motoras no solamente se desarrollan de distintas maneras según el contexto social y geográfico del entorno infantil sino que las sociedades y las culturas tienen distintas concepciones y metas sobre los esquemas corporales y motrices de sus infantes y jóvenes.

Durante los últimos años, algunas madres en Aucará han dejado de fajar a sus bebés posiblemente por ciertas recomendaciones provenientes de las ciudades. Sin embargo, muchos pobladores persisten todavía con esta práctica de tal forma que cuando algún niño comienza a mostrar las piernas arqueadas se suele reprochar a la madre por no haber fajado debidamente al bebé.

El fajado de los bebés se practica en esta zona andina desde hace varios siglos. En un documento escrito en 1613 por un cronista indio (Guaman Poma 1992) que vivió en el Valle de Sondondo, donde se encuentra la comunidad de Aucará, encontramos varios gráficos de bebés en cunas. Por ejemplo, ver Foto 1.



Foto 1. Niño de un mes en una cuna.
Dibujo de Guaman Poma (1992: 188).

En el gráfico se ve a un bebé de un mes de edad fajado y colocado en una cuna. Los textos del gráfico dicen: «QVIRAPI CAC/de edad de un mes/otro que le cirua». Actualizando las versiones quechuas y castellanas, el texto dice «kirawpi kaq/de edad de un mes/otro que le sirva», donde *kirawpi kaq* es [el que permanece en la cuna]².

La continuidad de la práctica del fajado y del cuidado del niño en la cuna en esta zona andina es evidente. Estas cunas (*kiraw*) graficadas en el siglo XVI se usan todavía en esta zona casi con el mismo diseño. Según la versión de Guaman Poma, únicamente la madre debe dar el pecho a su bebé y esta norma, en su sentido básico, se sigue practicando actualmente en la vida diaria aunque los pobladores no conozcan que antiguos moradores de esta zona ya la practicaban en el siglo XVI. En efecto, cuando una madre le da pecho a otro niño le dicen que no lo debe hacer pues este niño ajeno se puede llevar la fuerza de su propio hijo³.

El *cuidado* de los niños implica la preservación de la integralidad individual del infante. Se trata de evitar que los niños sean alcanzados por la influencia maligna de seres poderosos de la naturaleza o del mundo social. Por ejemplo, se piensa que la fuerza de *pacha* (la Tierra o este mundo terrenal) puede absorber el espíritu del niño si este se cae fuertemente en el suelo o es dejado mucho tiempo en terrenos que no han sido trabajados por los humanos. Los padres evitan que los niños toquen o se acerquen al ojo de agua de los manantiales (*pukyu*) o sean alcanzados por los vientos fuertes de los atardeceres (*wayra*)⁴. También se evita que los niños pequeños se acerquen a los difuntos. Se suele decir con mucha preocupación, *Pacham hapirun wawata* (La Tierra se llevó el espíritu del bebé) o *Almam qayqarun* (El difunto le inundó), cuando el niño se enferma por alguna de estas causas. En el caso de *pacha* la madre misma llama al espíritu del niño succionando la cabecita del pequeño con agua en la boca y arrojando esa porción de agua y pronunciando el nombre del niño con la boca pegada a la cabecita de este. Si se pudo identificar el lugar donde cayó el niño, se golpea varias veces ese punto con una piedra grande. Los cuidados del niño para evitar estos poderes dañinos se hacen utilizando yerbas medicinales, haciendo poner agua bendita al niño en la iglesia local o haciendo «rezar» al niño con un sabio local. Otros cuidados se refieren al acomodamiento de aspectos personales que no marchan adecuadamente en el crecimiento de los niños. Localmente, es muy conocido el mecanismo de la *uriwa*, un procedimiento para ayudar al niño

² Traducción y actualización mías.

³ A pesar de esta prohibición muchas madres aucaquinas han dado de mamar a niños pequeños que son sus sobrinos, nietos, vecinos o ahijados, cuando sus madres se hallaban ausentes por algún motivo.

⁴ La protección al niño contra el viento y el frío se extiende también a sus ropas. Las abuelas y madres recogen la ropa del bebé antes del anochecer pues los vientos y el frío de la noche pueden dejar fuerzas dañinas en la ropa.

a mejorar determinada habilidad o extraer del niño una influencia dañina que está en su cuerpo. De esta manera, *uriwa* es el ingreso de fuerzas dañinas en el niño y también la extracción del daño a través de diversas curaciones, algo semejante a la noción de *cutipa* practicada en la Amazonía peruana.

En el cuidado del niño, las madres recurren a los sabios locales para extraer las malas influencias producidas por los seres humanos y por seres de la naturaleza. Estas madres que usan el conocimiento de estos especialistas llamados *curanderos* o *curiosos*, también usan el poder preventivo que el sacerdote reparte a través del agua bendita al final de las misas en la iglesia católica de la comunidad. De esta manera, se protege y cura a los niños con diversos procedimientos según el origen de los males y recurriendo a distintas potencias curativas. Los procedimientos denominados en lengua quechua dan una idea de esto. Cuando se llama al alma del bebé «absorbido» por *pacha* (tierra) se realiza una curación denominada *qayapay* (aplicar el llamado). *Hampiy* es hacer ingerir una sustancia curativa. Cuando se aplica el poder curativo de una planta a través del sobado se llama *qaquy*. Cuando se entrega una ofrenda al ser poderoso para que devuelva la salud al niño se llama *pagapay* (aplicar el pago), término prestado del castellano «pagar», usado junto a las nociones locales de *tinkay* y *challay* que también implican entregar una ofrenda a *pacha mama* [la fecundidad manifestada en la Tierra]. Estas nociones locales reflejan que el cuidado del niño no se realiza solamente al individuo en sí, sino al niño y su alma que puede abandonar el cuerpo por influencias malignas. El desarrollo del niño ocurre en medio de amenazas poderosas del medio socio natural y por eso es necesario protegerlo como individuo integral y también como miembro de una sociedad donde se le exige estar en buenas relaciones con los seres tutelares. Por esta razón, el cuidado del niño implica también brindar ofrendas a las potencias naturales con las mismas reglas de reciprocidad vividas entre los seres humanos.

También existen expresiones verbales y gestuales que manifiestan una ternura de las madres hacia los niños. Las madres suelen *fastidiar* a sus niños pequeños con alguna pareja ideal del sexo opuesto. A los varoncitos los suelen *emparejar* en forma cariñosa con Santa Bárbara, una de las imágenes del pesebre del niño Jesús colocado en uno de los altares de la iglesia. Las niñas son fastidiadas con Tayta Isidro Labrador, el patrón de los campesinos. Este *fastidio* se realiza con mucha alegría y frecuentemente con un *habla de bebés* de tono cariñoso⁵. De esta manera, se *alaba* al niño diciendo que es muy apuesto y que por ser apuesto merece una novia como «Barbarita». *Fastidiar*, en este caso, refleja por un lado la parte cariñosa del trato

⁵ El «habla de bebé» se expresa en quechua por el uso del diminutivo-cariñativo *-cha*. Así, *murucha* es «semillita». En castellano se manifiesta por la deformación fonética del sonido /s/ como cuando se dice «papashito» con sentido diminutivo y cariñoso.

a los niños usando el *discurso de bebés*, y por otro lado muestra un aspecto molesto y provocativo dirigido al bebé que reconoce lo ridículo de imaginar al niño tan digno y de tan alto valor. Este encomio y ensalzamiento de los niños, aunque molesto a fin de cuentas, es parte del ambiente tierno y de cercanía emocional en que ellos se desarrollan.

Es bastante común en Aucará observar a las madres, y a las cuidadoras de niños pequeños, hacer bailar al niño con canciones y repeticiones de ritmos mientras se le toma por las manos o por el tórax. Por ejemplo, una repetición sonora asociada a una ternura profunda hacia el bebé es la siguiente:

Apanparanpan paranpapanpan
Panpachapanpan paranpapanpan

Una canción cargada de regocijo tierno que activa una sonrisa plena y saltitos efusivos de parte del bebé es la que se presenta abajo.

Tusurukuy takirukuy
Mamaykipa punkuchallampi
Taytaykipa punkuchallampi
[Báilate y cántate con todo tu ser
En la puertita no más de tu madre
En la puertita no más de tu padre]⁶

Cuando resalto las expresiones afectuosas dirigidas a los niños no desestimo las expresiones y las interacciones que generan *enojo* o *miedo* en los niños. De hecho, hay numerosos casos observados donde la madre *asusta* a los niños para fomentar un comportamiento adecuado de parte de ellos. Por ejemplo, una madre le dice en castellano a su hija de unos 10 meses de edad «gato-ratón», con una voz de misterio para que no siga hurgando en las cajuelas de una mesa pequeña de una cocina donde estaban de visita. Por otro lado, las madres con frecuencia les dicen a los niños que ya viene el «cuco», un ser fantasmagórico que asusta a los niños, si es que no quieren comer o no obedecen. Asimismo, en las casas se suele ver colgado en la pared del recibidor un látigo pequeño que se usa mayormente para amenazar a los niños que se portan mal, del mismo modo que se usa la hierba *itana* para blandirla delante de los niños, quienes obedecen inmediatamente a su sola visión pues ya saben que dicha planta provoca un ardor molesto en contacto con la piel. Las madres dicen que hacen ver el látigo o la *itana* para que los niños se porten bien sin necesidad de usarlos

⁶ Traducción por Gavina Córdova Cusihumán.

efectivamente, y en quechua expresan *yanqalla manchachini* [le asusto sin intención (de pegarle)]. Parece que en Aucará, la generación del miedo o susto en los niños es principalmente una estrategia de corrección de los comportamientos y las conductas no adecuadas.

Este empleo limitado de la provocación al miedo está en tensión con el cuidado que se aplica a los niños para protegerlos justamente del susto, del miedo o de las malas influencias de potencias amenazantes como *pacha* (Tierra), *wamani* (cerro), *wayra* (viento), *chiri* (frío) o del «mal de ojo». Tal vez, estas amenazas y provocaciones al miedo pueden interpretarse como mecanismos de fortalecimiento de los niños, como se ha reportado en otros pueblos indígenas. Por ejemplo, téngase en cuenta las rutinas generadoras de miedo y enojo para fortalecer a los niños esquimales y socializarlos en valores que no resulten en agresiones (Briggs 1998) o las pequeñas dosis de provocación del miedo y enojo que contribuyen a fortalecer al niño zinacanteco como balance a la susceptibilidad de los infantes al miedo y la pérdida del alma (De León 2005).

De todas maneras, existen otras expresiones generadoras de miedo que no son tan evidentes como estas provocaciones descritas. Se trata de relatos sobre «aparecidos» y «fantasmas» que los niños escuchan desde muy pequeños. Por ejemplo, los relatos sobre *qarqacha* producen un profundo miedo a la noche, a los rebuznos y relinchos extraños en las noches, a las sombras extrañas en las noches de luna, porque este ser «mitad hombre y mitad mula» aparece en las noches cuando se comete algún incesto en el pueblo. Habría una contradicción entre generar el miedo a las noches y la necesidad de formar personas que sean capaces de andar de noche en un poblado rodeado de campos oscuros a donde es necesario ir para desarrollar tareas fundamentales para la agricultura y la ganadería. Se podría plantear la hipótesis de la compensación o el balance entre el ambiente de calidez y ternura que se le brinda al niño como protección frente a las condiciones ásperas del medio natural serrano y las potenciales amenazas de fuerzas naturales con quienes hay que convivir con los mismos términos de interrelación planteados entre los humanos. Las provocaciones de miedo y susto pueden ser interpretadas como parte del cuidado que se brinda al niño para que se desarrolle atento a las amenazas de las potenciales naturales y sea respetuoso de las reglas sociales.

El cuidado y ternura que las madres brindan a sus hijos pequeños se nota con más nitidez durante la realización de actividades productivas que logran reunir el apoyo recíproco de familiares y compadres. Por ejemplo, en la siembra de maíz de una familia aucarina una niña de tres años recibe de su madre diversos cuidados mientras participan en la siembra. La niña juega sola cuando la madre está ocupada en las actividades de la siembra. En los momentos de descanso la niña participa

en las interacciones de los adultos tomada de la mano de la madre y escuchando las conversaciones y las canciones ceremoniales de la siembra. Además de escuchar la alegría de las conversaciones y las canciones, la niña escucha también el tono de respeto y temor hacia las ánimas del atardecer, desde la calidez de la espalda de su madre, cuando todos los participantes de la siembra regresan a casa (Ver Foto 2). Este ejemplo es una muestra del clima tierno que cobija a los niños cuando acompañan a sus madres en las labores del campo, donde experimentan también sinsabores y temores, pero ubicados cerca de la madre y envueltos en la protección de adultos convocados por lazos de parentesco, compadrazgo y colaboración.



Foto 2. Niña cargada en la espalda de la mamá observa a señoras cantando.

El ambiente de ternura y calidez en que crecen los niños guarda una relación con la forma en que estas interacciones son codificadas en la lengua quechua, la lengua ancestral que es el medio de comunicación preponderante de la población local. En el quechua aucaarino, *yachay* se usa tanto para las nociones de «habitar, vivir, experimentar» como para el sentido de «aprender, saber». De esta manera digo *Kay llaqtapim yachakuni*: «Vivo en este pueblo» del mismo modo que *Tusuytaqa yachakunim* «Ya sé bailar». Hay una asociación entre *vivir* y *aprender* porque en la vida integral comunitaria se aprende viviendo y participando en las actividades significativas de las familias y la comunidad. Esta manera de concebir los sentidos de *vivir* y *aprender* a través de la noción *yachay* habla de una visión quechua diferente del semantismo castellano. Asimismo, en el quechua la noción de *enseñar* no tiene otra manifestación lexical diferente a la noción de *aprender*, como se ve en el castellano.

En quechua, «enseñar» se construye a partir de la noción primaria de «aprender» añadiendo un causativo, de tal manera que *yachachiy* es literalmente «hacer aprender». Esto no es una rareza del quechua pues en la lengua indígena nasa de Colombia *piya* «aprender» es la base para construir la noción de *kapiya'jsa* «el que hace aprender» usando también un morfema de causativo (Ramos y Rojas 2003).

El afecto vivido por los niños

En la literatura sobre desarrollo de los niños andinos se habla a menudo de un «tono emocional» en la relación de los niños con los socializadores. En estos estudios, aparecen nociones como *afecto*, *cariño*, *ternura* y *amor* (Anderson 1994). Si tenemos en cuenta que *afecto* en cualquier diccionario de castellano es cualquiera de las pasiones del ánimo, entre ellas el amor y el cariño, estos sentimientos son vividos por los niños aucarinos en la cercanía física y emocional con sus cuidadores, como se ha descrito en el apartado anterior. Los niños observan y sienten el afecto que se expresan los adultos en el tipo de relaciones sociales vividas en la comunidad. Así, una de las formas de convivencia reconocidas en las comunidades andinas es la *relación de reciprocidad*. En Aucará, las relaciones de reciprocidad implican alianzas de intercambio y apoyo entre parientes y compadres que no se pueden caracterizar únicamente como sistemas eficientes de cooperación económica y comercio pues estas relaciones también implican cariño entre estos actores. Del mismo modo, no parece conveniente definir la reciprocidad como una única posible forma de expresar el afecto en las comunidades andinas, tal como equivocadamente definen algunos analistas.

En Aucará, la participación de los niños en las interacciones de los adultos implica formas de observación de actividades de adultos mediante las cuales, aunque callados y tranquilos, los niños aprenden los sistemas de comunicación verbales y no verbales y las formas de interacciones entre los distintos miembros de la familia y la comunidad. Por lo tanto, los niños aprenden las relaciones de cooperación en las que participan sus padres y los miembros de su familia. Aunque se debe reconocer que hay conflictos y tensiones entre los miembros de la comunidad, los niños viven la cercanía emocional de los contextos familiares y comunales que forman sentimientos de cohesión social manifestados en las formas de colaboración y expresiones del afecto sostenidas durante toda la vida, orientadas a la «buena vida» (*allin kawsay*) compartida entre familiares y compadres, en el marco de una vida comunitaria que aspira a vivir «como gente» (*runa hina*).

Quizá la manifestación del afecto se refleja mejor en el código lingüístico de uso habitual de este tipo de comunidades andinas. En quechua, *kuyay*⁷, si bien contiene la noción básica de *querer* o *amar*, se usa además para hacer referencia al proceso de contribución recíproca entre los parientes y los compadres. Así, cuando se dice *kumpariyimi kuyaykuwan* (mi compadre me ha querido), además del cariño expresado en la traducción literal se manifiesta que se ha recibido una contribución que debe ser retornada en otra ocasión en el marco de la reciprocidad entre compadres.

Las relaciones de reciprocidad entre familiares y compadres manifiestan formas de afecto encaminadas al bienestar colectivo. En este mismo sentido, las relaciones de *respeto* que se fomentan en los niños forman parte de manifestaciones de afecto que los niños viven en las relaciones entre los adultos. Si se exige a los niños respetar a los adultos manteniendo silencio delante de ellos, tratándolos con cariño y familiaridad o estando siempre dispuestos a ser útiles, es para el bienestar de la familia y la comunidad. Los adultos muestran también respeto a los niños al permitirles que observen libremente las actividades fundamentales de la vida comunal y desarrollen sus aprendizajes según sus posibilidades y sus inclinaciones.

La noción de *respeto* presenta una gama variada de sentidos en la literatura sobre la socialización de los niños, algunos de ellos diferentes entre sí. Por ejemplo, en algunas comunidades indígenas se ha reconocido el respeto por la autonomía de los niños (Rogoff 2003: 202). En comunidades del bosque tropical amazónico, parece que el aprendizaje de los niños implica el respeto a los mayores y a sus conocimientos (Aikman 2003: 173). En familias mazahuas, México, Paradise (1987) reconoce un respeto por los niños en el cuidado, la seriedad y el aprecio manifestado hacia los bebés. En comunidades indígenas de la Sierra de Texcoco, México, Lorente Fernández (2006) reporta que los niños son respetuosos cuando responden correctamente a los padres, consumen el alimento preparado por estos y ayudan en la vida doméstica. Taggart (2003) registra que los nahuatl del norte de Puebla, México, inculcan el respeto formando a los niños «como un ser humano» que tenga misericordia, que responda con consideración y sea obediente. En el pueblo Manus de Nueva Guinea, Mead (1972) encuentra que esta sociedad inculca el respeto a la propiedad privada hasta en los niños más pequeños aunque no enseña respeto por las personas de edad o mayores conocimientos. En el campo de la educación escolar, el «respeto» también se entiende de diversas maneras. Por ejemplo, Paradise (2004) encuentra que niños indígenas en México muestran una apertura hacia la realidad cultural que representa la escuela de tal manera que su presencia en ella implica reconocimiento y respeto

⁷ Cerrón-Palomino (1994) señala que *khuyay* es tanto sustantivo «amor, ternura» como verbo «amar, querer».

hacia la escuela y lo que esta representa. Sostiene que en la vida cotidiana de la escuela se pueden encontrar relaciones de respeto «efectivas» entre niños y profesor, entre padres y profesores si se comprenden mejor aspectos relevantes del contexto o se da cuenta de lo que significan los comportamientos de y para las personas involucradas. En cambio, otras formas de entender el «respeto» se relacionan con un ideal «general» de los sistemas educativos escolares manifestado como tolerancia y reconocimiento a la diversidad social (Delors 1996, Etsa 1996: 188, López 1996: 32, Zavala 2002: 67).

Los sentidos distintos de «respeto» en comunidades indígenas y rurales plantean que esta noción va más allá de los saludos. A pesar de la dificultad que conlleva su empleo, por los sentidos variados que adquiere, uso este término debido a que los mismos pobladores de Aucará lo manejan cuando expresan sus opiniones, en quechua o castellano, sobre la adecuada educación de los niños. El término *respeto* adquiere sentidos y significados vividos por esta comunidad enraizada en la herencia de civilizaciones andinas, y manifestados en prácticas y valores orientados a la formación de personas que alcanzan la plenitud mediante el cumplimiento de obligaciones familiares y comunales. En quechua el equivalente para *respetar* es *yupaychay* según Cerrón-Palomino (1994) y Soto (1976a). Sin embargo, este término no se usa en la vida diaria de Aucará⁸. *Yupaychay* se deriva del verbo *yupay* [contar, calcular]. Este hecho es bastante semejante a la cercanía entre las nociones castellanas *considerar* y *calcular* que forman parte del sentido de *respetar*.

La incorporación del término castellano *respeto* en el repertorio lingüístico de los hablantes de quechua aucarino revela un fenómeno que recibe múltiples denominaciones, la más común de las cuales es *préstamo lingüístico*. Bonfil (2003: 195) lo denomina *apropiación*. La incorporación de vocablos pertenecientes al sector hegemónico no empobrece el léxico de la lengua indígena, ni socava el imaginario y la vivencia local que llenan de vida a la palabra prestada. La palabra «prestada» ingresa con algo de su significante y su significado pero en el uso cotidiano adquiere los sentidos que la sociedad local le asigna. Entonces, la apropiación de la palabra «respeto» en Aucará no es por la falta de vocablos en la lengua indígena, pues existe *yupaychay* y también *uyakuy* [obedecer, escuchar en beneficio de uno], este último como una de las bases del ser respetuoso y cuyo sentido se origina en *uya* [cara] porque el obedecer implica dar la cara, del mismo modo que *acatamiento* y *recelo* son parte del concepto de *respeto* en castellano (Real Academia Española 1997).

⁸ Se podría decir que el término *yupaychay* está en «desuso» en el quechua aucarino, pero como quechua hablante al pronunciar la palabra siento el reflejo de la noción de «considerar» o «valorar» que en quechua puedo expresar con la noción de *chaninchay* [valorar].

Adicionalmente, el quechua muestra una serie de morfemas en los que se expresa *cortesía* y *cordialidad*, actitudes que forman parte del *respeto*. Dos lingüistas quechua hablantes han reconocido los sentidos de *cortesía* en morfemas quechuas. En efecto, Cerrón-Palomino (1987) y Soto (1976 b) reconocen la cortesía en el morfema *-ri*, por ejemplo en la expresión *tiyariy*⁹ [siéntate por favor], donde *-ri* tiene el sentido inceptivo de inminencia en la acción, del mismo modo que expresa cortesía. Asimismo, se reconoce que el diminutivo *-cha* y el direccional *-yku* expresan cortesía cuando van juntos o cuando el último aparece sin el primero, como en las expresiones *tiyachaykuy* (siéntate un momentito por favor (ahí)), *tiyaykuy* (siéntate por favor (ahí))¹⁰. Las expresiones imperativas muestran en forma más clara las actitudes de cortesía pues en la relación cara a cara, entre el hablante y el oyente, se requiere expresar deferencia al interlocutor aun más si se trata de manifestar la llamada función conativa del lenguaje. Estos morfemas quechuas que expresan cortesía también ocurren en expresiones no imperativas, pero esto sería muy largo de detallar en este trabajo. Los ejemplos presentados muestran que la incorporación del término *respeto* en los discursos aucaínos no es por la inexistencia de un vocablo quechua correspondiente.

Sin embargo, las implicancias del afecto y el buen trato en la constitución de la persona en el contexto de las comunidades andinas no han sido adecuadamente consideradas porque justamente existe una falsa imagen de privaciones y vacíos afectivos en la infancia del niño andino. No se toma en cuenta el tipo de afecto y buen trato que recibe el niño andino en su primera infancia. Por otro lado, no hay estudios que relacionen el mundo afectivo con el mundo cognitivo en el desarrollo de los niños andinos¹¹ ni hay intentos de entender estos ámbitos en sus propios términos, según las visiones de la localidad y las metas de la socialización familiar-comunitaria. La planificación y el diseño curricular oficial pretenden dar una «formación integral» al niño andino bajo el supuesto de que este tiene deficiencias en su desarrollo afectivo y cognitivo.

En cuanto a la formación afectiva de los niños andinos, o los amazónicos, los currículos oficiales nacionales enfatizan el desarrollo de la persona centrandolo en el bienestar del individuo en sí como sujeto de derecho, lo cual en principio

⁹ *Tiyariy* se segmenta así: *tiya-* [sentarse] *-ri* [inceptivo] *-y* [imperativo].

¹⁰ Las segmentaciones son como sigue: *tiya-* [sentarse] *-cha* [diminutivo] *-yku* [direccional] *-y* [imperativo]; por otro lado, *tiya-* [sentarse] *-yku* [direccional] *-y* [imperativo].

¹¹ Cuando ya tenía escrito este trabajo me llamaron la atención sobre dos publicaciones que no pude consultar: Reategui, Norma (1990). *Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos*. La Paz: Unicef y Min. Planeamiento y Coordinación. Tenenbaum, Harriet; Visscher, P.; Pons, F. y Harris, P. (2004). Emotional Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village. *International Journal of Behavioral Development*, vol 28, No 5, 471-478.

es indiscutible (MED 2006). Sin embargo, las mismas acciones estandarizadas que los docentes establecen para todos los niños y los contenidos «generales» que construyen estos sobre nociones curriculares como *afecto*, *respeto* y *disfrutar*, convierten la centralidad de la persona en un ideal que difícilmente se realiza en las interacciones áulicas mayormente estandarizadas. Los que visitamos escuelas en la zona andina nos sorprendemos frecuentemente cuando los profesores fomentan el *afecto* y el *cariño* solamente a través del abrazo o los «besitos» sin tomar en cuenta que estos niños sienten y viven estas emociones con otras calidades de contacto corporal y cuidados integrales como los que he descrito. También somos testigos de la sorpresa de algunos observadores externos que ven comportamientos «parcos», «secos», «fríos», «sin emoción» en las interacciones entre niños y profesores, quienes expresan sus emociones como en su vida familiar andina sin mayores verbalizaciones o despliegue de movimientos corporales efusivos. Se debe tener en cuenta además que para un poblado andino como Aucará, el afecto expresado a un niño no se manifiesta únicamente en su condición de individuo sino como parte de una familia e integrante de una comunidad. La formación afectiva para el bienestar personal es para que este individuo esté al servicio del bienestar de su familia y su comunidad. El bienestar personal no se centra en el individuo, se orienta y está al servicio de las buenas relaciones de cooperación y bienestar social.

En resumen, las expresiones de afecto que los niños experimentan en la vida familiar y comunitaria se manifiestan en las adecuadas relaciones de reciprocidad que los adultos se prodigan entre ellos para fortalecer las alianzas familiares y de compadrazgo orientadas al bienestar colectivo. Estas relaciones de reciprocidad implican también estimar y querer al pariente y al compadre, codificado de manera conveniente en la expresión *kuyaq* (el que ha contribuido conmigo y el que me estima). Del mismo modo, las expresiones de buenas maneras que se viven en el trato diario, entre ellas el respeto y otras formas de cortesía, son emociones intensas experimentadas por los niños, las mismas que contribuyen a su formación integral. Esta calidad de afectividad vivida por el niño tiene intensas repercusiones en su formación como persona y en su vida posterior de adulto. Esta afectividad y sus relaciones con el desarrollo cognitivo es algo que todavía no se ha investigado de manera exhaustiva en este tipo de comunidades andinas. Tampoco se ha apreciado su valor en la formación de personas que deben enfrentar desigualdades, discriminaciones, violencias de todo tipo contra sus derechos individuales y sus derechos colectivos de parte de los sectores hegemónicos del Estado nacional. Asimismo, no se ha apreciado su valor y su fuerza en la construcción de la cohesión social familiar y comunitaria, asumiendo además que los propios adultos de la familia y la comunidad desarrollan fuerzas destructivas contra esta cohesión y contra la integridad de los niños. Tampoco hemos estudiado

el círculo de la violencia ejercida de padres a hijos, tanto la violencia interna que pueda estar impregnada en los mecanismos de socialización y formación de la persona como la violencia que le llega al adulto andino por ser una especie de último eslabón de la cadena de violencia estructural que se origina en los sectores hegemónicos y ciudadanos del Estado nacional.

Conclusiones

La vida familiar y comunitaria en que vive el niño aucarino muestra cierta autonomía sustentada en la producción de la agricultura y la crianza de animales. Esta relativa autonomía permite la continuidad y pervivencia de prácticas y conocimientos ancestrales propios de la herencia social de estos pueblos. De esta manera, los niños viven y se desarrollan experimentando estas prácticas y conocimientos ancestrales, entre los que se reconocen manifestaciones de afecto que se expresan en cuidados y relaciones de reciprocidad orientados a un desarrollo integral del niño como parte de una familia y como actor social que materializa los sistemas de colaboración.

Los niños participan en las actividades de los adultos desde muy pequeños no obstante que esta participación en sus inicios implica más observar y escuchar con atención. Aunque los niños están en silencio y aparentemente pasivos, observan y reciben de manera muy activa las experiencias vividas en estos procesos de participación en actividades importantes para la familia y la comunidad. La noción quechua de *yachay* «vivir-aprender» muestra de manera clara las experiencias sentidas por los niños.

La cercanía física entre el niño y la madre desde las primeras semanas de vida del infante se manifiesta en la calidez que este experimenta en la vida familiar y comunitaria. En estos contextos, se reconocen los cuidados que el niño recibe para favorecer su desarrollo integral, para protegerlo a través del fajado y para preservar la integridad de su ser frente a los poderes de los seres protectores con quienes los humanos mantienen relaciones de reciprocidad y respeto.

Además de los cuidados y protección cálida, los niños experimentan «fastidios» de parte de los adultos, del mismo modo que provocaciones de miedo, orientados tanto a corregir comportamientos considerados incorrectos como a fortalecer a los niños. De esta manera, las relaciones de afecto que experimentan los niños en Aucará en el marco de la vida familiar y comunitaria se manifiestan en el cariño recibido, en los cuidados de los adultos, en los mecanismos de protección orientados al desarrollo integral de la persona y en las relaciones de colaboración y reciprocidad vividas en el desarrollo de las actividades productivas ancestrales. Al lado de estas manifestaciones de afecto y cuidado propios de la herencia ancestral existen otras formas de cuidado y afecto asociados a prácticas sociales provenientes de las ciudades.

El afecto y las emociones vividas por los niños en Aucará no han sido estudiados aún en relación con sus repercusiones en la formación de las personas. En el desarrollo de los niños de Aucará el ámbito de las emociones no parece ser algo totalmente aislado del espacio de las cogniciones como lo muestra la noción *yachay* que codifica procedimientos de apariencia emotiva como *vivir* y procesos usualmente considerados cognitivos como *saber*. El currículo escolar nacional no parece ser sensible a la calidad del afecto y emociones vividos por niños andinos como los aucarinos porque no tiene en cuenta la dimensión del afecto orientado a las relaciones de colaboración, reciprocidad y buen vivir colectivo. La formación de la afectividad en la escuela se centra en el individuo y en su bienestar personal.

Referencias

- Aikman, Sheila (2003). *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Anderson, Jeanine (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Documento de trabajo 1. Lima: Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Ministerio de Educación.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2003). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Briggs, Jean L. (1998). *Inuit Morality Play. The Emotional Education of a Three-Year-Old*. New Have: Yale University Press.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1994). *Quechua sureño. Diccionario unificado*. Biblioteca Básica Peruana V. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (2008). *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*. La Paz: UMSS/ PROEIB Andes/Plural.
- De León, Lourdes (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México D.F.: CIESAS, INAH.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. París: Unesco.
- ETSA (1996). «Los alcances de la noción de ‘cultura’ en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora». En Godenzzi, Juan (Comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp. 197-294.

- García, Fernando Antonio (2005). *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: PINSEIB/ PROEIB Andes/ PLURAL.
- García, Fernando Antonio (2007). «Runa hina kay. La educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad quechua». Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias, especialidad de Investigaciones Educativas. México DF: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Geertz, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Greenfield, Patricia, T. B. Brazelton y C. P. Childs (1989). «From Birth to Maturity in Zinacantan: Ontogenesis in Cultural Context». En: Bricker, Victoria y Gary Gossen (editores). *Ethnographics Encounters in Southern Mesoamerica. Essays in Honor of Evon Zartman Vogt, Jr.* Albany, NY: Institute for Mesoamerican Studies, pp. 177-216.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe [1613?] (1992). *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*. Edición crítica de John Murra y Rolena Adorno, traducción y análisis del quechua por Jorge Urioste. Tercera Edición. México: Siglo XXI.
- López, Luis Enrique (1996). «No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación». En: Godenzzi, Juan (Comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp. 23-82.
- Lorente y Fernández, David (2006). *La raza cósmica: Una concepción nahua sobre el clima (el complejo abuaques-tesiftero en la Sierra de Texcoco)*. México. Tesis de Maestría en Antropología Social. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Mead, Margaret (1972). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós (Título original en inglés: *Growing Up in New Guinea*, 1930).
- Ministerio de Educación (MED) (2006). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Modiano, Nancy (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Paradise, Ruth (1987). «Learning Through Interaction: The Experience and Development of the Mazahua Self in the Context of the Market». Tesis doctoral. University of Pennsylvania.
- Paradise, Ruth (2004). «Interculturalidad como Respeto Mutuo». *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. Año IX, N° 104, enero, México D.F., pp. 59-62.
- Ramos, Abelardo y Tulio Rojas (2003). «Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (páez)». Ponencia presentada en el 51° Congreso Internacional del Americanistas. Santiago de Chile, julio.

- Real Academia Española (1997). *Diccionario esencial*. Madrid: Espasa.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, Barbara (2003). *Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Soto, Clodoaldo (1976a). *Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.
- Soto, Clodoaldo (1976b). *Gramática Quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.
- Taggart, James (2003). «Cómo los niños aztecas aprenden a ser adultos: inculcando el respeto hoy en día en una comunidad mexicana». Ponencia presentada en la III Reunión del Grupo de Trabajo de Familia e Infancia del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Valdivia, setiembre.
- Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**«CALIBRANDO» LA ATENCIÓN:
DIRECTIVOS, ADIESTRAMIENTO Y RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO
DOMÉSTICO DE LOS NIÑOS MAYAS ZINACANTECOS**

Lourdes de León¹

Introducción

En las dos últimas décadas hemos sido testigos de una confluencia de intereses entre la psicología cultural y la lingüística antropológica en el estudio de la socialización y la participación infantil en tareas domésticas en familias y comunidades de culturas diversas. Algunos de estos estudios han resaltado variaciones culturales en la socialización de la atención y sus efectos en la participación y en la organización del aprendizaje de los niños (Chavajay y Rogoff 1999; Childs y Greenfield 1980; Correa-Chávez y otros 2005; De Haan 1999; Gaskins y Paradise 2010; Maynard y Martini 2005; Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise 2005; Paradise y Rogoff 2009; Morelli, Rogoff y Angelillo 2003; Rogoff 1990, 2003). En un estudio comparativo, Chavajay y Rogoff (1999) mostraron que en las familias americanas de clase media la atención hacia niños pequeños es de tipo diádico de «uno a uno», en contraste con las familias

¹ Agradezco la invitación de Virginia Zavala y Susana Frisancho al evento «Aprendizaje, Cultura y Desarrollo» organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú en Lima del 5 al 7 de noviembre de 2008. El espacio de intercambio y discusión fue muy enriquecedor para la realización del presente capítulo y para conocer la realidad peruana en el campo de la educación indígena.

Le agradezco a Candy Goodwin su sugerencia al término «calibrar» para el concepto de afinación de atención así como sus comentarios a una versión anterior del presente capítulo.

Extiendo otro agradecimiento a todos los miembros de CELF (Center on Everyday Lives of Families) en UCLA, en especial a Elinor Ochs, Candy Goodwin, Charles Goodwin y Eve Tulbert por su apoyo solidario en mi participación en este proyecto durante mi año sabático 2007-2008 y asimismo por sus comentarios a secciones del presente trabajo. Otro reconocimiento a Alessandro Duranti del Departamento de Antropología de UCLA por hospedarme con gran generosidad. Reconozco también los intercambios valiosos con el grupo organizado por Bárbara Rogoff sobre «participación intensiva comunitaria» en diversas reuniones de trabajo en la Universidad de Santa Cruz, California y en México.

Agradezco además a UCMEXUS por el financiamiento otorgado. Otro reconocimiento lo extiendo a las familias de Nabenchauk, Zinacantan, con las que he realizado esta investigación. Sin ellas nada hubiera sido posible.

mayas donde los pequeños son socializados en configuraciones complejas multidireccionales con varios participantes. Aquí la atención no está centrada exclusivamente en ellos sino que está organizada en estructuras de participación múltiple en donde ellos juegan un papel activo en atender y participar. Ochs y Schieffelin (1984) han mostrado este contraste cultural en las formas en que se socializa el lenguaje y hacen la distinción entre «comunicación centrada en los niños» y «comunicación centrada en la situación» en la que los pequeños juegan diversos papeles participativos y se involucran activamente sin ser solicitados a hacerlo (véase también De León 1998, 2005, en prensa b; Heath 1998). En un artículo reciente, Ochs e Izquierdo (2009) examinan las «configuraciones socioculturales» en que los niños desarrollan un sentido de responsabilidad, confiabilidad y consciencia hacia los otros en tres culturas trazando tres trayectorias de desarrollo infantil. Notan que en culturas como la samoana del Pacífico y la matsigenka de la Amazonía del Perú el centro de atención familiar está en la actividad y subordinado a la primacía del trabajo adulto². En estas dos culturas los niños no son dirigidos a hacer sus tareas sino que las asumen con responsabilidad, autosuficiencia y consciencia de los demás desde edades tempranas.

Por contraste, las autoras hacen notar que en un estudio de 32 familias norteamericanas de clase media en Los Angeles (California), los padres dirigen la atención de los niños continuamente con directivos para marcar las diversas actividades domésticas y monitorearlas³. Indican que un patrón general observado en 30 familias del estudio es que hay un índice alto de directivos que no son atendidos por los niños, quienes despliegan formas de resistencia y negociaciones elaboradas para evadir el cumplimiento de estos (véase también Klein, Izquierdo y Graesch (2008)). Goodwin (2006b) examina, en esta misma base de datos, las estrategias que utilizan los padres para lograr que sus hijos realicen sus actividades. Los directivos más elaborados reflejan, generalmente, resistencia de los niños para realizar la tarea en cuestión.

Los estudios sobre el aprendizaje de los niños en comunidades a pequeña escala han señalado el papel de la «observación, la percepción y la atención aguda» y han argumentado que la instrucciones verbales están insertas en la realización de la actividad misma, a diferencia del lenguaje escolar que está descontextualizado y domina la enseñanza (Rogoff y otros 2003; Rogoff y otros 2007; Paradise y Rogoff 2009).

² Gaskins (1999) plantea que los niños mayas yucatecos son socializados bajo el principio de la primacía del trabajo adulto, lo cual tiene un efecto en sus formas de participación en las actividades familiares.

³ El estudio fue realizado con 32 familias clase media de Los Angeles donde ambos padres trabajan. Está a cargo del Center on Everyday Lives of Families (CELf) en la UCLA (Universidad de California en Los Angeles) bajo la dirección de Elinor Ochs. Este centro es financiado por el programa de Alfred P. Sloan Foundation sobre Lugar de Trabajo, Fuerza de Trabajo y Familias Trabajadoras dirigido por Kathleen Christensen.

Tomando como antecedente los trabajos citados, el presente capítulo analiza las prácticas comunicativas que dirigen y organizan la atención de los niños en el trabajo doméstico en familias mayas zinacantecas de Chiapas, México. En esta comunidad se toma por supuesto que los niños participan en las diversas tareas domésticas, por lo que normalmente no reciben instrucciones para marcar e iniciar la actividad, para negociar si se hace o no, sino, en ciertos casos específicos, para monitorearla y precisarla cuando no son totalmente competentes en esta.

Para examinar este punto me interesa enfocarme en los directivos, formas discursivas diseñadas para lograr que alguien realice una acción (Goodwin 1990: 64, 2006a; Ervin-Tripp, 1976, 1982; Ervin-Tripp y otros 1984: 116). Al examinar las secuencias de directivos y las estrategias interactivas en su diseño y negociación entre adultos y niños descubrimos un área de gran interés en la socialización a la participación y la organización de la atención y el aprendizaje.

Iniciaré por dar antecedentes de la investigación y del contexto etnográfico de la socialización de la atención en la comunidad de estudio. En la siguiente sección, examinaré la práctica comunicativa de los directivos en las 32 familias norteamericanas de clase media en reportes de investigación del CELF-UCLA con el fin de establecer puntos de comparación con las familias mayas del estudio.

Mostraré después la distribución cuantitativa de directivos-respuesta usados en una actividad doméstica por los miembros de una familia maya. Notaremos una frecuencia diferente por cada miembro de la familia. La frecuencia más baja ocurre en los directivos dirigidos de adultos a niños, lo que indica el involucramiento tácito de los niños en la tarea. Posteriormente, realizo un microanálisis donde ocurre una secuencia elaborada de directivos-respuesta en una actividad de trabajo familiar. Observo que los directivos se usan para «afinar» o «calibrar» la atención por medio de: (i) formulaciones «didácticas» cuya función es el adiestramiento en la tarea, así como por (ii) una apelación a una ética del trabajo y la responsabilidad. Esta función de los directivos resulta del supuesto de que el niño está realizando un trabajo activo de atención, y su participación en la actividad no es cuestionada ni negociada sino *presupuesta* por todos los participantes.

Finalmente, haré una comparación sobre el uso de directivos entre las familias norteamericanas de clase media y las familias mayas del estudio. Mostraré que la actividad es el centro de atención en las familias mayas y que los niños se organizan alrededor de esta, en contraste con las familias norteamericanas donde la atención se centra en los niños y la actividad se subordina a estos. Este punto tiene efectos importantes en el diseño y trayectorias de los directivos-respuesta y, por ende, en la socialización infantil para el trabajo doméstico.

La comunidad y el estudio

El presente estudio fue realizado en un poblado maya de los Altos de Chiapas, al sureste de México, llamado Nabenchauk, municipio de Zinacantán, que tiene aproximadamente 3.000 habitantes. La población del municipio consta de 30.042 habitantes de habla tzotzil, y el total de los hablantes de tzotzil es de aproximadamente 270.000 (véase Mapa 1)⁴.



Mapa 1. Chiapas y Zinacantán en el mapa de la República Mexicana.

La relativa estabilidad económica de Zinacantán frente a otras comunidades vecinas con alta migración hacia otros estados e incluso hacia los Estados Unidos permite que una parte considerable de su población crezca enfocada en actividades locales de agricultura, floricultura, comercio, transporte y construcción. En este sentido, mucha de la textura de la socialización de los niños se centra en estas actividades de reproducción, así como en la producción de textiles por parte de las mujeres. En general, los niños son socializados en la base doméstica de tipo más tradicional, en hogares con uso predominante del tzotzil. Aunque asisten a la escuela primaria esta no es el centro de la vida familiar para una parte considerable de la población. En el contexto del Chiapas indígena actual, el patrón de socialización de los niños zinacantecos es particular a este municipio, principalmente por tener una economía

⁴ Para una etnografía de Zinacantán, véase Vogt (1969) y para un estudio de la infancia zinacanteca véase De León (2005). Modiano (1974) examina la educación en esta zona indígena de los Altos de Chiapas.

relativamente autosuficiente en comparación con los otros municipios indígenas de la región (De León 2005).

El presente capítulo tiene como antecedente casi tres décadas de investigación lingüística y antropológica en esta zona maya (De León 1998, 2005, 2007a, 2007b, 2008b, 2009, en prensa a, en prensa b). Se basa en un estudio longitudinal etnográfico-lingüístico con una familia focal y 8 familias complementarias en el marco más amplio de trabajo etnográfico en la comunidad. Los datos resultan de un análisis etnográfico de las interacciones cotidianas de la familia focal de estudio en actividades en el campo durante el año 2003-2004 con especial interés en el trabajo de la floricultura, fuente primaria de actividad económica en las familias de esta localidad. Los datos sobre directivos en el trabajo familiar resultan de 20 horas de video en actividades de floricultura. La familia focal se compone de tres generaciones y es extendida; este es un rasgo característico de esta comunidad.

La investigación del presente capítulo está enmarcada en el enfoque de la socialización por el lenguaje (Ochs 1988, Ochs y Schieffelin 1984, Schieffelin 1990, Schieffelin y Ochs 1986), la etnometodología Garfinkel (1967) y el discurso en interacción (Goodwin 1990, 2006b, 2006c). Tomo como unidad de análisis las actividades situadas como locus de acción y estructura organizada espaciotemporalmente (Goodwin 1990, 2006a). Asimismo, adopto un enfoque de la teoría de la actividad como seno de aprendizaje y socialización (Rogoff 1991, 2003; Vygotski 1978).

La «etnografía de la atención infantil» en Zinacantán

El pequeño Lol de 3 años llega corriendo al área de trabajo donde sus tías están sentadas bajo la sombra de un árbol, limpiando y empacando las flores que la familia recolectó en la mañana para la venta en el mercado. El niño se detiene a mirar unas ramas que despiden humo ligeramente, salta sobre ellas y, de pronto, pega un grito. La tía Paxku' se levanta corriendo y lo lleva cargando hacia una cubeta con agua donde le sumerge los pies y se los revisa encontrando que no se los quemó. Todos comentan y gritan que el pequeño estuvo a punto de quemárselos con los carbones que todavía ardían de un fuego que habían encendido horas antes para quemar ramas secas. El padre se acerca y, sin mostrar mucha emoción, mira al niño y le dice a la tía: «*ch'ay xa xch'ulel, ch'abal xchikin, ch'abal sat*» («ya se le perdió su espíritu, no tiene orejas, no tiene ojos»). La tía y el padre se miran con complicidad y el pequeño se queda pensativo mirando el lugar donde pisó el humo que aún sube ligeramente. Sus pies no sufrieron daño, pero estuvo cerca de quemárselos.

Mirando desde la distancia con mi cámara en mano me quedo sorprendida al escuchar el comentario tan poco emotivo del padre cuando momentos antes todos

corríamos preocupados por el posible daño en los pies del niño. Sin embargo, reflexionando, las palabras del padre sintetizaban de manera clara un principio importante en la vida social de la familia y la comunidad maya zinacanteca: «tener espíritu, tener oídos, tener ojos», que se traduce a estar presente, estar atento con los oídos y la mirada hacia lo que ocurre y hacia los otros.

La descripción de la atención en términos de percepción bien enfocada con los oídos y con la mirada ha sido también documentada para otros grupos mayas (Gaskins y Paradise 2010; Paradise y Rogoff 2009). Maurer, en su estudio del aprendizaje entre los mayas tseltales, encuentra que la palabra *nopel* (aprender) significa literalmente *acercarse* (1977:94). Esta metáfora ilustra el estilo de aprender por observar de cerca de manera «encorporada» y activa el curso de las actividades en proceso. En tzotzil, lengua hermana del tselal, el mismo verbo *nop* tiene dos acepciones. La destacada por Maurer *acercarse*, pero también otra que es *pensar, contemplar y acostumbrarse* (Laughlin 2007: 219). Estas denotan otro aspecto del involucrarse en las actividades donde lo perceptual, lo mental y lo práctico (la costumbre o el hábito) son parte de un mismo proceso.

En una investigación anterior sobre la socialización maya zinacanteca he mostrado que el desarrollo infantil temprano se mide, entre otras cosas, en términos de la capacidad de atender, comprender, comunicar, discernir. Esta perspectiva se expresa en un comentario comúnmente repetido entre adultos ante los infantes: «*ta xtal xa xch'ulel*» («su entendimiento viene, llega»). En Zinacantán, el desarrollo infantil es entendido como un proceso autónomo que «brota como los frutos de una planta», sin intervención adulta. Una vez que el niño ya se sabe comunicar, atiende y comprende, se comenta «*oy xa xch'ulel*» («ya tiene espíritu o alma»), lo que implica que ya es una persona en el sentido zinacanteco de la palabra; esto representa estar atento, presente y al tanto de lo que ocurre de manera responsable. Se espera que un niño de la edad de Lol, que pasa los tres años, tenga despuntes de entendimiento, por lo que el comentario de su padre «se le perdió su espíritu» se refiere a que su acto fue descuidado y resultado de su falta de atención. El comentario llama a que el pequeño preste atención. Con los niños mayores escuchamos comentarios críticos relacionados con la ética de la atención y la responsabilidad, como «*chabal xchikin, mu xch'un mantab*» («no tiene oídos, no sabe escuchar mandados»), o críticas a la flojera con amenazas juguetonas sobre ser llevados por seres sobrenaturales como el *jmakbe* (Tapacamino) o el *j'ik'al* (Negro Cimarrón), a los que todos temen (De León 2005, en prensa a). Mientras que con los infantes y niños menores de 2 años aproximadamente se espera que brote el entendimiento, con los niños mayores se espera que ya lo tengan y observen, atiendan y respondan de manera apropiada y responsable.

En suma, el modelo maya zinacanteco del desarrollo infantil contenido en la expresión de tener *ch'ulel* (tener espíritu) relaciona la atención plena (observar, comunicar, comprender) con la consciencia hacia los demás y hacia el entorno. Estas nociones se relacionan directamente con el desarrollo de la responsabilidad y han sido analizadas por Ochs e Izquierdo (2009) en su estudio comparativo sobre desarrollo socio-moral infantil en tres culturas. Las autoras encuentran diferencias culturales importantes basadas en la socialización de la atención de los niños y su participación en tareas domésticas. El uso de los directivos y el cumplimiento de estos ofrece un principio para medir la responsabilidad y poder compararla entre distintos grupos sociales.

Los directivos

Uno de los recursos centrales en la socialización de la atención y la participación en las actividades cotidianas familiares son los directivos (Cekaitė 2010; Goodwin 1990: 64, 2006b; Ervin-Tripp y otros 1984: 116; Labov y Fanshel 1977; Mitchel-Kernan y Kernan 1977). Ervin-Tripp y otros (1984: 116) los definen como «actos de control tales como ofrecimientos, requerimientos, órdenes, prohibiciones y otro tipo de movimientos verbales que solicitan beneficios o intentan efectuar cambios en las actividades de los otros» (1984: 116).

Dada la función de los directivos de dirigir la atención y la acción de otros resultan ser recursos centrales en la creación de marcos de atención conjunta y colaboración en *actividades situadas*. Se insertan, por lo tanto, en el campo más amplio de las actividades sociales. Asimismo, proveen recursos para hacer despliegues públicos de posicionamiento, alineación, organización secuencial, marcos de participación, organización de la atención, afecto y la estructura de la actividad.

Goodwin (2006b) ha analizado las secuencias que siguen los directivos-respuesta para lograr su cumplimiento en la vida cotidiana familiar y se refiere a estas como *trayectorias*. Estas se *reciclan* cuando un directivo no es cumplido y se repite o reformula. En el Ejemplo 1, mostramos una secuencia de un directivo reciclado:

Ejemplo 1.

¿Puedes limpiar el cuarto?
Limpia el cuarto, porfavor.
Qué limpies el cuarto
¡Que limpies el mugroso cuarto!
¡Límpialo!

Cuando el directivo es cumplido en la primera emisión sigue una trayectoria exitosa, pero cuando es resistido, negociado o ignorado se recicla y puede escalar

y agravarse (Goodwin 2006b). En este sentido se habla de una tendencia en las trayectorias de directivos-respuesta que van de lo mitigado a lo agravado. Goodwin indica que en el proceso de reciclaje se producen estrategias para el convencimiento que pueden consistir en explicaciones basadas en lógicas positivas (justificaciones, reglas), o lógicas negativas (regaños, sobornos, amenazas), donde se insertan ideologías de la socialización de los niños. La autora cita a Hasan (1992 en Goodwin, 2006b: 515), quien distingue entre explicaciones *internas* (que apelan a la racionalidad, reflexión sobre consecuencias) y las *externas* que usan recursos de tipo emotivo donde se muestran formas de control sobre el interlocutor.

El estudio de Ervin Tripp y otros (1984) analiza las formas de los directivos al interior de la familia y las asocia con formas de poder y control. Ochs e Izquierdo (2009) y Klein, Izquierdo y Graesch (2008) muestran que un alto grado de directivos en la familia de clase media norteamericana de CELF son resistidos, negociados o ignorados por los niños y reciclados por sus padres con diferentes estrategias discursivas para lograr el cumplimiento de estos⁵. Los esfuerzos de los padres por lograr la atención de los niños y la negociación y resistencia de estos se han reportado en actividades de higiene personal (cepillado de dientes) (Fasulo, Lloyd y Padiglioni 2007; Tulbert y Goodwin, en prensa)⁶, en rutinas para ir a la cama (Sirota 2006), a la hora de la comida (Paugh e Izquierdo 2009) así como en la realización de tareas escolares (Forberg y Wingard 2006, C. Goodwin 2006a, Liberati 2005). Para otras actividades se reporta variedad en el uso de directivos dependiendo de la actividad y hora del día. Goodwin (2006b) comenta que las formas de rechazo y oposición por parte de los niños revelan su posicionamiento frente a la tarea en cuestión.

Por su parte, Goodwin (2006) Tulbert y Goodwin (en prensa) argumentan que los directivos no se reducen a lo verbal, sino que organizan el espacio entre los participantes para lograr un foco de atención conjunta. En la búsqueda del cumplimiento de estos, los reciclajes involucran procesos multimodales como el contacto visual, el acercamiento y la llamada «formación de la cara» (alineación cara a cara o encajamiento) (Kendon 1985, 1990) entre los participantes implicados. Las autoras observan que: «[L]a vida de las familias parece depender de ciertos arreglos ecológicos de la atención, coreografía de eventos y los tiempos de los movimientos en el

⁵ Las publicaciones citadas reportan resultados del proyecto interdisciplinario de los miembros de Center on Everyday Lives of Families (CELFL) en la UCLA (Universidad de California en Los Angeles).

⁶ Los autores comparan las bases de datos de CELFL en UCLA y en familias italianas de clase media. Encuentran el mismo tipo de monitoreo en actividades de higiene y diferencias en la realización de otras tareas. Aronsson (1998) reporta también una «micro-administración de cambios de atención» en actividades de higiene en niños suecos. Cekaite (2010) reporta también el «pastoreo» o acompañamiento corporal para que los niños hagan diversas actividades domésticas.

espacio que son repetidos y habitados cada día» (Tulbert y Goodwin, en prensa: 1)⁷. El microanálisis multimodal de Tulbert y Goodwin aporta herramientas novedosas para estudiar la estructuración de la atención, su relación con el cuerpo, el espacio, la formación de la cara, la organización de la participación y el directivo verbal. Es claro que en esta «coreografía de la atención» observamos patrones de secuencias de directivo-respuesta que son normalmente de cumplimiento, rechazo o negociación por parte de los niños. Aunque los directivos y la coreografía de la atención ocurren en mayor o menor grado en la vida familiar de cualquier cultura, en general, en la comunidad maya de este estudio encontramos diferencias importantes con las reportadas en los estudios citados de las familias norteamericanas de clase media, así como en otros estudios en familias europeas (véase Aronsson 1998, Cekaite 2010, para familias suecas, y Fasulo, Lloyd y Padiglioni 2007 para familias italianas).

De manera similar a lo que reportan Ochs e Izquierdo para los niños matsigenka y samoanos, los niños mayas zinacantecos hacen un trabajo central en la estructuración de la atención y en su papel participativo en la tarea, lo que cambia la naturaleza, la elaboración y la frecuencia de las trayectorias de directivos. Puedo afirmar que los niños zinacantecos de edad media no son ni dirigidos ni monitoreados para atender su higiene personal como el baño, el vestido, el peinado, el cepillado de dientes (practicado con poca frecuencia), el lavado de ropa (las niñas) o la organización de sus pertenencias personales. En el aprendizaje del tejido, Childs y Greenfield (1980) también han reportado el papel de la observación y participación de las niñas, y las demostraciones y monitoreo con acciones «encorporadas» (*embodied*)⁸ de parte de las expertas con poca instrucción verbal⁹. Maynard y Greenfield (2005) documentan un estilo similar de enseñanza-aprendizaje (*apprenticeship*) a través de la observación y el monitoreo en el manejo y la preparación de la leña para el uso en la cocina, así como en la preparación de tortillas en esta misma comunidad maya. Greenfield (2004) argumenta que este estilo de aprendizaje por observación es característico de los mayas zinacantecos y ocurre en todas las actividades¹⁰. Sin embargo, es necesario

⁷ «Family life seems to depend on certain ecological arrangements of attention, choreographies of events, and timings of movements through space that are repeated and patterned each day» (Goodwin y Tulbert, en prensa: 1).

⁸ El término de *embodiment* se usa en estudios de la interacción y de la comunicación multimodal (C. Goodwin 2000). Se refiere a acciones modeladas con el cuerpo y con gestos. Los procesos de adiestramiento involucran observación atenta y acciones *encorporadas* entre los participantes en el proceso de hacer la tarea.

⁹ Véase también Maynard, Greenfield y Childs (1999).

¹⁰ Véase Gakins y Paradise (2010); Morelli y otros (2003), Paradise y Rogoff (2009), Rogoff (2003), Rogoff y otros (2003) para el papel de la observación y la atención aguda en el aprendizaje en varias comunidades indígenas.

hacer un análisis de varios tipos de actividades domésticas así como documentar el papel del lenguaje y la multimodalidad en el proceso de ejecución de la tarea. Este trabajo examina, por lo tanto, la práctica comunicativa de los directivos en la organización del trabajo de una familia maya zinacanteca en la actividad de la floricultura.

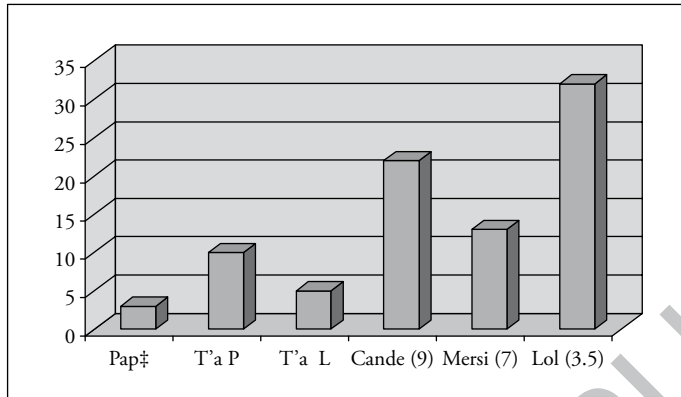
Directivos en el campo de flores

En esta sección analizo los directivos producidos por la familia focal del estudio en una mañana de trabajo en el campo de flores. Inicio con un conteo global de los directivos usados por cada uno de los miembros de la familia con el fin de dar un panorama general de la organización social de la atención en la familia, la distribución de la autoridad o la experiencia y el cumplimiento o no del directivo. Luego analizo una interacción en particular dirigida a las niñas sobre la manera en que las flores tienen que manejarse.

Toman parte de la interacción analizada el Papá, Tía Lucía, Tía Paxku, Tía Luch y los niños Cande (9 años), Merse (7 años) y Lol (3,5). Mientras los adultos cortan flores, Merse es la encargada de llevar los montones grandes de flores cortadas al sitio sombreado donde se limpian los tallos y se amarran los ramilletes con un pequeño cordel de fibra de palma. Los niños no cortan flores porque aún no tienen la destreza del manejo cuidadoso del tallo ni del trozo del largo requerido. Las dos niñas ayudan a cargar las flores cortadas y limpian los tallos de hojas secas y luego ayudan a transportarlas en paquetes envueltos en la espalda con un mecapal¹¹. Mientras que los adultos cortan la flor y Merse lleva los montones cortados, Cande está encargada de supervisar al pequeño Lol para evitar que se lastime, dañe los materiales de trabajo o se aleje del área. Cuando el corte ha terminado las dos hermanas tienen que limpiar los tallos. En este momento Cande y los adultos supervisan al pequeño.

La Gráfica 1 muestra el uso total de los directivos en una hora. Se producen 85, lo que indica un promedio de 1,4 directivos por minuto. La distribución, sin embargo, varía de miembro a miembro. Curiosamente, el padre y los adultos son los que producen menos, en contraste con los niños. En el extremo opuesto están el padre, quien produce menos, y Lol, el pequeño, quien es el que produce más. En tercer y cuarto lugar están las niñas Cande y Merse.

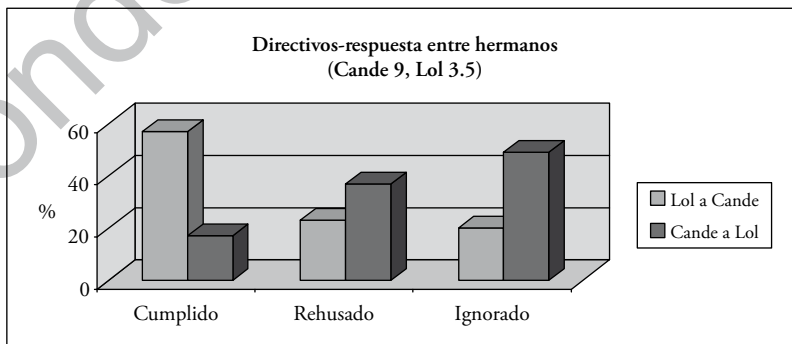
¹¹ El *mecapal* (del náhuatl) es una faja de cuero con dos cuerdas en las puntas de la que se sirven los indígenas para llevar carga en la espalda.



Gráfica 1. Frecuencia y distribución de directivos en los miembros de la familia (1 hora).

¿Qué nos revela esta distribución? Que la autoridad y la organización del trabajo por parte de los adultos no se empatan con el uso de dirección verbal, sino que estas se realizan por otros medios como la observación, la atención por parte de los niños así como por la organización de las estructuras de participación en el seno de la actividad. Por otra parte, el alto índice de directivos de Lol revela que el pequeño solicita atención, en este caso, de su hermana mayor Cande, quien está a cargo de él.

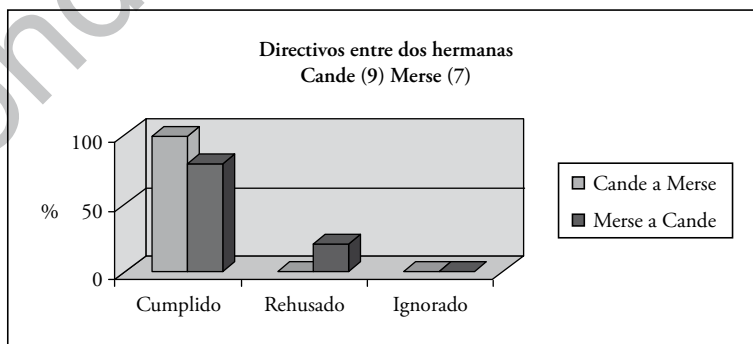
Veámos la Gráfica 2, en la que analizo el cumplimiento o no cumplimiento de las secuencias de directivo-respuesta entre Cande y Lol. Apreciamos claramente que la relación de cuidado de hermanos produce una asimetría importante. Lol produce más directivos y su hermana los cumple en un grado más alto que los directivos que ella le dirige a él. Observamos una relación inversa en la frecuencia de directivos cumplidos (por ella) y la frecuencia de los directivos ignorados por el pequeño.



Gráfica 2. Directivos-respuesta entre niña cuidadora y hermano menor.

Esta diferencia revela, de manera interesante, la responsabilidad de Cande con respecto al hermano pequeño frente a los derechos que asume frente a ella, así como la asimetría que resulta de las diferencias de edades en cuanto a habilidades y capacidades. Ella le dice que no toque cosas que le hacen daño, que ponga atención por donde camina, que no deje sus pertenencias como su sombrero o su camisa, que no dañe las flores, que no se acerque a tocar alimañas o que no tome las herramientas de trabajo. Él no cumple siempre con estas peticiones, por lo que ella tiene que usar diversos recursos directivos para convencerlo. Por otra parte, él solicita comida, bebida, que lo cargue para alcanzar fruta de un árbol, que le ayude a colocarse un mecapal en la cabeza, que busquen insectos debajo de una piedra, etc. La asimetría revela el valor de la práctica del cuidado de hermanos y la responsabilidad asumida por los mayores. El papel de los hermanos como cuidadores y socializadores de los menores está ampliamente investigado en relación con su valor en la familia (ver Wiesner y Gallimore 1977, Zukow 1989) y es central en las familias mayas del estudio (De León 2008b; Maynard 2002, 2004; Rabain-Jamin y otros 2003).

En la Gráfica 3 encontramos una relación muy distinta en las formas de cumplimiento de secuencias directivo-respuesta. Se trata de las dos hermanas Cande y Merse, quienes se organizan y se ponen de acuerdo para limpiar los tallos de hojas secas de las flores recién cortadas. Las dos negocian trabajar en un área que les da cierta autonomía y posibilidades de hacer el trabajo a su ritmo. La gráfica muestra un índice bajo de directivos rechazados y ninguno ignorado. Revela, de hecho, el uso de directivos para coordinar entre ellas y negociar sobre aspectos puntuales de la tarea, mas no sobre hacerla o no hacerla. Esta coordinación está inmersa en la tarea más amplia y se subordina a esta. La simetría revela, de nuevo, la responsabilidad asumida por las dos hermanas y su participación tácita en la tarea.



Gráfica 3. Directivos entre dos hermanas que colaboran.

Pasaré ahora a mostrar las secuencias de directivo-respuesta entre los adultos y las dos niñas en un microanálisis de la interacción en la que participan. Una vez que ellas se han puesto de acuerdo sobre su área de trabajo, Cande se sienta con el montón de flores enfrente de ella y empieza a quitarles las hojas secas. En ese momento, los adultos monitorean de lejos y notan que las niñas han decidido trabajar a pleno sol, lo que causará que las flores se marchiten. Las niñas no quieren moverse, pues ya han colocado sus flores en un área que les place. Entonces las tías Lucía y Paxku les dicen que se muevan a la sombra pues las flores se secan. Las niñas no responden y se inicia un reciclaje de directivos para que noten que hay mucho sol en su área y que esto tiene consecuencias dañinas para las flores. Como las niñas resisten moverse las tías reciclan el directivo proporcionando explicaciones didácticas sobre el manejo apropiado de las flores, que también apelan a una ética del cuidado.

Las niñas no negocian verbalmente con las tías pero su organización espacial y su disposición corporal muestran un no alineamiento con los directivos reciclados. Cande se mantiene sentada muy enfocada en las flores y dando la espalda al área ocupada por los adultos. Merse quiere trabajar pero las tías la llaman, por lo que alterna su mirada entre su hermana y ellas sin hacer lo que le piden.



Foto 1. Cande y Merse en su área de trabajo.

Lo interesante de esta interacción es la alineación entre ellas dos como colaboradoras y la naturaleza del reciclaje del directivo de las tías donde se producen explicaciones que piden se reorganicen espacialmente. El punto de contención es el área de trabajo apropiado para evitar los efectos del sol en las flores.

El Diagrama 1 muestra la organización espacial de los participantes. Como podemos notar, las tías están en el área sombrada y las niñas en el área soleada. El padre sigue en el campo de flores.

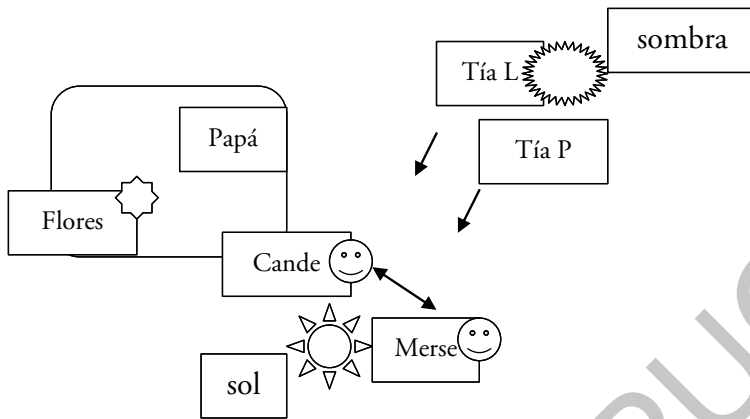


Diagrama 1. Campo de flores y áreas de trabajo («en la sombra, se marchitan»).

El ejemplo 2 muestra el reciclaje de los directivos-respuesta, las explicaciones y los recursos de agravamiento del directivo para lograr que las niñas se cambien de lugar.

Ejemplo 2. Fragmento 1. ¡En la sombra, se marchitan!

- | | | | |
|---|-------------|--|-----------------|
| 1 | Tía Lucía: | [°ta nanalti::k
PREP sombra
[°en la sombra | DIRECTIVO |
| 2 | LL: | hmm, [ch-av-ak'-be li Lucía
ICP-2E-dar —BEN ART Lucía
<i>hmm, [dáselas a Lucía</i> | DIRECTIVO |
| 3 | LL: | ch-av-ak'-be li Lucía-e
ICP-2E-dar —BEN ART Lucía-CL
<i>dáselas a Lucía</i> | DIRECTIVO |
| 4 | Merse: | ((mira a su tía Lucía y voltea 30° hacia Cande)) | NO CUMPLIMIENTO |
| 5 | Tía Lucía: | [ta nanaltik, ta xtaki::j
PREP sombra, ICP— 3A-secar
<i>[en la sombra se marchi::tan</i> | EXPLICACIÓN |
| 6 | Tía Paxku': | TA XTAKIJ, [TA XTAKIJ
ICP— 3A-secar ICP— 3A-secar
<i>SE MARCHITAN, SE MARCHITAN</i> | EXPLICACIÓN |

Como vemos, hay dos directivos (líneas 1 y 2), no cumplimiento (línea 3) y dos explicaciones (líneas 5 y 6). El no cumplimiento de las niñas lleva a un acercamiento espacial entre la tía y ellas donde se busca un encaramiento («formación de la cara»

(*facing formation*) del tipo reportado por Goodwin (2006b, véase Kendon 1985)). Como veremos más abajo, la niña intenta desviar el directivo a su hermana para que ella cumpla con la solicitud (línea 8 «tú hazlo»). Al ver el no cumplimiento, en la línea 11 la tía Paxku' eleva su volumen y usa el nombre propio de la niña Mersel (usado solo en casos agravados, normalmente se le llama *Merse*) con un alargamiento de vocal (*Merse:::l*) mientras se acerca hacia ella coreografiando su atención a que lleve las flores al lugar sombreado. Al acercarse, Merse se agacha a tomar el montón de flores. Vemos aquí lo que Goodwin (2006b) ha descrito que ocurre en la búsqueda activa del cumplimiento del directivo: la organización de la orientación espacial, el contacto visual, la formación de la cara, y la creación de un foco de atención conjunta entre los participantes.

Ejemplo 3. Fragmento 2: escalamiento y encaramiento

7		[(<i>la Tía Paxku' camina hacia Merse</i>)]	
8	Merse:	((<i>mira a Cande</i>)) vo'ot PRON2 <i>Tú (hazlo)</i>	DESVIACIÓN DE DIRECTIVO
9	Merse:	((<i>de pie, baja la mirada</i>))	NO CUMPLIMIENTO
10	Tía Paxku':	((<i>camina hacia Merse</i>))	
11	Tía Paxku':	Merse:::l k'ech-o ech'el le'to vi Merse lleva-IMP DIR DEM ver <i>Merse:::l llévalas allá</i>	DIRECTIVO
12	Merse:	((<i>se agacha a levantar las flores</i>))	CUMPLIMIENTO

En el Ejemplo 4, el proceso de escalamiento del directivo lleva una acusación de la Tía Lucía dirigida al padre: «¡tu Mersel no escucha, las puso en el sol!» (línea 14) generando una situación de avergonzamiento¹² en la cual la niña queda implicada indirectamente. A esto el padre responde «dile que allá voy» (línea 16), produciendo una amenaza en un directivo triádico indirecto que genera miedo en la niña y una consciencia de las figuras de autoridad presentes. La amenaza resulta de la reorganización del marco de participación que produce la alineación entre él y la tía implicando a la niña como escucha. En este momento, la niña corre hacia la sombra con las flores.

¹² Por «avergonzamiento» me refiero a la práctica socializadora documentada en otros estudios de socialización por el lenguaje (Schieffelin 1990) en la que se provoca vergüenza (*shaming*) a los niños para que cumplan con solicitudes. Esta práctica se enmarca en etnoteorías sobre valores y modelos de «persona».

Ejemplo 4. Fragmento 3: acusación, vergüenza, amenaza

13 ((Tía Lucía se dirige al papá hacia el campo de flores))

14 Tía Lucía: MA'UK XCHIKIN L-A MERSEL=E
 NEG 3E-OIDO ART-2E MERSEL=CL
 TA K'AK'ALTIK Y-A::K' →ÀACUSACIÓN (AVERGONZAR)
 PREP sol 3E-dar
TU MERSEL NO ESCUCHA
LAS PUSO EN EL SOL

15 Merse: ((camina hacia tía Paxku)) CUMPLIMIENTO

16 Papá: CH-A[V-AL-BE CH-I-TAL →AMENAZA (MIEDO)
 ICP-2E-decir —BEN ICP-1A-venir
[DILE QUE (?)

17 Merse: [((levanta flores)) CUMPLIMIENTO

18 Cande: [((se sale del área con un montón de flores))

19 Tía Paxku: ((sonríe y mira a LL))

20 LL: li'to=e ta nanaltik
 DEM=CL PREP sombra

El Diagrama 2 ilustra la interacción y el desplazamiento de Merse del área soleada al área sombreada («Lugar 1» a «Lugar 2») como resultado de la amenaza (línea 16).

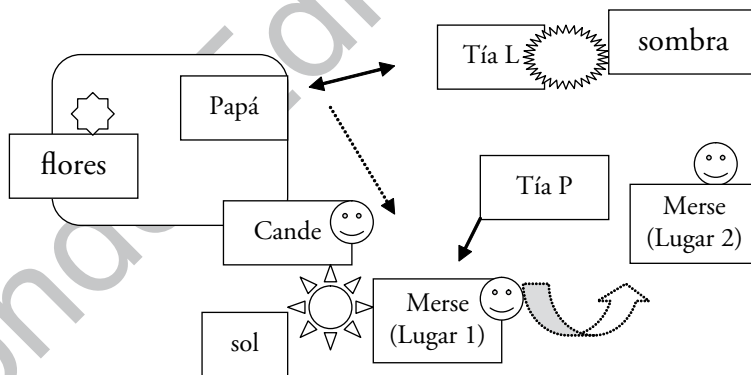


Diagrama 2. Acusación, vergüenza, amenaza.

En el Ejemplo 5 se reorganiza de nuevo el marco de participación. La tía Paxku´ repite de nuevo la explicación: «Aquí está bien para que no se marchiten en el sol» (línea 21). La niña muestra estar alineada al rectificar donde poner las flores y la tía Lucía produce otra explicación didáctica: «no es bueno ponerlas en el sol, aquí en la sombra» (línea 24). Con esto se logra una realineación de todos los participantes.

La niña se asume como recipiente de la explicación. Se dan indicaciones contextuales por medio de sonrisas y un habla baja y afectuosa que muestra que se ha cumplido con la finalidad del proceso de afinación y calibración de la atención.

Ejemplo 5. Fragmento 4. Explicaciones didácticas

21 Pax:	xu li'to=e, yu'un mu xtakij ta k'ak'al si, DEM=CL, CONJ NEG ICP-3A-secar PREP sol Aquí está bien para que no se marchiten en el sol (0.9)	EXPLICACIÓN
22	((pone las flores en el suelo))	
23 Merse:	°lito=e? DEM=CL ° <i>aquí</i> ((levanta una flor y se va))	RECTIFICACIÓN
24 Tía Lucía:	mu stak ta k'ak'altik NEG ICP-3A poder PREP sol <i>No es bueno ponerlas en el sol</i>	EXPLICACIÓN

Este proceso de adiestramiento muestra relaciones entre expertos y novatos. La explicación se produce con una lógica positiva donde la observación enfocada y experta lleva al aprendizaje de que «Las flores se marchitan si las pones en el sol». La niña es adiestrada a percibir el ambiente y organizar la tarea en los espacios adecuados de forma incorporada como describe Ingold «un proceso de adiestramiento donde el aprender no está separado del hacer, ambos están insertados en el contexto de un involucramiento práctico con el mundo» (1994: 463, 2001)¹³. De alguna forma, contribuye a lograr una «visión profesional» de un campo de actividades a través de la práctica (C. Goodwin 1994).

El reciclaje de los directivos logra una afinación perceptual enfocada en la actividad en el seno de una ética del cuidado.

Al respecto, Paradise y Rogoff (2009) examinan el papel del lenguaje en el aprendizaje por observación e «incorporación voluntaria» (*pitch in*) (trad. de la autora) y notan que este siempre ocurre en el proceso mismo de la actividad y no a manera de preguntas «capciosas», como en el lenguaje escolar. Señalan que «en un sistema de atención basado en la observación y la participación en tareas productivas, la explicación y la crítica van intercaladas con la actividad meta, con el lenguaje apoyando

¹³ «[...] a process of enskillment, in which learning is inseparable from doing, and in which both are embedded in the context of a practical engagement in the world» (Ingold 1994: 463 citado en Paradise y Rogoff 2009: 107) (trad. de la autora).

la actividad y animando la percepción y atención aguda de los niños» (2009: 120)¹⁴ (véase también Heath 1998).

Los datos que presento aquí demuestran el lugar del lenguaje verbal y no verbal (la multimodalidad) en el proceso de adiestramiento de la atención de los niños en la realización de la actividad *in situ*. El microanálisis de las trayectorias de reciclaje del directivo-respuesta muestra el papel agentivo de las niñas en sus decisiones sobre su espacio de trabajo. La resistencia a los directivos abre un espacio de *calibración* de la atención en el adiestramiento de la tarea a través de la corrección y la crítica¹⁵.

En el escalamiento al final del evento, el directivo triádico entre la tía y el padre genera un avergonzamiento y miedo que conduce al posicionamiento de la niña frente a la tarea y los otros participantes. El manejo emocional y coludido entre los participantes apela también a un sentido de responsabilidad, pertenencia a la familia y la comunidad. En otros trabajos he documentado el papel del manejo emocional en la socialización de los pequeños zinacantecos y su relación con la construcción de la persona (De León 2005). Su función socializadora de la responsabilidad es clara en el evento analizado.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo examina al papel de los directivos-respuesta en la organización social de la atención y la participación infantil en el trabajo en una familia maya. Desde un marco de la etnografía de la comunicación, la etnometodología y la socialización por el lenguaje, utilizo dos recursos para el análisis: (i) cuantitativo, y (ii) microanalítico. El recurso *cuantitativo* ofrece el perfil de directivos-respuesta entre los miembros de la familia para entender la distribución de la experiencia, la autoridad y la responsabilidad. El bajo índice de directivos de adultos a niños muestra que los niños tienen un entendimiento tácito y una responsabilidad asumida en la elaboración de la tarea en cuestión. Las diferencias de edad entre los niños producen perfiles cuantitativos que reflejan las responsabilidades asumidas como el cuidado de los menores o la colaboración para realizar tareas (De León 2008a, 2008b, en prensa a).

¹⁴ «In an education system based on observation and participation in productive endeavors, explanation and critique may be interspersed with the target activity, with speech supporting the activity and encouraging children's keen perception and attention» (Paradise y Rogoff 2009: 120).

¹⁵ Por *calibración de la atención* entiendo el proceso interactivo de adiestrar a un aprendiz a percibir y observar en detalle aspectos más específicos de una tarea en la que aun no es competente. La calibración se logra por medio de la corrección, la crítica y/o instrucciones didácticas de tipo multimodal.

Por otra parte, el recurso *microanalítico* permite examinar el reciclaje de los directivos que adiestran a las niñas del evento analizado a poner atención en los espacios de trabajo y el manejo apropiado de las flores. La fuerza social del directivo se hace efectiva en la secuencialidad de las acciones con el encaramiento, la incorporación, la organización del espacio, los marcos participativos y las alineaciones emotivas y morales entre los participantes. La resistencia por parte de las niñas demuestra su propia agencia en posibilidades de decisión sobre dónde realizar el trabajo, lo que abre también el espacio de aprendizaje. En este proceso interactivo vemos el diseño de explicaciones didácticas que calibran finamente la atención de las novatas en aspectos donde aun no son competentes en la tarea. En este sentido, el microanálisis ofrece una herramienta para descubrir el carácter interactivo y procesual de la construcción de marcos de atención conjunta, factor central en la socialización y el aprendizaje.

Las particularidades aquí concluidas muestran contrastes importantes con las familias norteamericanas de clase media (FNCM) reportadas en las diversas publicaciones citadas de CELF¹⁶. Los datos reportados de FNCM se basan en actividades de higiene personal y actividades de trabajo doméstico. Los datos de las FM son de trabajo doméstico con referencia al campo de flores aquí analizado y trabajo etnográfico más amplio en varias actividades domésticas.

A manera de exploración comparativa y sin el afán de establecer tipologías culturales, en el Cuadro 1 trazo puntos de comparación basados en: (i) foco de atención, (ii) monitoreo de la atención y organización de la participación y (iii) la naturaleza de las trayectorias de directivos-respuesta. Los tres aspectos están interrelacionados entre sí, pero los examinaré por separado indicando los puntos de conexión entre estos.

(i) Foco de atención

En las FNCM la atención está enfocada en los niños mientras que en la FM está enfocada en la actividad. Esto es consecuente con la distinciones hechas en estudios comparativos sobre socialización del lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984) y sobre la variación cultural en la atención (Chavajay y Rogoff 1999, Rogoff 2003), que notan diferencias de socialización en atención y comunicación centrada en los niños o en la situación o actividad. Esta diferencia tiene consecuencias importantes en la naturaleza del monitoreo de la actividad, la organización de la participación y las trayectorias de directivos-respuesta.

¹⁶ Fasulo, Lloyd y Padiglione (2006), Goodwin (2006 b), C. Goodwin (2007), Klein, Izquierdo y Graesch (2008), Ochs e Izquierdo (2009), Sirota 2006, Tulbert y Goodwin (en prensa). Véase también Baumrind (1989) para un estudio sociológico de familias norteamericanas.

(ii) Monitoreo de la actividad y la organización de la participación

En las FNCM los padres monitorean paso a paso el involucramiento del niño en la actividad, incorporándola y coreografiándola espacialmente como reportaron Tulbert y Goodwin (en prensa) para el cepillado de dientes. En las FM hay *monitoreo mutuo* multimodal para el trabajo productivo, tal como lo mostré en el trabajo de flores (véase Childs y Greenfield 1980, Greenfield 1997 para el caso del tejido). Esta forma de monitoreo mutuo en la participación en la tarea es del tipo descrito en la «participación intensiva comunitaria» planteada por Rogoff (2003), Rogoff y otros (2003) y Paradise y Rogoff (2009) en su estudio del aprendizaje en algunas comunidades de práctica¹⁷ y de tradición indígena.

(iii) Trayectorias de directivos-respuesta

En las FNCM, la actividad se marca con un directivo desde su inicio explícitamente para alinear al niño a esta y guiar el cumplimiento (c.f. «*bracketing*» en Tulbert y Goodwin, en prensa). En las FM, la actividad se inicia sin dirección verbal reiterada, por lo que el directivo se inserta en actividades en *subniveles* de la tarea en el proceso de su realización. Los reciclajes ocurren para afinar la percepción, calibrar la atención y adiestrar con explicaciones didácticas en aspectos de la tarea en que los niños aun no son competentes.

Los escalamientos de los directivos en ambas familias llevan a buscar el cumplimiento a través de la organización espacial de los participantes, el contacto visual y el encaramiento. Sin embargo, estos recursos son altamente frecuentes e inherentes al reciclaje del directivo en la FNCM ya que los niños resisten. Entre los niños mayas el escalamiento es infrecuente, por lo que el encaramiento y contacto visual entre participantes es infrecuente también. El escalamiento mayor en la FM lleva a la producción de un directivo triádico que genera indirección y manejo emocional. Este tiene el efecto de posicionar al niño frente a figuras de autoridad que apelan a la responsabilidad y la consciencia por los demás.

Notamos al final de las columnas sobre directivos que en las FNCM se dan reforzamientos positivos aun cuando la tarea no está completamente lograda (Ochs e Izquierdo 2009), en contraste con las FM donde no hay reforzamiento positivo sino correctivo y didáctico. Esto se relaciona con ideologías de la socialización sobre nociones culturales del niño y su lugar en el trabajo doméstico.

¹⁷ Véase Bourdieu (1977) como referencia sociológica para una teoría de la práctica y comunidades de práctica.

	Foco de atención	Monitoreo y organización de la participación	Naturaleza de los directivos
Familias norteamericanas clase media (FNCM)	En los niños. La actividad subsumida a ellos.	Adulto: monitoreo micro para mantener la actividad. Grado de monitoreo: varía de acuerdo con actividad.	i. Directivos para iniciar explícitamente la actividad y mantenerla (« <i>bracketing</i> ,» «vamos a X») ii. Trayectorias largas de reciclajes elaborados por negociación o resistencia al cumplimiento. Escalamiento <ul style="list-style-type: none"> • Organización espacial con encaramiento (<i>face-formation</i>) (muy frecuente). • Encorporamiento físico de la tarea (e.g. dar cepillo de dientes, mover hacia área de actividad). • Explicaciones con frecuencia con amenazas, chantajes, sobornos. • Lógica: afectiva-sociomoral. • Reforzamiento positivo excesivo.
Familias maya zinacanteca	En la actividad-adultos	Monitoreo mutuo. <i>Niño</i> (observación atenta) <i>Adulto</i> (guía) Monitoreo para afinar y calibrar percepción y atención. Grado de monitoreo: varía dependiendo de actividad.	i. Directivos <i>insertados</i> en actividades tácitamente acordadas y en sub-niveles. ii. Reciclajes para afinar percepción y calibrar atención de manera didáctica. iii. Escalamiento <ul style="list-style-type: none"> • Organización espacial con encaramiento diádico (poco frecuente). • Encorporación para reorientar tarea. • Explicaciones que afinan atención y apelan a una ética del cuidado. • Lógica: afectiva-sociomoral. • Bajo reforzamiento positivo, correctivos. • Directivo triádico (avergonzamiento y amenaza que apela a autoridad y ética comunitaria).

Cuadro 1. Comparación de socialización de la atención y directivos entre FNCM y FM.

Los rasgos aquí esquematizados se basan en tareas específicas y, aunque apuntan a diferencias mayores entre las familias comparadas, no conducen a establecer una tipología. El propósito es caracterizar los puntos de diferencias mayores y buscar comparabilidad futura entre tipos de actividades específicas¹⁸.

A pesar de las diferencias mostradas aquí entre las familias comparadas encontramos que para los dos grupos de familias las prácticas de dirigir y afinar la atención a través de directivos están enmarcadas en ideologías socializadoras de la responsabilidad. Al respecto, Fasulo, Lloyd y Padiglioni (2007) argumentan que las estrategias conversacionales y parentales revelan cómo ciertas prácticas particulares pueden

¹⁸ Aunque la actividad del cuidado de hermanos es una práctica integrada a la vida de las familias mayas, cabe mencionar que en las familias norteamericanas del estudio el cuidado de los hermanos pequeños muestra rasgos de empatía y responsabilidad y un uso bajo de directivos, lo que hace similares a las familias comparadas (véase Barbod, Goodwin y Tulbert 2008).

llevar a un aumento o reducción en la autonomía, responsabilidad y capacidad de «rendir cuentas» de los niños (2007: 15). Por su parte, Ochs e Izquierdo reportan que en 22 familias de las 32 del estudio del FNCM los padres trabajan intensamente en mantener la atención de los niños. Las autoras notan que «estos puntos de contención yacen en el corazón de la responsabilidad» (Ochs e Izquierdo 2009: 403)¹⁹.

En el trabajo aquí presentado la distribución y frecuencia de los directivos demuestran formas de colaboración tácita directamente relacionadas con la responsabilidad en el trabajo. En el reciclaje de los directivos-respuesta se apela a una ética del cuidado y de atención plena y responsable, especialmente cuando se escala a los directivos triádicos. De manera similar, Field (2001) indica que el directivo triádico en navajo socializa a los niños en el concepto navajo de *k'é*, que apela a conceptos locales de autoridad, respeto y responsabilidad (2001: 250)²⁰. En sociedades como la quechua en diversas localidades (Bolin 2006, García-Rivera 2007, Rinstedt 2001, Terceros 2002, Yapu y Torrico 2003), la matsigenka de la Amazonia peruana, los samoanos del Pacífico (Ochs e Izquierdo 2009), los nahua-hablantes de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, México (Flores Nájera 2010), entre otras (véase Paradise y Rogoff 2009) la socialización de la atención promueve el respeto y la consciencia hacia los demás.

Es claro que hay muchos factores socializadores en juego que no garantizan estos senderos de desarrollo infantil. Los zinacantecos consideran que la escuela ha afectado la formación moral de los niños y comentan que los niños que asisten a ella «no escuchan mandatos, no tienen oídos, sus ojos solo quieren ver papel y televisión y ya no saben trabajar». Los cambios en patrones de atención y el alto uso de directivos escolares en actividades descontextualizadas están seguramente teniendo un efecto en las formas de enseñanza-aprendizaje²¹ (Maynard 2004) y, en general, en la formación de los niños. La creciente presencia de la cultura escolar juega, sin duda, un papel central en estas transformaciones nítidamente reflejadas en los procesos de organización de la atención en las familias norteamericanas de clase media reportadas aquí.

¹⁹ «(a) the style and amount of parental control over tasks varies across families and activities; and (b) the number of options given to children in the process and sequence of tasks varies across families and activities. Analyzing these diverse parenting and conversational strategies reveals how particular practices can lead to increases in, or the reduction of, children's autonomy, responsibility, and accountability» (Fasulo, Lloyd y Padiglioni 2007: 15) (trad. de la autora).

²⁰ «Through the routine of triadic directive-giving children are socialized into culturally appropriate roles and relations which embody the traditional values of self-determinacy, autonomy, and respect, all of which are captured in the Navajo concept of *k'é*. The general notion of autonomy is related to local concepts of authority, respect, and responsibility» (Field 2001: 250) (trad. de la autora).

²¹ En un estudio del aprendizaje del tejido en Nabenchauk, Zinacantán, Greenfield (2004) encontró que dos cortes de tiempo de 20 años hubo un incremento de mandatos y de lenguaje verbal entre expertos y aprendices atribuidos a la escuela (Greenfield 2000, 2004). Maynard (2004) encuentra esto también entre hermanos mayores y menores en esta misma comunidad. Los hermanos con mayor escolaridad producen más mandatos a los hermanos menores.

Para concluir, concuerdo con Ochs e Izquierdo (2009) cuando señalan que «las prácticas socializadoras que promueven la atención de los niños a las actividades de otros son el primer paso para desarrollar una consciencia social, una responsividad social y una auto-suficiencia en asuntos prácticos que afirman el valor de otros y dan dignidad al lugar del niño en la familia y la comunidad» (25)²². El estudio de la socialización de la atención entre los mayas zinacantecos demuestra el valor de estas prácticas socializadoras en el desarrollo sociomoral de los niños y su relación con la familia y la comunidad.

Referencias

- Aronsson, Karin (1998). «Identity-In-Interaction and Social Choreography». *Research On Language and Social Interaction*, vol. 31, No. 1, pp. 75-89.
- Baumrind, Diana (1989). «Rearing Competent Children». En Damon, William. *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 239-276.
- Barbod, Sara, Marjorie H. Goodwin y Eve Tulbert (2008). *Learning to Care: Sibling Interaction and the Ontogenesis of Empathy*. Cuadernos de Trabajo, N° 85 Del Celf, UCLA.
- Bolin, Inge (2006). *Growing Up in a Culture of Respect. Child Rearing in Highland Peru*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chavajay, Pedro y Barbara Rogoff (1999). «Cultural Variation in Management of Attention by Children and Their Caregivers». *Developmental Psychology*, vol. 35, pp. 1079-90.
- Cekaite, Asta (2010). «Shepherding the Child: Embodied Directive Sequences in Parent-Child Interactions». *Text and Talk* 30 (1): 1-25.
- Childs, Carla P. y Patricia M. Greenfield (1980). «Informal Modes of Learning and Teaching: The Case of Zinacanteco Weaving». En N. Warren (editor). *Studies in Cross-Cultural Psychology*, vol. 2, pp. 269-316. London: Academic Press.
- Correa-Chávez, Maricela, Barbara Rogoff y Rebeca Mejía-Arauz (2005). «Cultural Patterns in Timesharing of Attention». *Child Development*, vol. 76, pp. 664-678.
- De Haan, Mariette (1999). *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mexican Mazahua Community*. Amsterdam: Thela.

²² «Socialization practices that promote children's attention to the activity of others is a first step toward social awareness; social responsiveness and self-reliance in practical matters that affirm the worth of others and give dignity to the child's own place within the family and community» (Ochs e Izquierdo, 2009: 405) (trad. de la autora).

- De León, Lourdes (1998). «The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants». *Journal of Linguistic Anthropology*, No. 2, pp. 131-161.
- De León, Lourdes (2005). *La Llegada del Alma. Lenguaje, Infancia y Socialización entre los Mayas de Zinacantán*. México: Ciesas-Inah-Conaculta.
- De León, Lourdes (2007a). «Parallelism, Metalinguistic Play, and the Interactive Emergence of Tzotzil (Mayan) Siblings' Culture». En Marjorie H. Goodwin y Amy Kyratzis (editoras) *Research on Language and Social Interaction*, vol. 40, No. 4.
- De León, Lourdes (2007b). «Roots or Edges? A Comparative Study of The Mayan Verbal Complex (con Clifton Pye, Barbara Blaha Pfeiler, Penelope Brown y Pedro Mateo)». En Pfeiler, Barbara (editora). *Learning Indigenous Languages*. The Hague: Mouton De Gruyter (Serie Sola).
- De León, Lourdes (2008a). «Directives and the Socialization of Attention in a Mayan Family». Ponencia presentada al Seminario del Center for the Study of the Everyday Lives of Families. Universidad de California, Los Ángeles, mayo.
- De León, Lourdes (2008b). «Authority, Attention and Affect in Directive/Response Sequences in Mayan Zinacantec Siblings». Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Anthropological Association, noviembre 2008.
- De León, Lourdes (2009). «Between Frogs and Black Winged-Monkeys: Orality, Evidentials, and Authorship in Tzotzil (Mayan) Children's Narratives». En Guo, Jiansheng, Elena Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Keiko Nakamura/Seyda Ozcaliskan (editores). *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New Jersey: Taylor & Francis Group.
- De León, Lourdes (en prensa a). «'The *j'ik'al* is Coming!' Triadic Directives and Emotion in the Socialization of Zinacantec Mayan Children». *Maya Daily Lives. Proceedings of the 13th European Maya Conference* (París, 5-6, diciembre 2008), Alain Breton y Philippe Non-dédéo (editores), Acta Mesoamericana n° 21. Markt Schwaben: Verlag Anton Saurwein.
- De León, Lourdes (en prensa b) «Multiparty Participation Frameworks in Language Socialization». En Duranti, A., E. Ochs y B. Schieffelin (en prensa). *Handbook of Language Socialization*. Malden, M. A: Blackwell.
- Ervin-Tripp, Susan (1976). «'Is Sybil There?' The Structure of Some American English Directives». *Language in Society*, vol. 5, pp. 25-67.
- Ervin-Tripp, Susan (1982). «Structures of Control». En Wilkinson, Louise Cherry (editor). *Communicating in the Classroom*. Nueva York: Academic Press, pp. 27-47.
- Ervin-Tripp, Susan, Mary Catherine O'connor y otros (1984). «Language and Power in the Family». En Kramarae, C., M. Schulz y W. O'barr (editores). *Language and Power*. Los Angeles: Sage, pp. 116-135.

- Fasulo, Alessandra, Heather Lloyd y Vincenzo Padiglioni (2007). «Children's Socialization into Cleaning Practices. A Cross-Cultural Perspective». *Discourse and Society*, vol. 18, N° 1, pp. 11-33.
- Field, Margaret (2001). «Triadic Directives in Navajo Language Socialization». *Language in Society*, vol. 30, pp. 249-263.
- Flores Nájera, Lucero (2010). *Estructura, prácticas y multimodalidad en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl-español) de San Isidro Buen Suceso, Tlax.* Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: Ciesas.
- Forberg, Lucas y Leah Wingard (2006). «Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual-Earner Families». *Documento de Trabajo 49*. Sloan Center on Everyday Lives of Families, University Of California, Los Ángeles.
- García-Rivera, Fernando (2007). *Runa Hina Kay. Imágenes de la educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad quechua*. Tesis Doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México D.F.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gaskins, Suzanne (1999). «Children's Daily Lives in a Mayan Village. A Case Study of Culturally Constructed Roles and Activities». En Göncü, Artin (editor). *Children's Engagement in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-61.
- Gaskins, Suzanne y Ruth Paradise (2010) «Learning through observation in daily life». *The anthropology of learning in childhood*. En John Bock, Suzanne Gaskins y David F. Lancy (editores) Alta Mira Press.
- Goodwin, Charles (1994). «Professional Vision». *American Anthropologist*, vol. 96, N° 3, pp. 606-633.
- Goodwin, Charles (2000). «Action and Embodiment within Situated Human Interaction». *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, Charles (2007). «Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities». *Discourse and Society*, vol. 18, N° 1, pp. 53-73.
- Goodwin, Marjorie. H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie. H. (2006a). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status and Exclusion*. Malden, Ma: Blackwell.
- Goodwin, Marjorie. H. (2006b). «Participation, Affect and Trajectory in Family Directive/Response Sequences». *Text and Talk*, vol. 26, N° 4/5, pp. 513-542.

- Greenfield, Patricia. M. (1997). «Culture as Process: Empirical Methods for Cultural Psychology». En J. W. Berry, Y. H. Poortinga e Y J. Pandey (editores). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 1. Boston: Allyn and Bacon, pp. 301-346.
- Greenfield, Patricia. M. (2004). *Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Zinacantec Maya*. Santa Fe, Nm: Sar Press.
- Heath, Shirley (1998). «Working Through Language». En Hoyle, S. M. y C. T. Adger (editores). *Kids Talk*. New York: Oxford University Press, pp. 217-240.
- Ingold, Timothy (1994). «Technology, Language, Intelligence. A Reconsideration of Basic Concepts». En Gibson, Kathleen y Timothy Ingold (editores). *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 449-472.
- Ingold, Timothy (2001). «From the Transmission of Representations to the Education of Attention». En Whitehouse, Harvey (editor). *The Debated Mind. Evolutionary Psychology Versus Ethnography*. Oxford: Berg, pp. 113-153.
- Kendon, Adam (1985). «Behavioural Foundations for the Process of Frame Attunement in Face-To-Face Interaction». En Ginsberg, G. (editor). *Discovery Strategies in the Psychology of Action*. London: Academic Press, pp. 229-253.
- Kendon, Adam (1990). *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, Wendy, Carolina Izquierdo y Anthony Graesch (2008). «Children's Participation in Household Work. Ideologies and Practices in 30 Los Angeles Families». Los Angeles: *Celf Working Papers*, UCLA.
- Klein, Wendy, Carolina Izquierdo y Anthony Graesch (2009). «Children and Chores: A Mixed Methods Study of Children's Household Work in Los Angeles Families». *Anthropology of Work Review* 30 (3): 98-109.
- Labov, William y David Fanshel (1977). *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*. Nueva York: Academic Press.
- Laughlin, Robert (2007). *Mol Cholobil K'op Ta Sotz'leb. El Gran Diccionario Tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*. México D.F.: Ciesas, Conaculta.
- Liberati, V. (2005). *If You Have to Know It, You Have to Know It! Socializing Children to Work Ethics in Doing Homework*. Documento de Trabajo 7, Sloan Center on Everyday Lives of Families, University Of Rome 'La Sapienza', Italy.
- Maurer, Ernesto (1977). «¿Aprender o Enseñar?: La Educación en Takinwits, Poblado Tseltal de Chiapas». *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, vol. 7, N° 1, pp. 84-103.
- Maynard, Ashley E. (2002). «Cultural Teaching: The Development of Teaching Skills in Maya Sibling Interactions». *Child Development*, vol. 73, N° 3, pp. 969-982.

- Maynard, Ashley E. (2004). «Cultures of Teaching in Childhood: Formal Schooling and Maya Sibling Teaching at Home». *Cognitive Development*, vol. 19, pp. 517-535.
- Maynard, Ashley, Patricia Greenfield y Carla P. Childs (1999). «Culture, History, Biology and Body: How Zinacantec Maya Learn to Weave». *Ethos*, vol. 27, pp. 379-402.
- Maynard, Ashley y Patricia Greenfield (2005). «An Ethnomodel of Teaching and Learning: Apprenticeship of Zinacantec Maya Women's Tasks». *Cultural Models of Learning in Context: Families, Peers and Schools*. En Maynard, Ashley E. y Mary I. Martini. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press, pp. 75-103.
- Maynard, Ashley E. y Mary I. Martini (editores) (2005). *Learning in Cultural Context. Family, Peers and School*. Nueva York: Kluwer Academic-Plenum.
- Mejía-Arauz, Rebeca, Barbara Rogoff y Ruth Paradise (2005). «Cultural Variation in Children's Observation During a Demonstration». *International Journal of Behavioral Development*, vol. 29, N° 4, pp. 282-291.
- Mitchell-Kernan, Claudia y Keith T. Kernan (1977). «Pragmatics of Directive Choice Among Children». En Ervin-Tripp, Susan y Claudia Mitchell-Kernan (editores). *Child Discourse*. Nueva York: Academic Press, pp. 189-208.
- Modiano, Nancy (1974). *La Educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México D.F.: Sep-Ini.
- Morelli, Gina, Barbara Rogoff y Cathy Angelillo (2003). «Cultural Variation in Young Children's Access to Work or Involvement in Specialized Child-Focused Activities». *International Journal of Behavioral Development*, vol. 27, N° 3, pp. 264-274.
- Ochs, Elinor (1988). *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor y Carolina Izquierdo (2009). «Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories». *Ethos*. 37 (4): 391-413.
- Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin (1984). «Language Acquisition and Socialization. Three Developmental Stories». En Shweder, Richard A. y Robert A. Levine (editores). *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 276-320.
- Paradise, Ruth y Barbara Rogoff (2009). «Side By Side. Learning by Observing and Pitching In». *Ethos*, vol. 37, N° 1, pp. 102-138.
- Paugh, A. y C. Izquierdo (2009). «Why is this a Battle Every Night?: Negotiating Food and Eating in American Dinnertime Interaction». *Journal of Linguistic Anthropology*. Vol. 19, Issue 2, pp. 185-204.
- Rabain-Jamin, J., Ashley E. Maynard y Patricia M. Greenfield (2003). «Implications of Sibling Caregiving for Sibling Relations and Teaching Interactions in Two Cultures». *Ethos*, vol. 31, N° 2, pp. 204-231.

- Rinstedt, Camilla (2001). *Quichua Children and Language Shift in an Andean Community: School, Play and Sibling Caretaking*. Linköping: Universidad de Linköping. Facultad de Artes.
- Rogoff, Barbara (1991). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara, Leslie Moore, Ben Najafi, Amy Dexter, Maricela Correa-Chávez y Jocelyn Solis (2007). «Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices». En Grusec, Joan y Paul Hastings (editores). *Handbook of Socialization*. New York: Guilford, pp. 490-515.
- Rogoff, B., Ruth Paradise, Rebeca Mejía-Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo (2003). «Firsthand Learning Through Intent Participation». *Annual Review of Psychology*, vol. 54, N° 1, pp. 175-203.
- Schieffelin, Bambi (1990). *The Give and Take of Everyday Life. Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs (1986). «Language Socialization». En Siegel, Bernard J., Alan. R. Beals y Stephen A. Tyler (editores). *Annual Review of Anthropology*. Palo Alto: Annual Reviews, pp. 163-246.
- Sirota, Karen G. (2006). «Habits of the Hearth. Exploring Children's Bedtime Routines as Relational Work». *Text and Talk*, vol. 26, N° 4/5, pp. 493-514.
- Terceros, Carmen (2002). *Prácticas comunicativas y socialización de la niñez quechua en Cororo, Bolivia*. Tesis de Maestría de Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Tulbert, Eve y Marjorie H. Goodwin (en prensa) «Choreographies of Attention. Multimodality in a Routine Family Activity». En Goodwin, Charles, Curtis LeBaron y Jürgen Streeck (editores). *Multimodality in Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt, Evon Z. (1969). *Zinacantan: A Maya Community in the Highlands of Chiapas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Weisner, Tom y Robert Gallimore (1977). «My Brother's Keeper. Child and Sibling Caretaking». *Current Anthropology*, vol. 18, 169-90.
- Yapu, Mario y Cassandra Torrico (editores) (2003). *Escuelas primarias y formación docente. En tiempos de reforma educativa. Enseñanza de lectoescritura y socialización*. Tomo I. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Zukow, Patricia G. (1989). *Sibling Interaction Across Cultures: Theoretical and Methodological Issues*. Nueva York, Spring: Verlag.

**DESENCUENTROS E INEQUIDADES EN LA TRANSICIÓN
HOGAR ESCUELA**

Fondo Editorial PUCP

Fondo Editorial PUCP

EMPEZANDO LA ESCUELA: LAS TRANSICIONES DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN DIVERSOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

Patricia Ames

Introducción

Casi la totalidad (94%) de los niños y niñas peruanos en edad de hacerlo asisten hoy al primer grado e inician así su relación con una institución nueva y diferente a las que han conocido hasta entonces. Empezar la escuela supone, pues, un cambio importante en sus vidas, un cambio que puede afectar positiva o negativamente la relación que establezcan con la escuela y su trayectoria educativa posterior. Esta experiencia, sin embargo, está lejos de ser homogénea, pues la diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país imprime su sello tanto en las características de los niños y las niñas como en los servicios que reciben y la forma en que viven este momento. Este artículo indaga justamente por esta diversidad a través del estudio de casos de niños y niñas de 5 y 6 años en cuatro contextos socioculturales diferentes y contrastantes. Ello nos permite acceder a una mirada comparativa y repensar la relación entre cultura y aprendizaje en el marco de las transiciones educativas que experimentan los niños pequeños. El estudio sobre el que se basa este artículo se realizó con niños y niñas integrantes del proyecto Niños del Milenio¹.

El artículo se inicia con una breve presentación de los principales conceptos que orientan el análisis, a lo que sigue una breve descripción de los contextos en los cuales

¹ Niños del Milenio es un estudio longitudinal sobre pobreza infantil que se realiza en Etiopía, India (Estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam. En cada país se investigan en detalle dos cohortes de niños: unos 2.000 niños nacidos en 2001/2 (la cohorte más joven) y cerca de 1.000 niños nacidos en 1994/5 (la cohorte mayor). Estas cohortes fueron estudiadas a través de encuestas en 2002 y en 2006/7, y serán visitadas nuevamente en el 2009 y, posteriormente, hasta el 2015. Adicionalmente, se realizaron estudios de caso para una sub-muestra, con la que se aplicaron instrumentos cualitativos en dos rondas de recolección de información en el 2007 y el 2008. Este artículo se basa en los hallazgos producidos en la primera ronda de estudios de caso (2007), sin embargo, emplea también información producida por la encuesta, y se referirá únicamente a la cohorte menor, quienes se encuentran justamente realizando la transición en cuestión. En esta investigación colaboraron las antropólogas Vanessa Rojas y Tamia Portugal.

se realizó la investigación y la metodología empleada. Posteriormente, ofrecemos algunos de los hallazgos del estudio relativos a la caracterización de la diversidad de experiencias infantiles con las que nos hemos topado, para de ahí abordar el estudio de cómo la escuela enfrenta la transición al primer grado. En relación con el primer punto, indagamos por las actividades, los roles y las responsabilidades de los niños pequeños en los diversos contextos estudiados, y los cambios que pueden estar experimentando en el ámbito del hogar y las relaciones familiares. En relación con el segundo punto, intentamos responder a la pregunta de qué tan preparadas están las escuelas y los profesores para facilitar la transición al primer grado. Para ello investigamos cómo los profesores y las escuelas de inicial y primer grado interactúan e intercambian información, así como la capacitación, actitudes e ideas que los profesores tienen para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en el primer grado.

Algunos conceptos fundamentales

Antes de presentar los resultados de la investigación propiamente, resulta conveniente explicitar algunos de los conceptos que orientan el análisis. Para empezar, es necesario referirse al concepto de *transición*, de uso todavía poco difundido en nuestro medio, como lo muestra una reciente revisión de la literatura sobre infancia producida en el Perú (Ames y Rojas 2009). Una definición general de este término —que es usado de muy diversas maneras— podría formularse como «los eventos clave o los procesos que ocurren en ciertos periodos y momentos de cambio a lo largo de la vida» (Vogler y otros 2008). Las transiciones, por lo tanto, hacen referencia a muy diversos eventos, incluyendo los educativos. En la literatura antropológica, este concepto está relacionado con el de ritos de pasaje, en tanto los mismos hacen referencia a un momento clave en la vida de los individuos donde se produce un cambio de estatus importante y socialmente reconocido. Estos momentos de cambio, con frecuencia, involucran no solo un punto determinado en el tiempo, sino todo un proceso de preparación previa y adaptación posterior, por lo cual cuando nos referimos a la transición le estamos reconociendo un carácter fundamentalmente de proceso.

Otro concepto fundamental para el análisis es el de *aprendizaje*. Los niños que inician la escuela van a experimentar una determinada forma de aprendizaje, en algunos casos similar y, en otros, muy diferente de situaciones de aprendizaje que ya han vivido. Partimos de un concepto de aprendizaje que lo comprende como una práctica socialmente situada, que involucra la progresiva participación de quien aprende en las prácticas socioculturales de una determinada comunidad (Lave y Wegner 1991, Rogoff 1990). Aprender, por tanto, implica participar en el mundo social y en ese sentido está fuertemente imbricado con el concepto de *cultura*. En efecto,

si consideramos la cultura como una trama de significados (Geertz 1992) que da sentido al conjunto de prácticas de una determinada comunidad, podemos entender su estrecha relación con el aprendizaje en tanto que, para que este se produzca, es necesario acceder no solo a una práctica concreta sino también a los significados que le otorgan sentido en un determinado contexto. Otros autores como Rogoff y sus colaboradores entienden la cultura como una constelación integrada y dinámica, históricamente constituida, de las prácticas de una determinada comunidad (Rogoff y Angelillo 2002: 212). Es por ello que consideran el aprendizaje como un proceso de «participación guiada» (Rogoff 1990), en la medida en que quienes aprenden se van incorporando a una determinada comunidad a través de la participación y en interacción con otros más experimentados. Desde esta perspectiva no se trata, por cierto, de que la cultura implique un todo necesariamente consistente, homogéneo o separado de otras entidades. Por el contrario, existen discrepancias y contradicciones, y es, por lo mismo, más un proceso que una entidad (Rogoff y Angelillo 2002: 217).

¿Por qué el primer grado?

Ahora bien, ¿por qué centrarnos en el inicio de la escolaridad? En los últimos años, un creciente número de publicaciones internacionales ha señalado la importancia de la experiencia infantil en los primeros grados para el éxito en los años escolares posteriores (Woodhead y Moss 2008; Save the Children 2007a, 2007b; Dunlop y Fabian 2007; Margetts 2002). La transición a primer grado parece ser clave ya que los niños que se adaptan mejor a dicho grado tienden a mostrar un mejor desempeño en los años siguientes que aquellos que no se adaptaron bien. También hay evidencia que muestra que los niños con acceso a educación inicial tienen más posibilidades de experimentar una transición exitosa al primer grado (Margetts 1999; Rodrigues 2000; Le Roux 2002; Save the Children 2003, 2004).

A pesar de que existen aún pocos estudios en esta línea en América Latina, el inicio de la escolaridad no deja de ser relevante en la región. Durante los años noventa, se hizo evidente la importancia de este período al constatar que las más altas tasas de repetición ocurren en el primer grado: al comienzo de dicha década 42% de los niños inscritos en el primer grado repitieron, mientras que el promedio en primaria era 29%. Las tasas de repetición variaban entre los diferentes países, pero la cifra más alta se encontraba siempre en primer grado. Ello contribuyó a resaltar la importancia de estos primeros años y la necesidad de actuar sobre ellos. Una década después la mayoría de países en América Latina muestran una tasa de repetición en el primer grado de entre 10% y 15% —aunque Brasil y Guatemala tienen aún una tasa más alta, de 29% y 27% respectivamente— (UNESCO 2006).

El Perú no ha sido ajeno a esta problemática ni a la escasez de estudios para explicarla. En 1992, 24% de los niños en primer grado repitieron y el 10% se retiró. En 1995, y en el contexto de sensibilización frente a esta alta repetición antes descrito, se instituyó la «promoción automática», según la cual se elimina la repetición en primer grado, con lo cual, una década después, encontramos una tasa de repitencia de tan solo 5% correspondiente principalmente a los alumnos que se retiran. Sin embargo, no se ha evaluado cómo esta medida impactó las experiencias en primer grado y cómo la calidad educativa en este grado mejoró o no. De hecho, las tasas de repetición en 2º y 3º grado subieron ligeramente (Guadalupe y otros 2002), lo cual podría indicar que más que arreglar el problema, esta medida podría haberlo, apenas, pospuesto.

En la literatura disponible en el país existe cierta evidencia de que los resultados educativos de los niños de primer grado están altamente correlacionados con su experiencia de educación inicial y el tipo de institución a la que acuden (Cueto y Díaz 1999, Díaz 2007). Por ello, el tema del acceso a la educación inicial resulta particularmente relevante. En efecto, en el Perú, aunque la tasa de matrícula total en la educación primaria es casi universal (97%), no ocurre lo mismo en inicial: solo el 4 % de los niños entre 0 y 2 años tienen acceso a servicios de educación y cuidado infantil, mientras que el 64,2% de los niños de 3 a 5 años tienen acceso a educación inicial (MED 2007). Así, una importante proporción de niños llega a los 6 años de edad sin ninguna experiencia de educación formal antes de ser inscritos en primer grado.

Participantes y metodología

Para indagar por las experiencias infantiles al momento de la transición al primer grado y las condiciones en que la escuela los recibe, visitamos, en el año 2007, cuatro zonas contrastantes en términos de área de residencia; ubicación geográfica; pobreza y presencia de población indígena².

- En la selva norte del país, visitamos un caserío rural, al que llamaremos Rioja³, cuyos habitantes están dedicados principalmente a la producción de café y la cría de ganado vacuno. Visitamos también dos caseríos vecinos más pequeños. Ninguno tiene desagüe o electricidad (aunque esta empezaba a ser instalada

² El Anexo 1 resume las escuelas y las comunidades visitadas.

³ Los nombres de las comunidades visitadas se mantienen en reserva, pero se las llama con el nombre de la provincia donde se encuentran, a fin de contextualizar al lector.

al momento de la visita) y solo dos tienen agua entubada. Hay escuelas de inicial⁴ y primaria, pero solo el caserío más grande cuenta con una secundaria.

- En la zona rural andina, visitamos una comunidad campesina en Andahuaylas ubicada entre los 3.000 y 3.500 m.s.n.m., en una de las regiones más pobres del país, y una de las más golpeadas por la violencia política que asoló al país entre 1980 y 1992. Los comuneros son quechuas, dedicados principalmente a la agricultura de productos como papa y maíz, y a la crianza de ovinos y ganado vacuno. Poseen servicios básicos como agua entubada, electricidad y letrinas. La comunidad tiene escuelas inicial, primaria y secundaria.
- En San Román, en el sur Andino, visitamos una ciudad ubicada a unos 4.000 m.s.n.m. Entre los habitantes de la ciudad encontramos tanto quechuas como aymaras, los dos principales grupos indígenas en los Andes, así como mestizos cuya lengua es el español, configurando un escenario multilingüe y multicultural. Mucha de la población es de origen rural. Aquí trabajamos en 4 barrios aledaños. La población se dedica al comercio formal e informal y a la confección de ropa. Posee todos los servicios básicos (electricidad, agua potable y desagüe) además de teléfono e Internet. Sin embargo, solo unas pocas calles están pavimentadas. Hay servicios de educación inicial, primaria y secundaria.
- En Lima, la ciudad capital, visitamos dos barrios en un populoso distrito periférico, el cual se originó, como muchos otros de la capital, a partir de invasiones de terrenos eriazos y cerros a mitad del siglo pasado. Sus habitantes se dedican a una gran variedad de actividades, desde el comercio ambulante hasta la enseñanza. Posee todos los servicios básicos (electricidad, agua potable y desagüe), además de teléfono e Internet. La mayoría de las calles están pavimentadas. Hay varias escuelas, tanto públicas como privadas, de inicial, primaria y secundaria.

Seleccionamos 6 niños (3 varones y 3 mujeres) en cada zona, lo que nos dio un total de 24 niños. Diez de los niños ya estaban asistiendo a la escuela primaria en el 2007, 12 estaban en el nivel inicial y 2 estaban en su casa esperando empezar el primer grado el 2008. Realizamos la investigación con los niños, sus madres y padres, así como con sus maestros, basándonos en un enfoque cualitativo de aproximación múltiple (Clark y Moss 2001; Dockett y Perry 2005; Crivello y otros 2007). Este combina las entrevistas con padres y madres, profesores y por supuesto los propios niños y niñas; con técnicas participativas con niños y adultos, y la realización de observación semi-participante en diversos ámbitos de la vida de los niños, como son el hogar, la comunidad y la escuela.

⁴ En un caso hay un PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial).

Una diversidad de infancias

Una primera constatación del estudio puede quizás resultar evidente para algunos, pero como veremos, no necesariamente lo es para el sistema educativo. Dicha constatación se refiere a la diversidad de experiencias infantiles en nuestro país. Un primer y marcado contraste aparece entre las zonas rurales —tanto indígenas (Andahuaylas) como no indígenas (Rioja)— y las zonas urbanas (San Román y Lima), ya que en las primeras se produce una muy temprana inserción de los niños al mundo del trabajo, tanto doméstico, como agropecuario. Para constatarlo, nos preocupamos por indagar en detalle el tipo de actividades que realizan y el grado de responsabilidad sobre las mismas.

Así, pudimos comprobar que los niños que hemos estudiado participan en una gran variedad de actividades cotidianas: desde actividades de cuidado personal —como lavarse, cepillarse los dientes, peinarse, cambiarse, etc.— hasta de su propia alimentación. Pero, además de hacerse cargo de sí mismos, cuidan a otros, principalmente a sus hermanos menores. En Andahuaylas y Rioja particularmente, los niños pequeños (de 5 o 6 años) suelen encargarse de un hermano menor (desde un año hasta 2 o 3 años), alimentándolo o limpiándolo. En Lima, en cambio, hemos observado que los niños pequeños juegan con sus hermanos menores, pero no se encargan de su cuidado como se puede notar entre los niños rurales⁵.

El grado de responsabilidad sobre las actividades que los niños y niñas conducen para ayudar a la familia también varía entre las áreas urbanas y rurales. Así, aunque en ambas podemos ver a niños pequeños colaborando con sus madres en actividades domésticas, como ayudar con la cocina —por ejemplo, pelando verduras—, limpiando la casa, lavando los platos, haciendo las camas, haciendo recados y pequeñas compras, en los lugares rurales (Rioja y Andahuaylas) estas actividades son más vistas como responsabilidad o deber de los niños, mientras que en San Román y Lima son consideradas como los primeros intentos de los niños de participar y ayudar, y por ello, útiles para aprender, pero no como obligaciones o responsabilidades del niño o niña propiamente, y son menos los niños que las realizan.

En Rioja y Andahuaylas, sin embargo, los padres esperan la participación progresiva en estas actividades desde una temprana edad (4 años), de manera que permitan una participación completa a los 7/8 años —aunque algunas tareas agropecuarias que requieren mayor fuerza esperarán hasta los 10/11—. En contraste, en Lima y San Román la participación completa se espera a los 11/12, y los niños pueden empezar después (cerca de los 5 o 6 años). La noción de deber —y las expectativas

⁵ En San Román solo uno de los niños tenía un hermano menor y no se encargaba de su cuidado.

relacionadas con el mismo— está presente entonces de manera más temprana en las áreas rurales, pero no es vivida por los niños y niñas necesariamente como obligación, pues muchos de ellos piden hacer este tipo de actividades y de esta forma participar de la dinámica familiar. Además, en Andahuaylas y Rioja, donde el rango de actividades domésticas que realizan los niños pequeños es más amplio —incluyendo buscar agua y madera para cocinar, ayudar a lavar los servicios y la ropa, ayudar en la cocina, recolectar pasto o moler maíz para alimentar a los cuyes y gallinas y cuidar a estos y otros animales domésticos—, los niños son más conscientes de que estas actividades son necesarias para la vida familiar diaria y parecen disfrutar ser parte de ella.

Cuidar animales es una actividad importante de los niños y niñas en las áreas urbanas y rurales pero involucra un grado diferente de responsabilidad —y, de hecho, un tipo diferente de actividad— en cada una. Así, por ejemplo, cuidar animales domésticos y mascotas en Rioja y Andahuaylas es una responsabilidad diaria que los niños tienen que cumplir, mientras que en Lima y San Román, los niños tienen sobre todo mascotas, y juegan con ellas, pero usualmente son los padres, madres o abuelos los responsables de su cuidado. Cuidar animales puede involucrar desde alimentarlos en la casa o en un corral cercano, hasta llevar el rebaño entero a pastar en los alrededores de la comunidad, una actividad que los niños de esta edad aún no desempeñan solos, pero sí con sus hermanos mayores o madres. Tanto si los niños tienen mascotas (perros, gatos, etc.) como si tienen animales domésticos como pollos, gallinas, vacas, ovejas, etc., declaran que los animales son muy especiales para ellos.

En Rioja y Andahuaylas los niños no solo están involucrados intensivamente en las actividades domésticas sino también en actividades productivas. Se unen a sus padres en las tareas agrícolas y pecuarias, acompañándolos a la chacra y a los pastizales, y ayudan a desempeñar algunas actividades (alimentar a los animales, limpiar los cultivos, ahuyentar a los pájaros —alejarlos de los cultivos— cavar hoyos en la tierra, etc.), mientras que aprenden otras tareas progresivamente, observando a otros realizarlas y participando poco a poco de ellas —ordeñar las vacas, conseguir miel, mover los animales a través de los pastizales, sembrar y cosechar, etc.—. Esta forma de aprendizaje refleja muy bien el concepto de participación guiada de Rogoff (1990) y el de participación periférica de Lave y Wagner (1991), ya que los niños van recibiendo la guía de otras personas con mayor experiencia —tanto de otros niños mayores como de los adultos— para la realización de ciertas actividades, y se desempeñan en ellas de modo periférico al principio, para que, una vez que son capaces de realizar todas las tareas que una determinada actividad involucra, hacerse cargo de ella de modo completo, es decir, lograr una participación central —en contraste con su participación periférica original—. Esto es observable al considerar a los hermanos mayores de los niños estudiados, a quienes pudimos observar desempeñando ya ciertas actividades

de modo autónomo —trabajar en la chacra, ordeñar el ganado, pastearlo, etc.—. La naturaleza longitudinal de este estudio permitirá observar, asimismo, a los niños pequeños asumiendo también este conjunto de tareas a través del tiempo.

El aprendizaje que los niños y niñas realizan al participar de las actividades del mundo adulto no implica solo un conjunto de habilidades prácticas. Implica también el desarrollo de una identidad y de un sentido de pertenencia. Esto es especialmente visible en la comunidad indígena (quechua) que visitamos en Andahuaylas. En esta comunidad, la mitad de las madres se mostraban críticas del servicio de educación inicial. Solo ellas, junto con una madre aymara de San Román, mostraron esta actitud, mientras que la mayoría de los padres tenía una visión positiva del inicial. El hecho de que en esta comunidad los niños sean parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana nos ayuda a comprender esta reticencia. Tomemos el caso de Ana⁶, por ejemplo, quien es una niña de 5 años que hábilmente ayuda a su abuela con el ganado, camina sola de la casa al inicial, ayuda a cocinar, lavar y limpiar, alimenta a sus gallinas y cuyes y pasta el ganado con su madre. La madre no considera que el inicial sea útil para su hija, pues «no hacía nada», «solo hacía garabatos» y por ello preferiría que se quedara en casa. Se puede notar que quedarse en casa también involucra un conjunto de aprendizajes para esta niña, aprendizajes de habilidades muy diferentes a aquellas que aprendería en la escuela, pero que son no obstante útiles para convertirse en un miembro completo de su familia, su comunidad y su cultura.

Esta tensión, además de la falta de información adecuada, puede estar en la base de la resistencia de algunas madres indígenas para aceptar por completo la utilidad de la educación inicial, en tanto esta compite con el cada vez más escaso tiempo que tienen para iniciar a sus hijos en las actividades y conocimientos propios de su cultura y forma de vida, máxime si consideramos que no existe una provisión de educación inicial bajo la modalidad bilingüe intercultural en el sistema educativo (salvo unas pocas excepciones por proyectos especiales)⁷. Esta tensión no se resuelve tampoco en la primaria, aunque este servicio tiene una historia más larga entre las comunidades y su necesidad es más ampliamente aceptada y reconocida en tanto vía de acceso al castellano y a la escritura (Ames 2002, Zavala 2002). La educación inicial por el contrario es más reciente, y si bien viene consolidándose crecientemente, puede notarse que la proporción de matrícula neta en inicial para la población indígena es más baja

⁶ Todos los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes de la investigación.

⁷ Por el contrario, el servicio de cuidado diurno de niños entre 6 meses y 3 años (Wawawasi), que está a cargo de madres de la propia comunidad, es ampliamente usado y valorado, y todos los niños estudiados en esta comunidad asistieron al mismo.

que el promedio nacional (64,2%). Los quechuas muestran una alta tasa entre los grupos indígenas, con 46%, mientras que otros grupos indígenas amazónicos como los ashaninkas o los aguarunas muestran una tasa de 28% (MED 2007).

La participación de los niños en actividades productivas o trabajo no doméstico es diferenciada en las áreas urbanas estudiadas. Así, en San Román, ciudad andina, los niños también se involucran en las actividades productivas y económicas de sus padres, y van con ellos al mercado a vender, por ejemplo, como en el caso de Ricardo; sin embargo, en Lima, esto no sucede y más bien los niños están separados de sus padres la mayor parte del día, mientras ellos trabajan, como en el caso de Lupe:

Ricardo tiene 6 años y es el menor de 4 hijos. Sus hermanos mayores tienen 14, 17 y 20 años, de manera que Ricardo no tiene compañeros de juego de edad cercana. Tiene, eso sí, varias mascotas con las que juega (un loro, dos perros, tres gallinas y un gallo). Vive con ambos padres y para que no se quede solo, su mamá se lo lleva con ella al trabajo, es decir al mercado, donde vende diversos productos al aire libre. A Ricardo le gusta acompañar a su mamá a vender al mercado, y la ayuda «jalando» o llamando clientela.

Lupe tiene 6 años, es la segunda de dos niñas y vive con sus padres, abuelos y tía. Su madre y su padre trabajan durante el día. La madre sale temprano, a veces cuando Lupe todavía duerme, y regresa al final de la tarde, para bañar y acostar a Lupe. Lupe queda a cargo de su hermana de 10 años, con quien hace las tareas, y de sus abuelos, quienes cuidan de ella durante el día.

Las familias que visitamos en San Román, como la de Ricardo, son migrantes relativamente recientes y de origen rural y, por ello, pueden estar siguiendo el mismo principio observado en áreas rurales sobre la participación temprana de los niños en un rango amplio de actividades productivas. La mayoría de ellos está involucrada en el comercio minorista y ambulatorio, y en la confección de ropa. Por sus características, estas actividades permiten una mayor participación de los niños. De otro lado, el hecho de no tener con quien dejar a los niños también influye en la necesidad de involucrarlos en las actividades laborales.

En la capital, por contraste, los niños pequeños no desempeñaban este tipo de actividades. Sus padres trabajaban en lugares donde ellos no podían ir, y usualmente permanecían ahí la mayor parte del día, como en el caso de Lupe. Así, no solo las tradiciones culturales sino también las condiciones y características del trabajo separan a los niños de la actividad económica de sus padres y de esta manera impiden su participación en ella.

Este es un dato importante a tener en cuenta, pues como señalan Rogoff y Angelillo (2002), la separación de los niños del mundo adulto tan propia de la modernidad occidental ha generado todo un conjunto de prácticas específicas a nivel familiar, para que los niños «aprendan» sobre este mundo al cual no tienen mayor acceso. Así, se propician actividades específicas de aprendizaje centradas en el niño, formas de juego adulto-niño o el uso de la conversación instructiva, en formatos similares a las que se piden en la escuela. Sin embargo, en grupos como los descritos aquí para el caso de las zonas rurales, estas mismas prácticas pueden resultar superfluas, porque los niños participan del mundo adulto de manera constante, y por ello no se organizan actividades especiales para enseñarles determinadas habilidades, ya que las aprenden cotidianamente al observar y participar de la vida doméstica y del trabajo. Eso no significa que no jueguen, pues sí lo hacen, sino que sus formas de juego pueden ser diferentes.

De hecho, el juego aparece como una actividad común en los cuatro lugares. En Lima y San Román, sin embargo, el juego se conduce mucho más al interior del hogar, mientras que en Rioja y Andahuaylas los niños son mucho más libres de moverse alrededor de la comunidad —aunque siempre hay un adulto supervisándolos—. Además, en Rioja y Andahuaylas, los niños no solo juegan *a la hora de jugar* sino que, usualmente, mezclan juego y trabajo cuando realizan sus actividades, como cuando van a la chacra, o a recoger agua, o a pastar a los animales. Esto es importante para tomar en cuenta ya que, al preguntar sobre el uso del tiempo para las actividades de modo separado, la combinación de juego y trabajo puede ser sub-representada, llevando a una representación distorsionada del uso del tiempo entre los niños —ya sea niños que trabajan demasiado o niños que no trabajan nada—.

De lo observado hasta aquí, consideramos que los niños de este grupo de edad parecen estar experimentando no solo una transición educativa, sino también otro tipo de transiciones —más sociales si se quiere— que involucran cambios en sus roles al interior de la familia pasando de ser «niños pequeños» a «niños más grandes», asumiendo así progresivamente más responsabilidades en actividades domésticas y productivas, y desarrollando habilidades que los preparan para ser miembros productivos de sus hogares.

Ahora bien, la reconstrucción del uso del tiempo de los niños retrata patrones generales encontrados en cada comunidad, pero hay un rango de variación individual de acuerdo a diversas variables como género, tamaño de la familia, orden de nacimiento, educación de la madre, etc. No es posible acercarse en profundidad a estas variaciones en este artículo, por razones de espacio. Más bien, nos abocaremos ahora en presentar la forma en que la escuela recibe a estos niños y niñas de perfiles, trayectorias y características diversas.

Las escuelas y la transición al primer grado

En contraste con la diversidad de perfiles y características que encontramos entre nuestros estudios de caso, las escuelas a las que asisten resultan muy similares. Desde la relativa homogeneidad que presentan las escuelas es posible entender mejor cómo la transición a la escuela primaria ha sido con frecuencia asociada a la discusión acerca de qué tan listos o preparados están los niños para empezar el primer grado. Esta «preparación» estaba inicialmente concebida en términos de un conjunto predeterminado de habilidades físicas, sociales, y cognitivas que los niños debían tener a fin de satisfacer los requerimientos de la escuela (Woodhead y Moss 2008, Arnold y otros 2007).

Por ello, la repetición del primer grado se explicaba con frecuencia en términos de una inadecuada preparación para la escuela, preparación que se vería afectada por la pobreza, la desnutrición, el ambiente educativo familiar y el acceso a servicios de educación y cuidado infantil, incluyendo la educación inicial.

Sin embargo, y sin desconocer la importancia de los factores arriba señalados, una postura crítica ha empezado a señalar que no solo los niños, sino que también las escuelas, deben estar *listas* o preparadas para recibir a los niños ofreciéndoles un servicio de calidad que tome en cuenta sus características y derechos (Myers y Landers 1989; Myers 1990; Woodhead y Moss 2008; OECD 2001, 2006). Así pues, una comprensión más actualizada de lo que significa *estar listo* enfatiza que este concepto se entiende mejor como la conexión entre el niño y las instituciones que sirven al niño, y requiere de la participación de las familias, las escuelas y las comunidades (Woodhead y Moss 2008: 13).

De otro lado, desde la crítica sociocultural, se ha resaltado, asimismo, cómo el conjunto de habilidades que la escuela exige a niños y niñas no son de ninguna manera neutras y corresponden a prácticas culturales de determinados grupos sociales, cuya cultura resulta dominante o hegemónica con relación a la de otros (ver por ejemplo Heath 1983; Michaels 1986, Bourdieu y Passeron 2001, 2003). Así, niños y niñas de estratos socioeconómicos bajos o de minorías étnicas se encontrarían en una situación de desventaja frente a niños de sectores medios y altos cuyas prácticas culturales, códigos lingüísticos y formas de aprendizaje se encontrarían más cercanos a los que la escuela premia y valora.

Todo lo anterior llevó a plantear las siguientes interrogantes: ¿Qué tan preparados están las escuelas y los maestros para facilitar la transición al primer grado? ¿Cómo ayudan las escuelas a los niños o a sus familias en esta transición? ¿Existen arreglos especiales para contribuir a una transición exitosa al primer grado? Para responder estas preguntas, se consideraron diferentes aspectos relevantes para las transiciones escolares, algunos de los cuales se detallan a continuación.

Coordinación institucional y comunicación entre docentes de Inicial y de Primaria

La coordinación y comunicación institucional entre los diferentes niveles educativos por los que transitan los niños es de primera importancia para promover una continuidad de experiencias y para prepararlos para el cambio que se vivirá (Woodhead y Moss 2008, Dunlop y Fabian 2007). Sin embargo, al indagar al respecto, encontramos que la comunicación entre profesores de diferentes niveles casi no existe, incluso en Rioja y Andahuaylas, que son comunidades rurales pequeñas donde el inicial y la primaria están a solo unos metros. En la mayoría de los casos, los docentes de inicial no están al tanto de quién será el profesor que les tocará a sus niños el próximo año, y el profesor de primer grado tampoco conoce a los niños que serán sus estudiantes el siguiente año, lo que muestra la desconexión entre ambos niveles. Encontramos solo un caso en un pequeño y remoto caserío rural de Rioja donde esta situación era diferente: la animadora del PRONOEI trabajaba en estrecha relación con la profesora de primer grado, y esta última podía conocer a sus futuros estudiantes.

En las escuelas donde los niveles de inicial y primaria funcionaban de modo integrado —en la misma escuela— esto parecía contribuir en cierta medida a la comunicación y el intercambio entre docentes, en contraste con las escuelas donde el inicial y la primaria eran dos instituciones autónomas⁸. Sin embargo, la comunicación reportada consistía principalmente en intercambios informales entre profesores sobre el progreso de sus niños y no involucraba ningún tipo de coordinación para actividades pedagógicas o de otro tipo. La integración o separación del inicial y la primaria resulta relevante en lo que respecta a las transiciones tempranas. La literatura sugiere que cuando la transición del inicial a la escuela primaria ocurre dentro de la misma escuela, esto puede aligerar el proceso de transición (Entwisle y Alexander 1998), ya que los niños están más familiarizados con la escuela. Sin embargo, incluso en el mismo edificio escolar, hemos podido observar cómo los niveles inicial y primario funcionan de maneras muy diferentes.

En general, en todas las escuelas, la única documentación que se intercambia entre el nivel inicial y la escuela primaria es la ficha de matrícula con información general y básica, mayormente para propósitos administrativos. No se transmite ninguna información pedagógica o referida a las habilidades, características o necesidades de los niños de un nivel a otro.

Llama la atención esta situación, ya que las profesoras entrevistadas expresan una opinión positiva con respecto a, y son concientes de, la importancia de la coordinación

⁸ Ambas situaciones son posibles y que la oferta de servicios educativos en el Perú puede ser integrada —todos los niveles en el mismo edificio escolar— o separada —cada nivel como una escuela independiente—. En las comunidades visitadas hemos encontrado todas estas situaciones.

entre niveles. Sin embargo, es posible que la falta de mecanismos institucionales que fomenten este tipo de comunicación —por ejemplo, promover reuniones periódicas entre profesores para discutir la transición de los niños o asuntos específicos relacionados a la misma— impida acciones de los propios maestros. También es posible que la autonomía de cada escuela mantenga separados a los profesores entre sí —además de las distancias físicas en el caso urbano—. Asimismo, existen diferentes lenguajes y concepciones en cada espacio, así como un estatus diferente para los profesores de cada nivel, que pueden impedir un enfoque más colaborativo como lo revela la siguiente cita:

Yo creo que sí, porque más que nada nos menosprecian a los profesores de educación inicial, porque ellos no creen que los niños a través del juego aprenden mejor, ellos creen que juego, juego, y por ociosas hacemos jugar a los niños. No es así, el juego es lo más importante para el niño, por el juego desarrolla físicamente, psicológicamente (Lucía, Maestra de inicial, Andahuaylas).

Esta última cita también se refiere a diferentes filosofías y enfoques que se presentan en inicial y primaria: la importancia del juego y de un enfoque centrado en el niño es característica en el nivel inicial, mientras que un enfoque más dirigido por el profesor y centrado en los contenidos escolares formales es más común en primaria, a pesar de los esfuerzos recientes por introducir un enfoque más centrado en el niño, especialmente durante los primeros años de la primaria. De hecho, desde 1996 hasta 2006, el diseño curricular vigente proponía la articulación entre el último año de inicial (5 años) y el primer y segundo grado de primaria. El Proyecto Educativo Nacional (PEN), de otro lado, aboga por un tratamiento especial para estos mismos años, conceptualizándolos como una unidad y proponiendo una capacitación y apoyo especiales para docentes a cargo de dichos grados. Así, aunque existe una especie de marco legal que promueve dicha articulación y colaboración entre niveles y profesores, y cierto consenso al respecto entre los profesores, en la práctica, esta articulación, comunicación e intercambio apenas ocurren. No existen arreglos institucionales que fomenten un proceso consciente de transición entre el nivel inicial y el primer grado, y menos, incluso, entre el hogar y el primer grado⁹.

Solo en el inicial no formal (PRONOEI), la animadora está más consciente de la necesidad de hacer algo para aligerar la transición del hogar al inicial y tratar de actuar de enlace con la profesora de primer grado para que ella y los niños se conozcan de antemano. En la mayoría de las escuelas que visitamos, sin embargo, no existían arreglos institucionales que promovieran la transición explícitamente —como visitas

⁹ Ver al respecto Ames, Rojas y Portugal 2009.

de los niños del inicial a la escuela o las aulas de primer grado, actividades de bienvenida durante la primera semana del primer grado, reuniones con los padres para aconsejarles sobre el proceso y las características de la transición, etc.—.

La comunicación e intercambio entre profesores y padres y madres de familia en torno al proceso de transición

De la misma manera que la comunicación y el intercambio entre niveles son necesarios para garantizar la continuidad y preparación, indagamos por esto mismo entre profesores y padres, puesto que el apoyo que se pueda ofrecer desde el hogar y las orientaciones de la escuela al respecto pueden contribuir a facilitar el proceso de transición. Sin embargo, y en consonancia con lo reportado anteriormente, encontramos en la mayoría de casos que, aunque hay cierta interacción, no se reporta un diálogo específico sobre las transiciones —características, demandas y maneras de enfrentarlas—. En los encuentros individuales y/o en reuniones colectivas que tienen lugar, otros temas diversos pueden surgir como orientaciones específicas en temas de higiene y salud, o consejos para favorecer la retroalimentación positiva, o respecto de la importancia de enviar a los niños a inicial. Los principales temas cubiertos en esta comunicación tienen que ver con el desempeño individual o los problemas de conducta.

La formación y capacitación de los docentes para facilitar la transición

Es muy probable que la ausencia de acciones y mecanismos para promover la transición entre niveles y entre el hogar y la escuela esté relacionada con la falta de preparación de los propios docentes en relación al tema específico de la transición. Ninguno de los profesores de primaria entrevistados ha tenido una capacitación especial respecto al tema o para enseñar en primer grado. Para algunos, esta es la primera vez que enseñan este grado y, para otros, debido a las formas en que se organiza la institución escolar, esto ocurre después de varios años trabajando con niños mayores¹⁰. De hecho, el sistema educativo no prevé ni otorga una capacitación especial para enseñar en estos grados, a pesar de que ello está considerado en el PEN. Por su parte, entre los docentes, solo una maestra, Norma, en Andahuaylas, planteó la necesidad de mayor capacitación para enseñar en primer grado y reportó un grupo de soporte al que pertenece, con maestros de primer grado de otras escuelas, que se reúne para planificar sesiones de clase y elaborar materiales. En el caso de los profesores de inicial,

¹⁰ Es el caso de los profesores que llevan una promoción hasta que termina la primaria, como se explica más adelante.

solo uno de ellos, la animadora, reportó haber recibido capacitación especial para facilitar la transición del hogar a inicial y algún nivel de coordinación con la profesora de primer grado.

La asignación del docente de primer grado

A pesar de no tener arreglos institucionales específicos para promover la transición, encontramos que las escuelas, de modo no intencional en muchos casos, poseen ciertas prácticas organizativas que impactan en el proceso de transición. Una de ellas tiene que ver con la asignación del profesor para el primer grado. Usualmente esto es competencia del director, y varía entre las escuelas. El arreglo más común que encontramos es que un profesor es asignado al primer grado y luego continúa con este grado toda la primaria, hasta 6° grado, cuando sus estudiantes se gradúan de la primaria. Una vez que *saca una promoción*, es decir, que sus alumnos terminan la primaria, el docente comienza otra vez con un nuevo grupo de estudiantes de primer grado. Puede notarse, sin embargo, que el profesor o profesora ha pasado los últimos años de su carrera trabajando con niños más grandes. Para algunos, es difícil volver a trabajar con niños pequeños. Otros piensan que este arreglo no es tan útil y abogan por una organización más especializada, con profesores trabajando con los grados iniciales (1° y 2°) de manera permanente, así como con los intermedios (3° y 4°) y los últimos (5° y 6°), ya que ello permite una mayor especialización en esos grados.

La organización por etapas, como la reportada por esta maestra, no se encontró en ninguna de las escuelas que visitamos, pero se sabe que es usada en otras escuelas, como fue el caso, en el pasado, de la escuela reportada. Los contenidos curriculares también están organizados por ciclo, lo que hace que esta opción tenga sentido en términos de la organización curricular. El PEN, como ya se indicó, también considera que la educación primaria debe ser entendida como compuesta por tres ciclos o etapas separadas, y que la primera necesita una capacitación especial. No obstante, las escuelas parecen trabajar en una lógica diferente.

También cabe resaltar que en ninguna escuela de las visitadas los profesores mencionaron criterios especiales para tomar en cuenta al seleccionar al profesor o profesora de primer grado. Era un «turno» por el que todos debían pasar y no se requerían habilidades especiales o cierto entrenamiento para ser asignado a este grado. En algunos casos, es el recién llegado quien resulta asignado al primer grado¹¹.

¹¹ Es el caso, por ejemplo, de una nueva profesora en Lima. También en la escuela multigrado de Rioja, en años previos, la directora siempre tomaba los últimos grados y asignaba los primeros grados, incluyendo el primero, al profesor nuevo. Desde el año pasado, y debido a que su propia hija estaba en primer grado, la directora tomó los primeros grados a su cargo.

Las escuelas y los niños: imágenes parciales

Con cada uno de los docentes entrevistados conversamos sobre los estudios de caso y tuvimos oportunidad de ver a estos niños en clase. Siempre nos llamó la atención el hecho de que, en la escuela, los niños parecían más pequeños que cuando los visitábamos en su casa. Y es que, en su casa, los veíamos haciendo una serie de cosas, asumiendo tareas e interactuando con solvencia, mientras que en la escuela eran por lo general más tímidos, los más pequeños en el patio, los más inexpertos frente al profesor. De hecho, la imagen que las escuelas y los docentes tienen y proyectan de los niños está bastante circunscrita al espacio escolar, a lo que pueden o no hacer con las letras y los números, y a su conducta en el aula. La variedad de actividades y responsabilidades que hemos descrito en la sección anterior pasa en gran medida desapercibida por la escuela y, por ello, no se recoge en las clases ni en las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes.

De hecho, las formas en que aprenden los niños fuera de la escuela —especialmente los rurales, que son los que hemos podido observar con mayor detenimiento¹²—, a través de la participación progresiva en un variado rango de actividades y en interacción con niños de otras edades y con otros adultos expertos, no encuentra mayor paralelo en la escuela. Por el contrario, las clases se estructuran de manera en que es solo un adulto el que enseña y del cual se aprende, y las oportunidades para aprender con otros niños son limitadas y rara vez facilitadas por los docentes. Los ejercicios que se proveen son repetitivos y discretos, es decir, no son parte de una práctica más amplia que dote de un sentido completo a la actividad. Así, para enseñar a leer y escribir se escriben letras, sílabas y palabras sueltas una y otra vez, pero no se producen situaciones comunicativas que impliquen la lectura y escritura de textos reales¹³ de manera que, aunque el niño o niña aún no pueda decodificar todo el texto, acceda al sentido del mismo a través de otros y, sobre todo, al sentido de la práctica social misma de leer y escribir. En la comunidad quechua, la situación se complica por la ausencia de una educación bilingüe que permita a los niños desarrollar adecuadamente ambas lenguas. Los docentes de ambos niveles enseñan en castellano, pero recurren frecuentemente al quechua para hacerse entender por niños pequeños que no dominan todavía bien el castellano.

La escuela parece proponer a estos niños la figura de un aprendiz con poco o nada de conocimiento relevante previo. La constante evaluación de lo logrado en estas tareas discretas con frecuencia remarca el error devolviéndole al niño una imagen negativa de sí mismo (Ames 1999). En otro trabajo (Ames 2004), he constatado que

¹² El acceso para observar los hogares urbanos fue más restringido.

¹³ Enfoque recomendado por el Ministerio de Educación.

esta imagen deficitaria que la escuela tiene sobre el niño contrasta con las oportunidades que ofrece el aprendizaje fuera de la escuela para favorecer el sentido del logro y la autoeficacia, y con la valoración que la familia expresa sobre la participación del niño en estas actividades.

Ahora bien, nos interesa también atender las percepciones de los propios niños sobre este nuevo espacio de aprendizaje y el contraste que les genera, no tanto con su hogar —lo cual les resulta en cierta medida inevitable—, sino con la experiencia educativa formal más próxima como es el inicial. A ello se dedica la siguiente y última sección.

La transición a la escuela desde el punto de vista de los niños

A pesar del escaso apoyo institucional para los procesos de transición y la limitada información que los padres tienen para ayudar a una transición exitosa, la investigación encontró que los niños pequeños que empiezan el primer grado ven muchas cosas positivas en la escuela: es un lugar para encontrar otros niños, hacer nuevos amigos y jugar con ellos. Es un lugar para aprender, estudiar, «trabajar» (trabajo escolar). Sus primeras impresiones de la escuela resaltan estas características y muestran una actitud positiva hacia la escuela. Los niños de inicial también muestran una actitud positiva sobre la escuela primaria y quieren ir el siguiente año. Sin embargo, también hay cosas que a los niños no les gustan, como que otros niños los molesten o golpeen (San Román) y el castigo físico de parte de los profesores (Rioja, Andahuaylas, San Román).

Tanto los niños que pasaron por el inicial como los que aún están en él identifican —o anticipan— claramente diferencias entre el inicial y la escuela primaria, sobre todo alrededor del eje juego/estudio. Hay más tiempo y oportunidades de juego en el inicial y menos en el primer grado. Asimismo, hay más tiempo para estudiar en el primer grado, y menos en el inicial. Las diferencias también se expresan en términos de actividades, maestros, espacios, prácticas o conductas.

Así, los niños señalan que hay más juego y dibujo en inicial, y que también hay más juguetes, pelotas, rompecabezas y cosas así para jugar. Los rincones de aprendizaje son usualmente más atractivos y pueden jugar más en ellos. En el patio puede haber más juegos como toboganes o columpios. En primer grado no hay juguetes y juegos o, si los hay, son pocos. También el tiempo para jugar con ellos es menor: los niños reportan que en la escuela primaria se estudia más y se hace más tarea. Necesitan más cuadernos y una mochila grande para cargarlos. Sin embargo, los niños también ven cierta continuidad entre las actividades conducidas en inicial y primer grado, como copiar de la pizarra, estudiar y dibujar.

Los niños también notan diferencias entre los maestros: los maestros de inicial se perciben como «mejores», mientras que los de primer grado hacen las cosas más rápido, se van y no tienen suficiente tiempo para atenderlos más individualmente. Esto muestra cómo los niños son muy perceptivos en cuanto a los enfoques pedagógicos que los maestros siguen —un tratamiento más individualizado vs. un tipo de enseñanza más frontal, para toda la clase—. En Andahuaylas, los niños reportaron que el castigo físico no se usa en inicial pero sí en el primer grado.

Los espacios también son diferentes, de acuerdo a los niños: no solo algunos juegos y los atractivos rincones de aprendizaje han desaparecido, o han disminuido, sino que, también, los edificios de la escuela primaria son más grandes y, usualmente, están ubicados en otro lugar.

Las conductas de sus propios compañeros de clase cambian durante el curso de la transición: un niño que fue directo de inicial a segundo grado reportó que sus compañeros eran más desorganizados en inicial, pero que en segundo grado eran más ordenados, dándole un valor positivo a esto —lo que puede estar relacionado con señales de crecimiento y madurez—.

A pesar de estas visiones contrastantes, cuando se les preguntó qué preferían, la mayor parte escogió la escuela porque van a aprender más, a leer y escribir y a estudiar —en un lugar los niños incluso mencionan que se volverán más inteligentes—. Esto muestra que los niños tienen ganas de aprender el tipo de habilidades que la escuela ofrece y que sus padres les han hablado sobre su importancia. También pueden sentir que están creciendo porque estudian más. Los niños que aún están en inicial también son conscientes de que la escuela primaria significará más responsabilidades y menos juego. Al parecer, sus parientes y profesores les dicen que tendrán que comportarse mejor y hacer más tareas en la escuela. Las fuentes de información sobre la escuela primaria son de hecho los maestros de inicial, los padres y, especialmente, los hermanos mayores.

Los niños son agentes activos para encontrar sus propias maneras de adaptarse a las nuevas situaciones que trae el hecho de empezar primer grado. De alguna manera, hay un apoyo limitado para hacer esto y los niños deben hacer esta transición en gran medida por su cuenta. Al mismo tiempo, como hemos visto, esta no es la única transición que están experimentando y, si bien las nuevas responsabilidades y roles que van asumiendo pueden ayudarlos en adaptarse por sus propios medios a la escuela, el hecho de que esta desconozca mucho de este proceso puede también afectar la imagen de sí mismos que devuelve a los niños.

Reflexiones finales

En este capítulo intentamos acercarnos a las transiciones que experimentan los niños pequeños, principalmente aquellos cambios en sus roles al interior de la familia que se dan simultáneamente al comienzo de la escuela primaria, y la transición misma a la escuela. Al hacer esto quisimos dar cuenta de diferentes perspectivas: institucionales y personales; y de una variedad de actores involucrados como son los padres, maestros y los propios niños.

Al ver los arreglos institucionales funcionando y las prácticas de maestros concretos, podemos decir que *la transición del inicial al primer grado no es entendida ni estructurada como un proceso al interior y entre instituciones educativas*. Esto es evidente en la débil (si existe) coordinación y diálogo entre maestros de inicial y de primaria; en la separación física y administrativa entre los niveles de inicial y primaria que los mantiene como mundos distantes entre sí —aunque los separen solo un par de cuerdas—; en la falta de continuidad entre los ambientes de las aulas, tanto física —por ejemplo, los rincones de aprendizaje— como culturalmente —enfoque centrado en el niño vs. enfoque centrado en el maestro— y en la falta de capacitación especializada para los primeros grados entre los maestros de primaria para promover transiciones exitosas. Las escuelas no están haciendo un esfuerzo consciente para dar la bienvenida a los niños a sus aulas y facilitar de alguna manera los diversos cambios que enfrentarán. Todo lo contrario, las escuelas dejan sobre los hombros de los niños la pesada carga de adaptación con un apoyo muy poco organizado. Como máximo, los maestros reclaman sobre el rol de los padres en esta adaptación, pero ofrecen poca o ninguna información y orientación a los padres para que cumplan este rol. El intercambio y la comunicación entre padres y maestros son muy generales y se dirigen a temas de conducta, desempeño general y necesidades específicas de materiales escolares o del aula.

Tras constatar el escaso apoyo institucional que existe para la transición al primer grado, encontramos que, en este contexto, el principal peso de la adaptación se deja a los niños: ellos son los que, al experimentar esta transición, deben dotarla de sentido con poca orientación y ayuda. Sin embargo, muestran una actitud muy positiva hacia esta transición y diversas habilidades para sobrellevarla. Además, identifican claramente las diferencias entre las características de inicial y primaria, desde los maestros hasta los espacios, desde las actividades hasta los enfoques educativos. Los niños ven este paso hacia la educación primaria como una oportunidad para aprender y ciertamente sienten que están creciendo. Este proceso se da paralelamente al cambio que experimentan los niños pequeños al interior de su hogar, donde empiezan a asumir progresivamente más tareas y mayores responsabilidades, particularmente en las zonas rurales.

Es posible que esta mayor autonomía contribuya a que niños y niñas manejen de mejor forma la transición a la escuela, pero es también cierto que ambos procesos presentan imágenes un tanto contradictorias: un aprendiz que progresivamente va logrando cosas, incrementando su participación en prácticas sociales, frente a un aprendiz que lucha por ejecutar tareas discretas con la esperanza de, en algún momento, acceder a la práctica completa.

Por ello, a pesar de la actitud positiva que niños y niñas muestran, esta transición no es necesariamente fácil para ellos e implica un grado de estrés, especialmente al enfrentar ciertas formas de violencia por parte de otros niños, como el castigo físico tanto en el hogar como en la escuela. Estas prácticas han sido ampliamente criticadas, pero el hecho de que aún sigan presentes exige una mejor estrategia para mejorar las experiencias educativas infantiles, especialmente al iniciar la escuela. Así, el momento de empezar la escuela merece mucha mayor atención, tanto de los que hacen las políticas como de los educadores, para sacar una mayor ventaja de la actitud positiva de los propios niños frente a este proceso.

Referencias

- Ames, Patricia (1999). «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas». En: Tanaka, Martín (editor). *El poder visto desde abajo*. Lima: IEP.
- Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.
- Ames, Patricia (2004). «Multigrade Schools in Context: Literacy in the Community, the Home and the School in the Peruvian Amazon». Tesis doctoral. University of London.
- Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2009). «Childhood, Transition and Wellbeing in Peru: a literature review». Young Lives Technical Note No. 16, mayo. Oxford: Young Lives <http://www.younglives.org.uk/publications/technical-notes>
- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009). *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Documento de trabajo No. 47. Niños del Milenio: Lima. http://www.ninosdelmilenio.org/publicaciones_documentos.shtml
- Arnold, Caroline, Kathy Bartlett, Saima Gowni y Rehana Merali (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity - Reflections and Moving Forward*. Documento de trabajo N° 41. En: Early Childhood Development. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Popular.

- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clark, Alison y Peter Moss (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Cueto, Santiago y Juan José Díaz (1999). «Impacto de la educación inicial en el rendimiento en el primer grado de primaria en escuelas públicas primarias de Lima». *Revista de Psicología*, vol. 17, N° 1, pp. 74-91, Lima.
- Crivello, Gina, Laura Camfield y Martin Woodhead (2007). «Child Wellbeing and Transitions within Contexts of Poverty: Methodological Reflections from Young Lives». Ponencia presentada en la Conferencia Rethinking Poverty and Children in the New Millennium: Linking Research and Policy. University of Oslo, Norway.
- Díaz, Juan José (2007). «Educación Inicial y rendimiento en la escuela». *Boletín Análisis y Propuesta*, No. 12, mayo, Lima.
- Dockett, Sue y Bob Perry (2005). «Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project». Boletín breve. *Early Childhood Development and Care*, vol. 175, N° 6, pp. 507-521.
- Dunlop, Allison y Hillary Fabian (2007). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Londres: McGraw Hill.
- Entwistle, Doris y Karl Alexander (1998). «Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it». *The Elementary School Journal*, vol. 98, N° 4, pp. 351-363.
- Geertz, Clifford (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guadalupe, César, Juana Huillcamisa, Liliana Miranda, María Luisa Quintana, José Rodríguez, Néstor Santillán, Juan Pablo Silva y Gloria Zambrano (2002). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Documento de trabajo No. 12. Lima: Ministerio de Educación.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ladd, Gary y Joseph Price (1987). «Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten». *Child Development*, vol. 58, N° 5, pp. 1168-1189.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Le Roux, Willemien (2002). *The Challenges of Change: A Tracer Study of San Preschool Children in Botswana*. Early Childhood Development: Practice and Reflection No. 15. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

- Margetts, Kay (1999). «Transition to School: Looking Forward». Universidad de Melbourne
 Fecha de consulta: 09/02/2008.<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>.
- Margetts, Kay (2002). «Transition to School-Complexity and Diversity». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 10, N° 2, pp. 103-14.
- Michaels, Sarah (1986). «Narrative Presentations: an Oral Preparation for Literacy with First Graders». En Cook-Gumperz, J. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación (MED) (2007). «Indicadores de la Educación Básica en el Perú 2006». Ministerio de Educación. Fecha de consulta: 03/03/2008.
<http://escale.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación (MED) y Consejo Educativo Nacional (CNE) (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Ministerio de Educación.
- Myers, Robert y C. Landers (1989). «Preparing Children for Schools and Schools for Children». Discussion paper for Consultative Group on Early Childhood Care & Development, Toronto.
- Myers, Robert (1990). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmers of Early Childhood Development in the Third World*. Londres: Routledge.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- Rodrigues, Audrey (2000). «Final Report on the Evaluation of the Project, 'Effecting a Smooth Transition from Nursery to Primary'». En Unicef. Fecha de consulta: 09/02/2008.
http://www.unicef.org/evaldatabase/files/GUY_2000_800.pdf
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara y Cathy Angelillo (2002). «Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development». *Human Development* N° 45, pp. 211-225.
- SAVE THE CHILDREN (2003). «What's the Difference: The Impact of Early Childhood Development Programs - A Study from Nepal of the Effects for Children, Their Families and Communities». *Save the children*. Fecha de consulta 09/02/2008.
<http://www.savethechildren.org/search.jsp?query=majesty>.

- SAVE THE CHILDREN (2004). *Early Childhood Care and Development: A Positive Impact. A Study from Myanmar of the Effects for Children, their Families and Communities. Save the Children*. Fecha de consulta 09/02/2008.
<http://www.savethechildren.org/search.jsp?query=childhood>.
- SAVE THE CHILDREN US (2007a). *La transición exitosa al primer grado - Un factor clave para el desarrollo infantil temprano - Resumen Ejecutivo*. Managua: Save the Children US.
- SAVE THE CHILDREN US (2007b). *La transición exitosa al primer grado - Un factor clave para el desarrollo infantil temprano*. Managua: Save the Children US.
- UNESCO (2006). *Education for All: Global Monitoring Report 2006*. París: Unesco.
- Vogler, Pía, Gina Creivello y Martin Woodhead (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Documento de trabajo N° 48. The Hague: Bernard van Leer Foundation/Young Lives.
- Woodhead, Martin y Peter Moss (editores) (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años*. Milton Keynes: Open University.
- Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Anexo 1. Escuelas, aulas y comunidades visitadas

Provincia	# de comunidades	# de escuelas	# de aulas de inicial	# de aulas de 1er grado	# de aulas de 2° grado ¹⁴
Rioja	3	4	2	2	
Andahuaylas	1	1	1	2	
San Román	4	3	1	1	1
Lima	2	4	1	2	1
Total	10	12	5	7	2

¹⁴ Estos salones fueron visitados por dos circunstancias especiales; primero, uno de los niños había sido promovido de la etapa inicial a 2° grado debido a un alto desempeño; segundo, uno de los niños fue inscrito en la etapa inicial pero debido a una baja matrícula en su salón, toma sus clases con el salón de 2° grado.

EL AMBIENTE ALFABETIZADOR EN FAMILIAS Y COMUNIDADES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA¹

Rebeca Mejía-Arauz, Leslie Reese, Antonio Ray Bazán,
Claude Goldenberg y Victoria Torres Armenta

Una de las funciones más importantes de la escuela en los primeros años es enseñar a leer y escribir. Las familias y la sociedad en general esperan que la escuela proporcione a los estudiantes las competencias necesarias para leer y comprender el texto escrito en diversos contextos y escenarios de la vida y no solamente ser objeto de las tareas, prácticas y evaluaciones escolares. Sin embargo, la forma como se enseña a leer en la escuela está muy lejos de satisfacer las necesidades y demandas de lectura y escritura en la vida cotidiana (Gee 2004; Lerner 1996). La apuesta de la escuela está en que la formación que dan a sus estudiantes eventualmente, en un futuro muy, muy lejano, configurará una serie de conocimientos y competencias básicas para la vida diaria, el trabajo, o será base para estudios técnicos o profesionales. No obstante, hay competencias básicas que se espera que la escuela proporcione y desarrolle a fin de que los niños, desde pequeños, vayan enfrentando tanto las demandas cada vez más complejas que exigirá la misma escuela, como las demandas de participación en los diferentes escenarios de la vida. Una de estas competencias básicas es el dominio del lenguaje oral y la lecto-escritura.

Por otra parte, si bien se ha asignado el rol de enseñanza de la lecto-escritura a la escuela, no se puede negar que algunos aspectos se pueden aprender tanto en la escuela como fuera de ella, en el contexto de la vida cotidiana, mientras que otros aprendizajes son dominio específico de un escenario o del otro. Es decir, algunas habilidades y competencias relacionadas con la lectura y escritura se aprenden y practican tanto en la escuela como fuera de ella y forman parte de una vivencia cotidiana que ayuda a que estas habilidades, competencias o conocimientos se vayan reafirmando y complejizando; este es el caso, por ejemplo, del vocabulario. Sin embargo, hay otras habilidades y competencias formales de lecto-escritura que son parte de enseñanzas escolares mucho más complejas, como lo es la comprensión lectora,

¹ Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento del National Institute of Child Health and Human Development de EEUU, nombre y número «Language and Literacy Development among Mexican Children» (R01 HD044923-01).

y que pueden representar una mayor o menor distancia para los niños en términos de la familiaridad que tienen con estas prácticas.

Es por esta razón que aún cuando se esperaría que la institución escolar sea la responsable del desarrollo de las competencias básicas de lecto-escritura, desde un punto de vista sociocultural habría que considerar de qué manera están interconectados diversos aspectos de las prácticas de lecto-escritura en los diferentes contextos en que participan los niños dentro y fuera de la escuela.

En este artículo se presenta una investigación que muestra algunas variantes en las prácticas de lecto-escritura y ambiente alfabetizador de familias y comunidades relacionadas con escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara, México, que nos permite dar cuenta de las diferencias en las condiciones alfabetizadoras de los escenarios y comunidades en que se desarrollan estos niños. Finalmente presentamos algunas reflexiones sobre la posibilidad de considerar los aspectos en que estos escenarios pueden interconectarse a través de las prácticas lectoras y de escritura de los niños y de cómo los actores en los diversos escenarios de la escuela, familia y comunidad podrían propiciar una mayor articulación y acercamiento en las acciones y condiciones de tales escenarios para una mayor facilitación del aprendizaje de la lecto-escritura en los niños.

La literacidad desde un enfoque sociocultural

Literacidad refiere a las maneras particulares en que se realiza la lectura y escritura en un contexto social específico y para propósitos específicos relevantes a tal marco social (Zavala 2008). La vida diaria está rodeada de texto, más aún, muchas de nuestras acciones y decisiones diarias están inmersas en el texto escrito. En otras palabras, la realidad social nos presenta demandas de cierto dominio de competencias de lecto-escritura que varían de acuerdo con los propósitos de interacción y participación en las diferentes situaciones sociales, varían según las necesidades, los valores, perspectivas y costumbres de los participantes y los escenarios en que tienen lugar (Reese y Goldenberg 2006), de tal modo que no es un aprendizaje que se desarrolla exclusivamente en la escuela, sino que también ocurre de diferentes formas en la familia y en la comunidad.

Kalman (2003) señala la importancia de reconocer la literacidad en diversos contextos y cómo estos también dan lugar al aprendizaje de la lecto-escritura: «se accede a la lengua escrita en situaciones de educación formal pero también en las de su uso cotidiano» (2003: 40). Similarmente, Zavala (2008) enfatiza la importancia de entender las prácticas de literacidad como prácticas sociales, «maneras de leer y escribir», es decir, «formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita» (2008: X). De ahí que no debería extrañar que las prácticas de literacidad sean usadas para diferentes fines en la escuela, en contraste con los de la casa. Sin embargo, a un nivel muy básico

de competencias, se podría esperar que se compartan y transfieran algunos aspectos del proceso de lecto-escritura, de sus operaciones, y en ocasiones también parte del vocabulario implicado en estos diversos contextos.

El texto tiene una presencia e implicaciones muy variadas en la vida de las personas. La dinámica de vida de las comunidades con sus actividades laborales, productivas, de sobrevivencia y esparcimiento conllevan la presencia de diversos tipos de texto que a su vez implican una variedad de prácticas letradas. Si bien reconocemos que las prácticas de lecto-escritura están situadas socioculturalmente, tales prácticas no ocurren totalmente aisladas unas de otras, lo que implica que se compartan en algún grado algunos procesos, significaciones y recursos en los distintos escenarios en que estas prácticas ocurren.

La participación de las personas en diferentes escenarios sociales implica un entrelazamiento de formas de interacción, valores y significados que resultan del bagaje del que dispone la persona. La persona con sus experiencias, costumbres y significaciones es una misma en los diversos contextos; si bien se sitúa y actúa diferencialmente ante las demandas de una situación social, también contribuye desde sus propios aprendizajes y transfiere sus modos de abordar las situaciones de un escenario a otro. Así ocurre en el caso de las prácticas de lecto-escritura: no son totalmente excluyentes unas de otras, o totalmente diferentes de una situación social a otra; posiblemente hay transferencias de experiencias y significados de una práctica a otra, de un escenario a otro.

La implicación que esto tiene es que para algunos grupos sociales las prácticas de literacidad con las que están familiarizados convergen más fácilmente con las prácticas escolares que las de otros grupos, es decir, el entrelazado entre un escenario social y otro es más claro y evidente, se transfieren prácticas entre un escenario y otro con mayor o menor facilidad. Esto crea una situación de desigualdad en el acceso y facilidad en el desarrollo de las competencias implicadas. Esta problemática se ha abordado enfocándose especialmente en la relación familia-escuela, enfatizando las variantes en los recursos con que se cuentan, es decir, el capital cultural en términos de Bordieu (1977), como parte del bagaje que proporciona la familia al niño/a y que puede afectarlo en cuanto a las condiciones con que enfrenta las enseñanzas escolares.

Capital cultural

Uno de los abordajes para el estudio de la relación escuela-familia-comunidad se ha centrado muy específicamente en el concepto de capital cultural de Bordieu (1977), que «consiste principalmente en las competencias lingüísticas y culturales» (1977: 494). Sin embargo, un aspecto importante en este concepto refiere a aquellas competencias que se desarrollan por la familiaridad que se tiene con prácticas sociales

y culturales de grupos sociales dominantes. Bordieu (1977) llama a esto «capital cultural». No se trata entonces de un concepto de capital en el sentido de los recursos culturales —cualesquiera que fueran, con los que cuenta un grupo social— sino aquellos que son relevantes a la cultura dominante.

Es importante puntualizar esto porque se ha señalado que la institución escolar demanda implícitamente en sus actividades de enseñanza un bagaje previo que resulta familiar para grupos sociales dominantes, bagaje que la escuela no se encarga de proveer a todos sus participantes (Bordieu 1977, 1991; Dumais 2002) y que coloca en persistente desventaja, en lo tocante al desempeño escolar, a los estudiantes de algunas comunidades y grupos culturales minoritarios y diversos (Dumais 2002; Lareau 1987; Lareau y Horvat 1999). De acuerdo con Nieto (2004), las escuelas reflejan el conocimiento y valores de los grupos económica y socialmente dominantes y así validan y refuerzan el capital cultural que los estudiantes de tales grupos sociales desarrollan a través de la socialización en sus prácticas en familia.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje ha señalado la importancia de los diversos contextos en que los niños y niñas se desarrollan. Por un lado, la propuesta vygotskiana enfatiza la importancia de la interacción social para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento (Vygotsky 1996); por otra parte Bronfenbrenner (1979) señaló la relevancia de la interconexión de los contextos de vida para el desarrollo. Pero más que interconexión, actualmente muchos investigadores han evidenciado que hay un entretrejimiento de actividades, formas de interacción y significaciones que orientan el desarrollo y aprendizaje a través de la participación en los escenarios de la familia, la comunidad, la escuela y otros diversos contextos socioculturales (por ejemplo, Cole 1996; Goldenberg, Gallimore y Reese 2005; Rogoff 1990, 2003; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chavez y Angelillo 2003; Tharp y Gallimore 1988).

En este sentido, nos interesa en especial plantear la relevancia de la interconexión y entretrejimiento de los contextos familiares, comunitarios y escolares para el desarrollo de las competencias de lecto-escritura. Planteamos la idea de que, si bien hay diferencias en las prácticas letradas en diferentes contextos de vida, estas prácticas comparten, por lo menos a un nivel básico, el dominio de ciertas competencias fundamentales para la lecto-escritura, cuya enseñanza y aprendizaje bien podrían facilitarse de manera más eficiente a través de las experiencias y prácticas que tienen los niños en tales contextos de vida diaria, como son la escuela, la familia, y la comunidad.

Para ello presentamos a continuación un análisis de estos contextos a partir de una investigación realizada en la ciudad de Guadalajara, México, en la que participaron cuatro escuelas públicas de diferentes contextos socioculturales y niveles socioeconómicos, lo que nos permite reflexionar sobre la idea de la distancia y familiaridad entre la escuela, la familia y la comunidad en el aprendizaje y práctica de la lecto-escritura.

Investigación en 4 comunidades. Proyecto DOLE²

Esta investigación es parte de un proyecto más amplio que se enfoca en examinar el desarrollo de la literacidad en niños monolingües hispano-parlantes, en la escuela, la familia y la comunidad en diversos contextos en México, para identificar similitudes y diferencias con el desarrollo de niños latinos migrantes en comunidades y escuelas bilingües en California y Texas.

En esta investigación dimos seguimiento durante tres años al desarrollo del lenguaje oral y la lecto-escritura de más de 670 niños de primero a tercer grado de primaria, tanto con una muestra longitudinal, como con muestras transversales de los tres grados de primaria. La investigación también se enfocó en identificar las prácticas de enseñanza de los maestros de 1º a 3er grado en las clases de español en estas cuatro escuelas. Esto se realizó a través de observaciones estructuradas y observaciones cualitativas que incluían registrar también las formas de participación de los niños, así como las maneras en que se involucraban en las actividades que conducía el maestro.

Otra parte importante de la investigación se enfocó en las prácticas familiares de literacidad así como en una serie de factores socioeconómicos, a través de una encuesta a los padres (N=637) de los niños participantes. De la muestra longitudinal se tomó una submuestra de 30 familias a quienes se hicieron dos entrevistas por año acerca de sus prácticas de lectura y escritura en casa, así como sobre otros aspectos de su relación con la escuela y la comunidad. Estas entrevistas se llevaban a cabo tanto con los padres como con el niño o niña desde que inició el primer grado escolar hasta terminar tercer grado de primaria. Por otra parte, llevamos a cabo un análisis del ambiente alfabetizador y de las condiciones y oportunidades para el desarrollo de los niños en las comunidades en que viven y donde se encuentran las escuelas participantes.

Mediante esta información se han tratado de identificar las prácticas de literacidad en la familia, su relación con la escuela y las formas en que el encuentro escuela-familia-comunidad favorece o no el aprendizaje y desarrollo de la literacidad en los niños.

Las escuelas y sus respectivas comunidades

Las cuatro escuelas participantes son públicas y urbanas, centradas en el nivel de educación primaria (1º a 6º grado). Tres de ellas están ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara, México, y una más en la periferia o afueras de la ciudad.

² Proyecto de investigación sobre el Desarrollo Oral y de la Lectoescritura en Niños del México Urbano. Goldenberg, Reese, Mejía-Arauz, y Ray Bazán (2004).

La escuela 1 se encuentra en una zona predominantemente de nivel socioeconómico medio. Esta escuela es considerada de buena calidad educativa por las familias de esa zona y de otras áreas bastante alejadas que la eligen para sus hijos. Muchas de estas familias viven en casas individuales o en departamentos en bastante buen estado y con suficiente espacio para familias pequeñas. El vecindario cuenta con todos los servicios; en él se observan numerosos locales de negocios, incluyendo papelerías, cibercafés, centros de copiado e incluso una biblioteca pública.

Las escuelas 2 y 3 están localizadas en sectores muy distantes entre sí, pero que son claramente urbanos. Son colonias de nivel socioeconómico mixto, es decir, con familias de bajos recursos y otras de nivel socioeconómico medio-bajo y medio. En las calles aledañas a estas escuelas se observan tanto áreas residenciales como zonas muy concentradas de negocios pequeños, aunque en la comunidad alrededor de la escuela 2 se observan más fábricas, talleres y bodegas que en la escuela 3, en donde se puede observar más concentración de comercios y pequeños negocios de servicios.

La escuela 4 está localizada en un antiguo pueblo de las afueras de la ciudad de Guadalajara que se considera históricamente con herencia indígena, aunque sus habitantes no se identifican como tales. El pueblo cuenta con algunos recursos comunitarios como un centro de salud, un centro para el desarrollo familiar, una plaza central en donde se encuentran los edificios de la municipalidad, una pequeña biblioteca pública con pocos libros, y dominando la plaza, una iglesia del siglo XVIII. Las calles de la zona habitacional en general son de empedrado o tierra, mientras que en las afueras del pueblo hay una serie de calles amplias y bien asfaltadas en donde se encuentran varias plantas maquiladoras y fábricas transnacionales que en recientes años se asentaron y que ahora ofrecen una opción de trabajo a los habitantes de esta comunidad. Anteriormente esta población se encontraba separada de la ciudad pero ahora ha sido incorporada a la zona urbana por el rápido crecimiento y extensión de la ciudad de Guadalajara en las últimas décadas. Las instituciones públicas de servicio social en esta comunidad reportan un ambiente de violencia, drogas, alcoholismo y condiciones difíciles para el desarrollo de los niños.

La lecto-escritura de los niños

¿Cómo se da el desarrollo del lenguaje de los niños y el aprendizaje de competencias de lecto-escritura en las condiciones comunitarias y familiares en que se desarrollan, y con la enseñanza que les proporcionan las respectivas escuelas? ¿Qué se puede decir respecto de la interconexión entre el aprendizaje de la lecto-escritura y los escenarios de vida de los niños?

A fin de tener un punto de referencia acerca del desempeño de los niños de las 4 comunidades participantes y un punto de contraste con respecto de las características del ambiente de literacidad en las familias y las comunidades, presentamos en forma sintética algunos de los resultados encontrados en vocabulario y lecto-escritura en la investigación mencionada (el detalle de estos resultados se presenta en Goldenberg, Reese, Mejía-Arauz y Ray, investigación en proceso).

Encontramos diferencias importantes en el desempeño de los niños de las 4 escuelas al iniciar el primer grado de primaria en habilidades de lecto-escritura y lenguaje³. Estas diferencias iniciales favorecen a la escuela de nivel socioeconómico medio. A lo largo de los tres primeros grados escolares en que les dimos seguimiento pudimos observar un claro incremento en todas estas habilidades en todos los niños participantes, y a la vez, tres tendencias en el comportamiento de las diferencias iniciales. Las que tienen que ver con el desarrollo del lenguaje (vocabulario, comprensión auditiva y analogías verbales) se mantienen prácticamente sin variación, es decir, que los niños que entran en primer grado con ventaja en estas habilidades, la mantienen a lo largo de los tres primeros grados; en las habilidades de lecto-escritura, en cambio, se observa un fuerte impacto compensatorio de la experiencia escolar en las habilidades de decodificación (identificación de letras y palabras) en las que las diferencias iniciales casi desaparecen; un comportamiento muy similar se puede observar en la comprensión lectora, tal como fue medida en este estudio. Por otra parte, en la fluidez de lectura, las diferencias se mantienen cuando los niños leen palabras aisladas, pero cuando leen un texto, las diferencias parecen mostrar un tendencia a aumentar conforme aumenta la experiencia escolar. Por último, en las habilidades de conciencia fonológica, las trayectorias de crecimiento muestran que las diferencias iniciales también se mantienen a lo largo de los tres primeros grados de instrucción primaria. Es claro que la experiencia escolar tiene efectos importantes en el desarrollo de algunas habilidades de lecto-escritura, pues los niños que en promedio tienen puntuaciones más bajas en estas habilidades, cuando entran a la escuela «alcanzan» a sus compañeros más aventajados. Sin embargo, al mismo tiempo se puede ver que este efecto no impacta de la misma manera las habilidades de lenguaje y otras habilidades de lectura cuyo desarrollo también está asociado a un ambiente que proporciona más experiencias y oportunidades para la práctica de dichas habilidades.

³ Se aplicaron los siguientes subtests de la batería revisada de Woodcock (Woodcock 1991): Vocabulario, analogías verbales, comprensión auditiva, identificación de letras y palabras y comprensión de lectura; un conjunto de pruebas de conciencia fonémica que incluyó identificación de sonido inicial y final; elisión de fonemas, segmentación de fonemas e integración fonémica; se aplicaron también dos pruebas de fluidez lectora: eficiencia en la lectura y palabras y la subprueba de fluidez de lectura del Dibels.

La pregunta que surge al reflexionar sobre este análisis es por qué si la escuela tiene este impacto que elimina las diferencias en algunas de las habilidades de la lectura, en otras habilidades de lectura o en habilidades estrechamente relacionadas con el desarrollo de la competencia lectora no lo tiene. Dos respuestas son posibles a esta pregunta: una, que la enseñanza no está orientada al aprendizaje de esas habilidades, lo cual es muy claro en el caso de la conciencia fonémica, como lo muestra el análisis de las prácticas docentes (de los maestros y maestras de los niños que participaron en este estudio) reportado en otro trabajo (Torres, Mejía-Arauz y Ray, investigación en proceso). Sin embargo, no sucede lo mismo con habilidades como la fluidez en la lectura y con el desarrollo del lenguaje (vocabulario, comprensión auditiva y analogías verbales) que están fuertemente enfatizadas en las prácticas docentes dado el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua escrita. Las diferencias iniciales en los desempeños en estas habilidades se mantienen y, en el caso de la fluidez lectora se incrementan, a lo largo de los tres años del estudio. Una segunda explicación es que los niños de los entornos menos favorecidos tienen que recorrer una distancia mayor para poder aprovechar al máximo lo que la escuela les ofrece; esta distancia no está solo determinada por sus desempeños iniciales más bajos —si fuera así, las diferencias se mantendrían en todas las habilidades— sino que se trata de una distancia entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad que la escuela misma mantiene al no considerar e incluso descalificar los recursos de conocimiento y las prácticas de literacidad de las comunidades en las que presta sus servicios.

En las páginas que siguen, se mostrará cómo las comunidades y las familias son diferentes en el capital cultural y en el ambiente alfabetizador y por tanto en las experiencias y oportunidades que brindan a los niños que en ellas se desarrollan. De la misma manera, se profundizará en esta idea de la distancia entre escuela y comunidad como un factor importante que se suma a lo anterior y que puede explicar las diferencias en las trayectorias en el desarrollo de la lectura y del lenguaje y, como consecuencia, en el desempeño lector de los niños.

Ambiente de texto escrito en las comunidades

Las cuatro comunidades en las que se encuentran las escuelas muestran un ambiente socialmente mediado por textos. No se puede decir que el texto esté ausente en la vida cotidiana de los miembros de alguna de estas comunidades, aunque sí se pueden identificar diferencias importantes entre estos contextos, especialmente en cuanto a la oferta de opciones de lectura tanto para adultos como para los niños.

La comunidad 1, de nivel socioeconómico (SE) medio, a diferencia de las otras tres da acceso a sus habitantes a un ambiente de material impreso mucho más extenso

y de materiales (papel e impresión) de mejor calidad. Hay varias avenidas importantes en donde se ubican negocios que muestran anuncios y letreros espectaculares en profusión. En una de las avenidas principales que rodea a esta área, hay un supermercado muy grande que cuenta con una sección de libros y revistas, en la que también se encuentran cuentos y revistas de actividades para niños. Cerca de la escuela hay varias papelerías. La iglesia de la comunidad cuenta con una tienda de libros religiosos. Observamos en diversos puntos de esta zona puestos de periódicos extensamente surtidos en los que se ofrecen —en menor cantidad que para adultos— cuadernos de actividades y cuentos para niños. A las casas entregan continuamente propaganda de ofertas de ventas de diversos tipos de productos y negocios.

Esta comunidad cuenta con una biblioteca bien ubicada y accesible para los habitantes de esta área, en la que se distribuyen en dos pisos tanto la biblioteca como la videoteca. La encargada de la biblioteca reporta tener mayor presencia de niños para los talleres y actividades especiales que ofrecen durante las vacaciones escolares en los veranos.

En la comunidad 2, con una composición poblacional de nivel socioeconómico medio, bajo y medio-bajo, se observan áreas habitacionales entremezcladas con fábricas, bodegas y terrenos no construidos en estado de abandono. A pocas cuadras de la escuela hay algunas áreas de calles de uso exclusivamente comercial y también bastantes calles en donde se ubican exclusivamente bodegas, talleres o pequeñas fábricas. En las calles donde se ubica la mayoría del comercio se observan con cierta profusión los anuncios y carteles tanto de tipo profesional como elaborados a mano o más informalmente. En cambio, tanto las zonas habitacionales como las de talleres y bodegas muestran muy poca presencia de texto en sus exteriores. Esta comunidad no cuenta con una biblioteca, y tampoco se encontraron puestos de periódicos y revistas, ni librerías o tiendas que ofrecieran venta de libros o revistas. Tampoco se observaron en las casas los envíos de propaganda comercial de ofertas.

La comunidad 3 también muestra una mezcla de calles residenciales y calles de uso comercial. En estas áreas comerciales hay texto en abundancia en carteles y anuncios tanto formales como informales (elaborados profesionalmente o a mano). En las calles comerciales principales se identificaron 4 locales o puestos de periódicos y revistas. Esta comunidad cuenta desde hace más de 10 años con una biblioteca pública en muy buen estado (originalmente donada por una fundación privada), en donde se encuentra una sección de libros, revistas y actividades para niños que aunque no son nuevos o de reciente adquisición, son de un número mayor que los que existen en la biblioteca de la comunidad 4.

En la comunidad 4 no se detecta una presencia de texto comercial tan abundante como en las otras tres comunidades. En sus pocas calles dedicadas al comercio

formal hay muy pocas tiendas con anuncios elaborados profesionalmente y en cambio predominan las que muestran carteles escritos a mano anunciando productos o servicios, tanto de negocios bien establecidos como de pequeñas ventas a nivel familiar. Es de notar que, a diferencia de las otras, en esta comunidad se observaron carteles que informaban de oportunidades de empleo, algunos de ellos elaborados profesionalmente y otros a mano. De igual modo, se encontraron carteles escritos a mano que reflejaban una forma de comunicación a nivel vecinal, por ejemplo con promociones para organizarse para viajes de vacaciones o con invitaciones para misas de difuntos. Por otra parte, en todo el pueblo no se encontraron puestos de periódicos o revistas, ni tiendas en donde se pudiera comprar algún tipo de texto. Tampoco se reparte en estas casas ningún tipo de propaganda comercial. Hay algunas papeleerías que venden esencialmente materiales escolares. Esta comunidad cuenta con una biblioteca pública pequeña con libros para adultos y muy pocos para niños, aunque muchos de los estantes estaban vacíos. Nos reportaron que la biblioteca ha ofrecido programas de trabajo e invitaciones a las escuelas públicas del lugar, pero que no han tenido mucho éxito con las escuelas. Es en el verano cuando algunos niños —por decisión familiar— visitan la biblioteca, ya que se les ofrecen actividades y talleres.

Ambiente alfabetizador y prácticas lectoras de los niños

Las características que hemos descrito respecto del ambiente de texto en las cuatro comunidades repercuten en una oferta diferencial de oportunidades de prácticas lectoras para los niños que habitan en ellas.

Las entrevistas hechas a las madres de estos niños nos reportan el gusto que tienen los niños por la lectura ocasional de letreros y textos en la calle. Contrástese, por ejemplo, lo siguiente:

En la comunidad 4, donde se observa menor cantidad de texto:

Lo mando a comprar, lo mando a la tienda de enfrente, de aquí de esta cuadra, nada más. [Ahí] Lee lo de los gansitos y eso... los Chetos, nada más... [En el tianguis] lee lo que ve «Mira mamá, aquí dice»... lee los letreros que tienen las playeras... (C-4/2202).

[Lee] los letreros que hay afuera de las tiendas, o los esos que están así ¿cuál calle es?... Pues a veces ya ve que hay camisetas que traen letras y a veces se fija y ya me dice: «Mami, el señor que trae esa camiseta decía así» (C-4/2302).

Hay más oportunidades para los niños en los comercios de la comunidad 1:

Me acompaña a ir al súper a hacer algún pago, esas cosas que yo tengo que hacer ella me acompaña a todos lados. Tenemos un supermercado cerca, vamos de dos a tres veces por

semana. Pues ahí lee los anuncios y lo que quiere comprar... lo que están vendiendo, los precios, lo que hay en el súper (C-1/0402).

En el súper te digo que todo lee. Cuando vamos a la iglesia, lee hasta la Biblia, se agarra con la Biblia. Que ni le entiende, pero ella la lee (C10102).

Cuando vamos al supermercado lee los anuncios, los juguetes, agarra la caja y dice «mira esto dice así» o los cuentos que están [en el supermercado]... [En la iglesia] Lee la hojita parroquial... Los cartelones que a veces están ahí pegados en el atrio o algo así (C10302).

Puede decirse que a los niños de nuestro estudio les gusta leer y practicar la lectura en los diversos escenarios en que se mueven. Sin embargo, las diferencias en el acceso y tipos de texto implican a su vez diferencias en la cantidad y frecuencia con que pueden realizar esas prácticas y ello repercute en el grado en que reafirman los aprendizajes de las habilidades y competencias de lectura.

Contexto familiar

A partir de las encuestas aplicadas a todos los padres de familia (N=637), y el seguimiento por tres años a través de entrevistas a una muestra de 30 familias, encontramos algunas diferencias relevantes entre las familias de estas cuatro comunidades (Reese, Goldenberg, Mejía-Arauz y Ray 2007).

El promedio de años de escolaridad en la muestra total de participantes es de 9,3 años para las madres de familia y de 9,5 para los padres (la media para padres y madres en conjunto = 9,37 años de escolaridad). Sin embargo, hay un marcado contraste en el nivel de escolaridad de los padres de las diferentes comunidades. Los padres de familia en la comunidad de nivel SE medio promedian 13,4 años escolares; en las dos comunidades mezcla de nivel SE medio-bajo y bajo (comunidades 2 y 3) los promedios de ambos padres son de 7,8 y 9,1 años, respectivamente; y en la comunidad de nivel SE bajo el promedio es de 6,7 años de escolaridad.

El nivel educativo de los padres de familia parece ser un elemento sobresaliente de una configuración o constelación de situaciones socioeconómicas y prácticas culturales. Nuestros resultados muestran correlaciones significativas positivas entre el nivel de escolaridad de los padres y el desempeño de los niños en lecto-escritura y vocabulario según las pruebas aplicadas. Hay otros factores relacionados. Por ejemplo, las familias con mayor educación y mejor nivel SE cuentan con más libros en la casa y reportan mayor frecuencia de lectura de los adultos; este factor también correlaciona positivamente con el desempeño de los niños, aunque en menor grado que el de los años de escolaridad de los padres.

Nuestros resultados también indican que el nivel educativo de los padres es una variable predictora de la asistencia de los niños al preescolar. Esto se precisa más en el análisis cualitativo de las entrevistas, a partir del cual encontramos que el nivel educativo de los padres también está relacionado con el acceso y posibilidad de elección de diversos tipos de preescolares. Los padres de mayores niveles educativos (y mejor nivel socioeconómico) tienen acceso y eligen preescolares privados para sus niños. Reportan además que estos preescolares incluyen la enseñanza inicial de la lecto-escritura y vocabulario, mientras que los preescolares a los que tienen acceso los niños de familias de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo, cuyos padres tienen menos grados escolares, son públicos y sus programas educativos no enfatizan el que los niños se vayan familiarizando con los rudimentos de la lectoescritura. Se agrega, además, que los padres de nivel SE medio y niveles educativos más altos son quienes tienen acceso a primarias públicas de mejores recursos. Todos estos elementos forman entonces configuraciones distintas para las familias, lo cual repercute en las posibilidades de logros escolares en los niños.

Nuestros resultados coinciden y corroboran los encontrados por Willms y Sommers (2001) en un estudio a gran escala en varios países de Latinoamérica, incluido México, en el que reportan que las diferencias en el desempeño promedio en español y matemáticas se correlaciona con el nivel educativo de los padres de familia y la presencia de libros en el hogar. Similarmente, encontraron que había un efecto significativamente alto en el lenguaje debido al acceso y asistencia al preescolar, lo cual también se corroboró en nuestra investigación.

En general, los padres de todas las comunidades estudiadas indican que apoyan a los niños en las tareas y que realizan lectura con ellos. Sin embargo, los niños de nuestro estudio cuyos padres reportan menos grados educativos y menor nivel *SE* muestran puntajes más bajos en las pruebas realizadas. En estas familias hay prácticas de apoyo al niño/a para la realización de las tareas, y también reportan que leen y cuentan historias con frecuencia a sus niños, pero las entrevistas con una muestra de las familias revelan diferencias en los tipos de interacción durante la realización de la tarea y diferentes tipos de lectura. Mientras que los padres de menor nivel *SE* recurren solo a los libros de texto escolares (se observó en estas familias que no disponen de otro tipo de textos para los niños, o cuentan escasamente con ellos), los padres de nivel *SE* más alto reportaron leer con sus niños por placer o realizar lecturas extracurriculares con mayor frecuencia que los otros padres. Se muestran también variantes en el modo en que interactúan los padres con el niño en relación con la tarea escolar. Algunos padres entrevistados, que cuentan con menor número de grados escolares, indican que la ayuda en las tareas implican regaños y «batallas», es decir, una forma negativa de abordaje de la actividad escolar en casa.

Desde luego, sería relevante analizar en detalle las formas de enseñanza en la escuela para detectar si a este nivel también se encuentran diferencias importantes entre las escuelas, que se reflejan en el desempeño de los niños. Aunque esto no es materia de este artículo, este análisis se encuentra ya en proceso.

Resulta muy importante señalar que otro aspecto diferencial que encontramos es el modo en que los padres se relacionan con las escuelas. El reporte de los padres en las entrevistas indica que las familias de nivel SE medio reciben mejor trato por parte de los maestros y parecen tener mayor influencia en la dinámica escolar, mientras que en las otras tres comunidades los padres reciben un trato autoritario por parte de maestros/as y directoras, e incluso se les restringe su participación y acceso al entorno escolar.

En síntesis, las familias de estas cuatro comunidades tienen diferentes condiciones y posibilidades, incluyendo un acceso diferencial a la calidad de la educación, a los recursos educativos y a la relación con maestros y directoras.

Discusión y reflexiones

En este artículo presentamos algunos resultados que identifican las diferencias de oportunidades en las comunidades, las familias y la enseñanza escolar reflejadas en los resultados de pruebas de lenguaje oral y lecto-escritura de los niños de primero a tercero de primaria que participaron en esta investigación. De esta manera, se trata de mostrar cómo se van engarzando diversos factores en diferentes planos y escenarios, de modo que configuran oportunidades de desarrollo que en algunos casos son favorables y en otros definitivamente no favorecen el aprendizaje del lenguaje oral y la lecto-escritura formal escolar en los niños, mostrando así las condiciones inequitativas para los niños y sus familias.

El análisis presentado aquí señala la necesidad de reconocer las diferencias y desventajas en la educación formal escolar y en las oportunidades que tanto las familias como las comunidades ofrecen para el desarrollo de los niños, especialmente en el desarrollo de competencias de lecto-escritura. Pero también nos orienta a pensar en la desconexión de la escuela con respecto a algunas comunidades en donde las prácticas culturales letradas no coinciden con las escolares; de ahí la necesidad de una reorientación de la escuela hacia una valoración de las prácticas culturales de las comunidades a las que dan servicio.

En México, la Secretaría de Educación Pública ha hecho esfuerzos muy apreciables para favorecer el desarrollo de competencias lectoras. Sin embargo, su impacto y efecto ha resultado muy limitado para promover una distribución más equitativa de los aprendizajes. Las políticas más conocidas consisten en intervenciones de tipo

universal como es, por ejemplo, la distribución de las bibliotecas de aula (Ray 2008; Willms y Sommers 2001). Otras intervenciones han estado dirigidas a compensar el factor socioeconómico mediante el otorgamiento de becas a familias de escasos recursos, pero esto solo implica el mejoramiento de las condiciones de posibilidad de aprendizaje para algunos y no necesariamente incide directamente en la problemática generalizada (Ray 2008).

Los datos del desempeño de los niños en desarrollo del lenguaje y fluidez de la lectura a través de tres años escolares muestran la incapacidad de la escuela para enfrentar y revertir las condiciones de desventaja social y cultural de familias y comunidades relacionadas con este aprendizaje. Así lo observamos tanto al ingreso como a lo largo del proceso educativo seguido en la investigación por tres años, aun en un contexto de escuelas públicas urbanas que en estudios de gran escala se presentan como relativamente homogéneas.

Willms y Sommers (2001), en su estudio en países latinoamericanos, encontraron una relación positiva significativa entre el desempeño de los estudiantes y la participación de los padres de familia en la escuela; de hecho, el efecto de esta relación se mostró mayor que la relación entre la participación de los padres a nivel individual con sus hijos (por ejemplo, apoyando en las tareas escolares en casa) y el desempeño de estos. El problema es, según indican nuestros datos, que las escuelas de comunidades de niveles SE medio-bajo y bajo no propician tal participación y restringen el acceso de los padres de familia a la escuela. Esto genera entonces una distancia que convierte al hogar y la escuela en dos mundos distintos y separados para niños y niñas.

El sistema educativo se ha considerado a lo largo de la historia como cimiento del desarrollo de los individuos y de las sociedades, razón por la cual se le ha asignado un papel de importancia para la equidad social. Desafortunadamente, no es esto una realidad en nuestros países latinoamericanos. De cualquier manera, se esperaría que el sistema educativo se esforzara en ser equitativo y tuviera éxito en reducir las diferencias (Lingard 1998) y no que contribuyera a incrementarlas.

La situación de inequidad en la educación no es una novedad y tampoco es algo especialmente privativo de los países menos desarrollados. Muchos de los enfoques que tratan de presentar soluciones a esta situación se centran en la escuela. Por ejemplo, Lingard (1998) señalaba que, si bien las escuelas no pueden compensar las situaciones sociales, bien podrían hacer alguna diferencia. En esta misma línea, Gonzalez, Moll y Amanti (2003) han propuesto la orientación llamada *fondos de conocimiento*, en la cual proponen que los maestros conozcan y detecten las prácticas culturales de las familias a las que la escuela da servicio para hacer un esfuerzo por identificar la riqueza de la realidad de la vida cotidiana de los niños con sus conocimientos, valores y significados y, con ello, hacer una mejor interconexión con

los conocimientos formales escolares. Estos enfoques plantean que la escuela se abra a la comunidad, reconozca y procure la interconexión, con un esfuerzo explícito de búsqueda de la cercanía de los maestros hacia las familias.

Por otra parte, no es cuestión de poner solamente el énfasis en el papel de la escuela para familiarizarse con las prácticas y oportunidades de literacidad en la familia y la comunidad. Un paso más sería considerar como crucial el dar realmente voz y presencia a los miembros de la comunidad a la que dan servicio, respetando y reconociendo las contribuciones de sus prácticas de literacidad en el aprendizaje de los niños. Tanto en el caso del desarrollo del lenguaje como en el de las competencias de lecto-escritura y el de la valoración de las prácticas diversas de literacidad, se trata de la responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

Sería también necesario que las familias resignificaran la importancia de la práctica en el dominio de las competencias de lectoescritura. Algunas investigaciones han mostrado por ejemplo, que en general los niños a quienes se les lee con frecuencia desde muy pequeños muestran mayor facilidad en el aprendizaje de la lecto-escritura que los niños que han tenido poco contacto con este tipo de experiencia (Purcell-Gates 1996). Y más importante aún que la práctica para el dominio, es necesario promover una mayor conciencia de las repercusiones que el dominio de la lecto-escritura puede tener para la supervivencia diaria.

Se trata entonces de una reconceptualización y resignificación del valor de la literacidad, no solo por su relación con el desempeño escolar, sino también porque las demandas de vida actuales están de tal modo inmersas en el texto, que hacen que estas competencias sean necesarias para la sobrevivencia en la sociedad actual. Son, dicho de otro modo, *competencias vitales*.

Visto así, aun a sabiendas de los cambios en la organización familiar y las condiciones demandantes relacionadas con el nivel económico que con frecuencia restan tiempo a los padres para la convivencia con los hijos, el considerar las prácticas letradas como vitales obliga a reorientar más intencionalmente la participación de los padres para proveer a los niños las condiciones para favorecer este aspecto de su desarrollo.

En cuanto al nivel comunitario, en este artículo hemos dado solamente un panorama de la presencia física del texto en las cuatro comunidades. Sin embargo, reconocemos, como bien lo señala Kalman (2003), que aunque la disponibilidad de materiales impresos puede favorecer el surgimiento de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura y viceversa, esta presencia física por sí sola no es suficiente para diseminar la cultura escrita. Se requiere también un esfuerzo intencionado de los miembros de las comunidades —ya sean familias, individuos, miembros o agrupaciones con diversos roles— para orientarse a la realización de acciones específicas con el fin de fomentar las prácticas letradas en niños y jóvenes. Es a este nivel

que pueden darse acciones interconectadas entre familias, escuela, instituciones y grupos de la comunidad.

Ya hemos señalado que no podemos solamente atribuir la inequidad en la educación al sistema escolar. Escuela, familia y comunidad involucran una serie de factores que se configuran en un entrelazamiento complejo que impacta en el desarrollo de los niños. Dentro de la gran complejidad de factores del desarrollo infantil, el desarrollo del lenguaje y de las competencias de lecto-escritura se pueden considerar en su conjunto como terreno claro y hasta cierto punto delimitado para abordarse intencional y articuladamente por todos los actores involucrados.

Si la lecto-escritura se asume como algo vital (Lerner 1996), e igualmente se asume como un aprendizaje cultural (Gee 2004), fomentar su desarrollo es entonces responsabilidad de todos los miembros, grupos e instituciones de la sociedad. Pero no se puede seguir actuando en forma desconectada. Aun cuando es claro que las prácticas letradas están situadas socioculturalmente, familia, escuela y comunidad podrían participar intencionadamente en un diálogo que oriente las condiciones y acciones para el beneficio de los niños.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1977). «Cultural Reproduction and Social Reproduction». En J. Karabel & A. Halsey (editores). *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 487-510.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). «Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects». *American Psychologist*, vol. 34, pp. 844-850.
- Cole, Michael (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dumais, Susan (2002). «Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus». *Sociology of Education*, vol. 75, pp. 44-68.
- Gee, Paul (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. Nueva York: Routledge.
- Goldenberg, Claude, Ronald Gallimore & Leslie Reese (2005). «Using Mixed Methods to Explore Latino Children's Development». En Weinsner, T. (editor). *Discovering Successful Pathways in Children's Development: New Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Chicago: University of Chicago Press.

- Goldenberg, Claude, Leslie Reese, Rebeca Mejía-Arauz y Antonio Ray Bazán (2004). Protocolo de Investigación *Desarrollo Oral y de la Lecto-escritura en Niños del México Urbano*. Manuscrito no publicado. Universidad del Estado de California, Long Beach y Universidad ITESO.
- Goldenberg, Claude, Leslie Reese, Rebeca Mejía-Arauz y Antonio Ray Bazán (Investigación en proceso). *Desarrollo Oral y de la Lecto-escritura en Niños del México Urbano*. Universidad del Estado de California, Long Beach y Universidad ITESO. Documento de trabajo no publicado.
- González, Norma, Luis Moll y Cathy Amanti (editores) (2003). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Household, Communities and Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kalman, Judith (2003). «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 8, vol. 17, pp. 37-66.
- Lareau, Annette (1987). «Social Class Differences in Family-School Relationship: The Importance of Cultural Capital». *Sociology of Education*, vol. 60, pp. 73-85.
- Lareau, Annette y Erin McNamara Horvat (1999). «Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships». *Sociology of Education*, vol. 72, pp. 37-53.
- Lerner, Delia (1996). «Es posible leer en la escuela». *Lectura y Vida*, vol. 17, N° 1, pp. 2-20.
- Lingard, Bob (1998). «The Disadvantaged Schools Program: Caught Between Literacy and Local School Management». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 2, N° 1, pp. 1-14.
- Nieto, Sonia (2004). *Affirming Diversity*. Boston: Pearson.
- Purcell-Gates, Victoria (1996). «Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge». *Reading Research Quarterly*, vol. 31, N° 4, pp. 406-428.
- Ray Bazán, Antonio (2008). *Literacy and Educational inequity in Mexican Urban Public Schools*. Ponencia presentada en el XX Congreso de ISSBD, Wurzburg, julio 13-17.
- Reese, Leslie y Claude Goldenberg (2006). «Community Contexts for Literacy Development of Latino/a children. Contrasting Case Studies». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 37, N° 1, pp. 42-61.
- Reese, Leslie, Claude Goldenberg, Rebeca Mejía y Antonio Ray (2007). *Parent Education, Home Literacy Practices, and the Early Reading Achievement of Urban Mexican Children*. Annual conference of the National Reading Conference. Austin, Texas.

- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía-Arauz, Maricela Correa-Chávez y Catherine Angelillo (2003). «Firsthand Learning Through Intent Participation». *Annual Review in Psychology*, vol. 54, pp. 175-203.
- Scribner, Silvia & Michael Cole (1973). «Cognitive Consequences of Formal and Informal Education». *Science*, vol. 182, pp. 553-559.
- Tharp, Ronald and Ronald Gallimore (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, Lev (1996). *Thought and Language*. Londres: MIT Press.
- Willms, Jon Douglas y Marie Andree Somers (2001). «Family, Classroom and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, N° 4, pp. 409-445.
- Woodcock, Richard (1991). *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised. English and Spanish Forms*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing Co.
- Zavala, Virginia (2008). «La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: 47.

DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Fondo Editorial PUCP

Fondo Editorial PUCP

¿DIVERSIFICAR O INTERCULTURALIZAR EL CURRÍCULO?

Lucy Trapnell

El enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB) surgió a inicios de la década de 1980, a partir del cuestionamiento que dirigentes indígenas latinoamericanos y sus aliados hacían a la educación bilingüe, por entonces fundamentalmente dirigida a traducir contenidos académicos escolares a las lenguas vernáculas (Trapnell 1984). En este marco se empezó a repensar la educación indígena desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica (Varese y Rodríguez 1983) y se planteó la necesidad de una educación distinta que incluyera los conocimientos y valores de los pueblos indígenas (Mosonyi y Rengifo 1983). Según los planteamientos de la época, las lenguas y tradiciones culturales de diferentes pueblos indígenas serían consideradas como las formas y contenidos básicos de los procesos de educación formal. Todas las áreas temáticas del currículo oficial que necesita el niño indígena serían agregadas de manera gradual desde una perspectiva no conflictiva y no substitutiva (Mosonyi y Rengifo 1983). Esta nueva aproximación a la educación indígena demandaba cambios sustanciales en los currículos escolares.

Los programas de EIB existentes en el Perú trataron de responder al reto antes planteado a través de la diversificación de los currículos básicos. Este concepto, introducido en el país a inicios de la década de 1970, en el marco de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno militar, aludía al proceso de «variación y especificación de objetivos y contenidos, así como de los métodos, materiales educativos y otros elementos del currículum de acuerdo a las necesidades y características de los educandos y de las comunidades en las distintas zonas y regiones del país» (Tincopa 1993).

Es necesario aclarar que los programas de EIB han abordado la diversificación desde diferentes enfoques sobre interculturalidad, educación intercultural y cultura indígena. Algunos se han limitado a introducir ciertos contenidos indígenas en los currículos de educación primaria, educación inicial o formación docente, mientras que otros también han revisado los perfiles, competencias y capacidades de los curriculares nacionales. No obstante, más allá del enfoque o estrategia adoptada, todos los programas de EIB han quedado atrapados en la diversificación de diseños

curriculares básicos monoculturales en su concepción, estructura y objetivos. En efecto, al examinar el currículo oficial constatamos la persistencia de enfoques que siguen perpetuando un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico (científico occidental) y subordina a los «otros» (Rengifo 2005, Oxa 2008, Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2005, Trapnell 2006).

El propósito de este artículo es contribuir a la reflexión sobre los alcances y límites de la diversificación curricular desde la perspectiva de descolonización cultural e ideológica que dio inicio a la EIB. A partir de la discusión sobre los resultados de un proceso de investigación-acción realizado el año 2006 con dos docentes del pueblo Ashaninka egresados del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), coejecutado por el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la confederación indígena AIDSESP, busca aportar al cuestionamiento de las estructuras profundas de verdad y conocimiento que regulan el trabajo en los programas e instituciones educativas y, de manera muchas veces inconsciente, ayudan a mantener y reproducir la asimetría del poder. Desde una visión del currículo que distingue el currículo formal (como intención o prescripción) del currículo real o vivido que se desarrolla de manera cotidiana en la práctica (Stenhouse 1998), este artículo aborda las siguientes preguntas:

- ¿Qué visiones de la realidad y del conocimiento entran en juego en el desarrollo de una práctica de educación intercultural?
- ¿En qué medida cumple el Programa Curricular Diversificado (PCD) de FORMABIAP con su objetivo de promover el desarrollo de experiencias de aprendizaje interculturales?

A partir de los resultados de la investigación-acción, destaco que los programas de EIB que desarrollan organizaciones indígenas y ONG deben darle mayor atención a la relación conocimiento/poder si realmente desean contribuir al objetivo social y político de transformar las escuelas en espacios de empoderamiento de pueblos subalternizados y marginalizados.

He dividido este texto en cuatro secciones. En la primera presento el marco en el cual se desarrolló el proceso de investigación-acción y el enfoque teórico que la sustenta. En la segunda explico la orientación del Programa de Formación de Docentes Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), así como los objetivos y características de su Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos (PCD). En la tercera presento los comentarios críticos de mis coinvestigadores en relación con el PCD, y en la cuarta reflexiono sobre los alcances y límites de la diversificación, a partir de los resultados de la investigación-acción.

1. El marco de la investigación

La información que aquí presento fue recogida en el marco de un proceso de investigación-acción sobre el tema de interculturalidad, conocimiento y poder. Realicé el estudio a lo largo de cinco meses con River Flores y Albina Calderón, docentes del pueblo Ashaninka¹, egresados de FORMABIAP, en los años 1994 y 2003, respectivamente.

Durante la investigación, River Flores trabajaba en una comunidad ubicada en el Bajo Perené (región Junín) y Albina Calderón, en una localizada en un afluente del río Pichis (región Pasco). En ambas comunidades, los moradores combinan el desarrollo de la agricultura comercial con la agricultura para autoconsumo. Complementan estas actividades con la pesca y la crianza de animales menores, y con la venta de su fuerza de trabajo a los colonos vecinos. La caza y la recolección de animales y frutos son escasas debido al severo empobrecimiento del monte. Ambos profesores trabajaban con niños que tienen el ashaninka como lengua materna.

Cuando se diseñó la investigación, FORMABIAP estaba en un proceso de búsqueda de nuevas maneras de abordar el conocimiento occidental científico y los conocimientos de los pueblos indígenas en la formación docente y en su propuesta para la primaria (ver Trapnell y Neira s/f y Trapnell 2008). Esto influyó en la orientación del estudio, así como en su opción metodológica. Por ello decidimos centrarlo en la construcción y transmisión de aprendizajes en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente, así como en la identificación de alternativas que permitieran a los maestros egresados enriquecer su trabajo. En tal sentido, el estudio abordó la educación intercultural desde una aproximación epistemológica orientada a identificar los conocimientos desarrollados por los maestros en la escuela y su manera de abordar los procesos de construcción de significados². Su ejecución tendría una doble finalidad: apoyar a los maestros en la reflexión crítica y transformación de su práctica, y recoger elementos que aportaran a FORMABIAP en el proceso de revisión de sus propuestas curriculares para la formación docente y la educación primaria, así como en su implementación (ver Trapnell, Calderón y Flores 2008).

¹ Los Ashaninka, con una población de aproximadamente 90.000 personas, constituyen el pueblo indígena amazónico más numeroso del Perú.

² Esta es solo una de las múltiples dimensiones que abarca la educación intercultural, como señala Fornet-Betancourt (2001), quien insiste en su componente vivencial y afectivo.

Visiones sobre el aprendizaje y la educación escolar

Esta investigación aborda el aprendizaje como una práctica social que se desarrolla en contextos sociales, culturales e históricos específicos que influyen en los contenidos conceptuales y en los procedimientos que se utilizan para aprender, tal como lo sustentan los estudios realizados por Cole (1999) y Rogoff (1993). Asumir esta perspectiva implica aceptar que algunos conocimientos y habilidades podrían desarrollarse más en unos contextos que en otros, y que estos además se expresan de diferentes maneras en función de cada uno de ellos. Desde esta perspectiva, el contexto es la estructura que organiza el conocimiento y su adquisición. Este planteamiento cuestiona la idea de que los aprendizajes se efectúan a partir de una capacidad general que luego se adapta a la realidad específica del niño y la niña. Más bien afirma la necesidad de identificar las habilidades cognitivas específicas que los niños y niñas desarrollan a partir de su entorno ecológico y social y las formas de aprendizaje asociadas a ellas.

Esto no significa asumir una visión estática y determinista, en la medida en que se entiende que la cultura es un producto histórico que se crea, recrea y trasforma en función de la experiencia de los individuos. Este enfoque teórico plantea una relación circular entre aprendizaje y cultura, según la cual los procesos de aprendizaje se enraizan en culturas que están continuamente influenciadas por ellos.

Desde este mismo modelo teórico se asume que el conocimiento se construye en diferentes contextos de aprendizaje a través de procesos dinámicos de interacción social, en los cuales el lenguaje cumple una función central. Dado el carácter socialmente situado del lenguaje y la importancia que tiene el diálogo en la educación escolar, esta investigación ha prestado particular importancia a la manera cómo este interviene en los procesos de construcción de aprendizajes y cómo dirige las perspectivas, intenciones y visiones del mundo de los hablantes.

La investigación aborda la escuela desde una perspectiva crítica que cuestiona su pretensión de presentarse como «natural y universal» y más bien la asume una construcción cultural (Kemmis 1986), cuya finalidad, orientación, contenidos y métodos deben ser entendidos a partir de un conjunto de determinaciones sociales, culturales y políticas. Este enfoque recoge los aportes de la Pedagogía Crítica, según la cual el conocimiento que ofrece la escuela debe ser entendido como un producto cultural producido por un sector social que construye su discurso a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones (Giroux 1997). Este proceso de selección no se restringe a los contenidos, sino que también incluye las formas de construir aprendizajes, las lógicas de análisis e interpretación de los hechos, así como todas las diferentes experiencias que norman la vida en el aula (Apple y King 1983).

En este proceso de selección de conocimientos y formas de construir los aprendizajes, el sistema educativo recoge y reproduce una visión jerarquizada del saber, según el cual existen conocimientos superiores y universales y otros que simplemente son ignorados y excluidos (a pesar de que su validez se hace cada vez más evidente, particularmente en relación con el tema de salud).

Sin embargo, el hecho de asumir que las escuelas son instituciones sociales políticas y culturales que participan en la construcción y control de los discursos, significados y subjetividades, no impide verlas también como lugares en los cuales se pueden construir nuevos discursos y prácticas desde la perspectiva de Giroux (1997). Esta investigación busca contribuir a estos procesos e identificar el aporte particular que docentes portadores de una herencia cultural indígena pueden ofrecer en este sentido.

Los alcances de la investigación

La reflexión sobre los alcances y límites del currículo diversificado de FORMABIAP para la educación primaria intercultural bilingüe (PCD) se dio desde el inicio de la investigación y estuvo presente en sus diferentes fases. Sin embargo, los maestros no solo se enfrentaron a los condicionamientos del PCD en sus intentos de interculturalizar su práctica. También incidieron de manera permanente sus visiones de la escuela y del papel que deberían asumir como maestros, sus niveles de manejo de la herencia cultural de su pueblo, todo lo que implica «llevar el conocimiento ashaninka al aula», su falta de experiencia en la elaboración de resúmenes en ashaninka y su apego a los textos en castellano distribuidos por el Ministerio de Educación (MED). Por razones de espacio, este artículo se limita a identificar los aportes y las limitaciones que encontraron en el uso del currículo diversificado.

Es necesario aclarar que a lo largo de este texto continuamente distinguiré el conocimiento indígena del conocimiento científico occidental, aun cuando soy consciente de que esto puede ser considerado como evidencia de una visión dicotómica que ignora la existencia de otros tipos de conocimientos, así como las fusiones producidas por la apropiación de nuevas prácticas y la influencia de la escuela. Sin embargo, al marcar este contraste, que se basa en las consideraciones de Stephen May en relación con el multiculturalismo crítico (ver May 1999: 32), pretendo poner en evidencia la existencia de maneras distintas de entender la realidad que difieren de aquellas que los currículos oficiales del Ministerio de Educación consideran como universales y únicas fuentes de verdad.

Además, quiero destacar que si bien la naturaleza de la investigación continuamente me ha llevado a pedirles a los docentes que expliciten los enfoques o

conocimientos desarrollados por el pueblo Ashaninka, invisibilizados en su trabajo educativo, esto no significa que considere que estos son los únicos saberes que los niños deben aprender en la escuela. Mi objetivo a lo largo de la investigación (y también de este texto) ha sido hacer visible la existencia de diferentes visiones sobre la naturaleza, la sociedad y la persona, y promover la discusión y toma de decisiones acerca de qué aspectos del conocimiento del pueblo Ashaninka se pueden aprender y/o compartir en el espacio escolar. Cabe señalar que a pesar de ser fundamental la reflexión sobre qué se entiende por conocimiento indígena y las implicancias de introducirlo en contextos de educación formal, ha sido poco trabajada en programas de EIB, como advierten Sarangapani (2003) y Aikman (2003). Al no abordar este tema medular, los programas corren el riesgo de transponer una visión escolar curricular del conocimiento en el análisis de los saberes que los pueblos indígenas constantemente producen y reinventan (Battiste 2002, Barnhardt y Kawagley 2005).

2. El proceso de formación

Albina Calderón y River Flores se formaron como docentes en el programa de formación inicial de FORMABIAP, en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe. Este programa se inició a fines de 1988 cuando recién empezaban las primeras experiencias de formación docente en EIB en el Perú.

En el marco de una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la confederación nacional indígena AIDSESP, FORMABIAP se propuso formar jóvenes que cambiarían una escuela orientada a *civilizar* y castellanizar a los pueblos indígenas por otra que afirmara el respeto de su herencia cultural y su potencial para el futuro. Para poder asumir este papel los futuros docentes tendrían que desarrollar una visión crítica sobre el rol de la escuela y estar íntimamente convencidos del valor de su herencia cultural. La estrategia de FORMABIAP estuvo encaminada en ese sentido (Trapnell 1991). A diferencia de otros programas de formación docente en EIB, que se han limitado a ofrecer a sus alumnos herramientas metodológicas para diversificar el currículo básico de primaria, FORMABIAP consideró necesario diseñar una propuesta de diversificación curricular en el marco del proceso de formación, con el fin de ofrecerles a los futuros docentes un instrumento que les ayudara a implementar la EIB en su trabajo cotidiano. El proceso de construcción del currículo diversificado para los pueblos indígenas amazónicos (PCD) se realizó en el marco del Taller de Currículo del Área de Educación con los alumnos de las dos primeras promociones.

El currículo diversificado de FORMABIAP

La propuesta de FORMABIAP para la educación primaria se articuló a partir de las actividades sociales y productivas que se realizan cotidianamente en las comunidades. Se eligió esta estrategia en la medida en que dichas actividades constituyen los espacios naturales en los cuales niños y niñas se apropian de los conocimientos, valores y técnicas de su pueblo. Por ello se pensó que el hecho de realizarlas desde la escuela, con la participación de comuneros y comuneras, ofrecería el marco referencial más adecuado para la introducción del conocimiento indígena y su articulación con otros conocimientos. Además se asumió que partir de actividades ayudaría a cerrar la brecha existente entre el trabajo que se realiza en la escuela y la vida cotidiana de la comunidad (ISPL/AIDSESP 1998).

Con el fin de operativizar esta propuesta se diseñaron programas para orientar el trabajo pedagógico a partir del conjunto de actividades que realizan los pueblos indígenas de manera cotidiana, entre ellas, la agricultura, caza, pesca, recolección y fabricación de diversos objetos. Los conocimientos que los pueblos indígenas ponen en juego al desarrollarlas fueron organizados en el cuadro que a continuación se presenta.

Recurso Natural/ Objeto	Medio Ambiente	Técnica Transformación	Fin Social

Cada uno de estos cuatro ejes contiene un conjunto de variables o conceptos integradores, la mayoría de los cuales fueron tomados del aparato conceptual de las ciencias naturales o sociales. Ejemplos de esto son los siguientes: Tipos de Ecosistema, Nicho Ecológico y Hábitat, en el eje Medio Ambiente; y Medio de Trabajo, Objeto de Trabajo y Fuerza de Trabajo, en el eje Técnica. Otros, como Eventos Sociales Totalizantes, que se refieren a los diferentes mecanismos mediante los cuales las sociedades indígenas han articulado sus unidades residenciales entre sí (fiestas, intercambios y visitas, entre otros), fueron creados en el marco del Programa. Una vez identificadas las variables de cada eje se dosificaron los contenidos educativos por ciclos y se incorporaron los conocimientos escolares que podrían articularse con los indígenas. Además se incorporaron temas relacionados con el cambio social y con el análisis del funcionamiento de la sociedad indígena y de la sociedad nacional.

Considerando las necesidades de las instituciones educativas unidocentes y multigrado, el currículo diversificado fue organizado desde una perspectiva de espiral

que le permitiría al profesor abordar el mismo tema con todos los grados, pero con diferentes niveles de detalle y complejidad.

Cuando FORMABIAP diseñó esta propuesta, el currículo oficial estaba organizado en Líneas de Acción Educativa (LAE). El Programa asumió esta organización con una variante que consideraba la integración de las LAE independientes de historia y geografía de quinto y sexto grado como parte de la de Naturaleza y Comunidad, que debía cumplir el papel de elemento articulador de la propuesta. A mediados de la década de 1990, el currículo oficial fue organizado sobre la base de las Áreas de Desarrollo Educativo. Con este cambio aparecieron las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Esta división fue objetada por el Programa en la medida en que contradice la visión holística que manejan los pueblos indígenas, para quienes resulta absurda la división entre sociedad y medio ambiente. Sin embargo, la propuesta de FORMABIAP de mantener un área integrada en su PCD fue desechada por los funcionarios del MED, quienes insistieron en la necesidad de que este documento se ajustara a la estructura del currículo básico.

El PCD enriqueció los objetivos de la estructura curricular básica para las diferentes áreas e introdujo cambios en las capacidades planteadas. En el caso del área de Ciencia y Ambiente, el PCD plantea como objetivos del área que los niños y niñas conozcan y valoren su territorio como base para la supervivencia y desarrollo de su pueblo, reconozcan el valor de los conocimientos ecológicos propios para el manejo del bosque amazónico, identifiquen y asuman una posición crítica frente a las prácticas que lo depredan y adopten actitudes de defensa y conservación del medio (ISPL-AIDSESP 1998). En relación con el área de Personal Social, el PCD plantea como objetivo contribuir a que los niños y niñas se valoren como personas y se identifiquen como miembros de su grupo familiar y comunal, así como de su pueblo, al que reconocen como depositario de una rica herencia cultural que puede contribuir significativamente al proceso de construcción de un Estado pluricultural. A partir de esta valoración, se busca promover en los niños y niñas el sentimiento de pertenencia a un país heterogéneo, conformado por diversos pueblos indígenas y personas de diferentes tradiciones culturales, cuyos aportes deben ser reconocidos y valorados (ISPL-AIDSESP 1998). En esta área, a diferencia de la de Ciencia y Ambiente en la cual FORMABIAP se limitó a enriquecer las capacidades, el Programa añadió las competencias de «Conocimiento de su medio socio histórico y natural» y «Valoración, defensa y manejo del territorio», a las de «Autoestima y estima por el otro», «Sentimiento de pertenencia y convivencia democrática» y «Cuidado de su salud personal y colectiva», las cuales ya figuraban en la ECB. Además enriqueció la formulación de todas las competencias e incorporó un conjunto de capacidades orientadas a la valoración del territorio y de la tradición cultural indígena.

El manejo del currículo diversificado

Tal como se explica en los lineamientos curriculares (ISPL-AIDSESP 1998: 18-20), el maestro selecciona el proyecto que va a ejecutar con la participación de los niños y niñas. Para esto toma en cuenta el calendario de actividades productivas y sociales de las comunidades y los trabajos que los comuneros realizan o están próximos a realizar.

Una vez que los niños y niñas han decidido qué proyecto van a realizar, qué materiales necesitan y la manera cómo se van a organizar para desarrollar las tareas previstas, el maestro diseña la secuencia pedagógica que guiará su actividad, a través de la selección de los temas incluidos en el programa de la actividad. En esta secuencia el docente debe considerar los conocimientos indígenas, que serán el punto de partida del proceso de construcción de aprendizajes, así como los conocimientos escolares que se desarrollarán a partir de ellos. Al ejecutar cada proyecto, el maestro debe, además, considerar el relato que dio origen a la actividad y que permite que los niños y niñas se acerquen al significado que le otorga su pueblo. Además, debe de tratar de integrar el trabajo de todas las áreas en función de la actividad seleccionada. Otro aspecto fundamental de la propuesta es que el maestro realice la actividad con los niños, es decir, que la ponga en práctica. Si el proyecto es sobre siembra, cosecha o cultivo, los niños deben participar en estos procesos en función de sus posibilidades y de las estrategias de participación en las actividades normadas por su pueblo. Sin embargo, se consideraron algunas excepciones para casos en los cuales no sea posible realizar la actividad. En estas situaciones se propone que desarrollen trabajos prácticos relacionados con ella. Por ejemplo, en los proyectos de caza, los niños podrían fabricar pequeñas flechas y hacer prácticas de puntería.

3. El desarrollo del currículo real

En esta sección presento información sobre el currículo real que desarrollaron los docentes y su relación con el currículo formal o PCD en diferentes momentos de la investigación- acción.

Situación inicial

A partir del análisis de las clases desarrolladas durante la primera visita, de los documentos de planificación y de los cuadernos de los niños se constató lo siguiente:

- Si bien ambos coinvestigadores asumieron la planificación por proyectos, sugerida por FORMABIAP, tenían diferentes posiciones en relación con cómo incorporar el desarrollo de las actividades socioproductivas en el marco

de la escuela. El profesor consideraba que no era necesario realizarlas en la medida en que consumían tiempo que se podía dedicar a otras tareas, y los niños, además, las desarrollaban en contextos extraescolares. Así, asumía que era suficiente trabajar a partir de anécdotas y de las experiencias vividas por sus alumnos y alumnas. En contraste con esta opinión, la maestra consideraba necesario ejecutar los proyectos y no solo hablar sobre ellos. Ella señalaba que su realización permite que los niños desarrollen nuevos conocimientos y habilidades o profundicen los que ya tienen, y que además promueve la valoración del trabajo, así como la posibilidad de reflexionar sobre el trabajo práctico realizado y tomar distancia frente a él.

Además existían diferencias en relación con la manera en que ambos maestros incorporaron el desarrollo de los proyectos en la dinámica de la escuela. Mientras que la profesora los realizó a lo largo de todo el año, el profesor lo hizo dejando pasar un mes, respetando el acuerdo que habían tomado los profesores de la red bilingüe *Kamarampi*, que agrupa a los docentes del distrito de Pichanaki (provincia de Chanchamayo, región Junín)³.

- Ambos maestros dedicaban muy poco tiempo a la inclusión de conocimientos y visiones de su pueblo sobre los temas tratados en clase. Solo lo hacían en la fase de recuperación de saberes de manera muy breve y puntual.
- Los dos docentes pensaban que la educación intercultural significaba tomar el conocimiento indígena como punto de partida, en la etapa de recuperación de saberes, y articularlo con el conocimiento «occidental», al cual siempre se tenía que llegar. Coincidentemente, el resumen debía responder a la capacidad propuesta, que siempre estaba redactada en función de los conocimientos escolares. Desde esta perspectiva consideraban al conocimiento indígena como un saber previo que debe articularse con el científico, cuyo aprendizaje es el objetivo de la clase.
- Las clases del área de Ciencia y Ambiente estaban centradas en el conocimiento escolar extraído de libros de texto; por lo tanto, exclusivamente orientadas a transmitir una visión de la naturaleza que corresponde a la ciencia occidental. En las clases de Personal Social se observó una mayor apertura al tratamiento de temas relacionados con la vida cotidiana, como por ejemplo el desarrollo de algunas actividades y prácticas sociales, así como una reflexión sobre los cambios que se estaban viviendo en la comunidad. Sin embargo, la tendencia siempre era la de ampliar la información que manejaban los niños

³ A partir de las exigencias planteadas por la Emergencia Educativa decretada por el Ministerio de Educación, a inicio de 2005, los docentes de esta red decidieron darle prioridad al desarrollo de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática.

ubicándolos en un contexto temporal (por ejemplo, los Incas) y espacial más amplio (las regiones, los países limítrofes). Esto respondía a la visión de articulación con la que ambos maestros trabajan, que los llevaba a pensar que todas las clases debían estar orientadas a que los niños y niñas ampliaran su conocimiento temporal y espacial y no se quedaran allí, en lo local. Detrás de esta afirmación estaba la idea de que los niños ya saben todo lo que tiene que ver con su medio social y que necesitan conocer lo que sucede en otros lugares para tener mejores posibilidades de desenvolverse en la educación secundaria. Esta aproximación evidenciaba una visión del conocimiento escolar como un paquete de información que el maestro debe transmitir a sus alumnos y alumnas.

- En ambas áreas, el ashaninka solo se usaba de manera oral y todos los resúmenes estaban en castellano y se inspiraban en textos escolares.

Al final de la primera visita ambos maestros asumieron el compromiso de buscar un mejor balance en el tiempo dedicado a la incorporación de visiones y conocimientos del pueblo ashaninka. En las cuatro visitas siguientes siguieron profundizando esta opción y tomando otras decisiones a partir del análisis de su práctica.

Algunos cuestionamientos

En las siguientes páginas presento los cuestionamientos críticos que ambos maestros hicieron al PCD en el proceso de reflexión sobre su práctica y de enriquecimiento de su currículo real.

*** La relación entre conocimientos**

En el diagnóstico inicial realizado durante la primera visita, ambos maestros reflexionaron sobre las razones por las cuales habían limitado el desarrollo de los conocimientos y enfoques de su pueblo a los primeros cinco o diez minutos de las clases de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Durante este proceso, y a lo largo de las siguientes dos visitas, los dos docentes indicaron que la organización y estructura del PCD era uno de los principales obstáculos que enfrentaban para trabajar desde una perspectiva ashaninka. Como ejemplo de ello, plantearon que la mayoría de las capacidades del área de Ciencia y Ambiente están orientadas al manejo de conceptos de la ciencia occidental. Sin embargo, a lo largo de la investigación vimos que si bien esto era cierto, ellos no habían considerado las capacidades referidas al conocimiento de otros enfoques y visiones incluidas en el PCD y que esto tenía que ver con factores personales y profesionales. En relación con el área de Personal Social, el docente señaló que aun cuando incluye varias alusiones a la realidad de los pueblos indígenas,

su enfoque «estaba muy *tirado* a lo occidental». Con esta afirmación se refería a las categorías de análisis e interpretación utilizadas en la definición de las competencias y capacidades del PCD.

La estrategia de articulación de conocimientos también ejercía una gran influencia en el desarrollo del currículo real. Como he señalado anteriormente, esta considera al conocimiento indígena como un saber previo que debe introducirse al inicio de la clase y articularse con el científico, cuyo aprendizaje es la meta que se quiere lograr. A lo largo de la investigación, ambos docentes buscaron diferentes alternativas frente a esta estrategia. A partir del análisis de los registros de las clases observadas y reconstruidas a lo largo de los cinco meses que duró la investigación, identificamos tres propuestas que expresan distintas maneras de responder al reto anteriormente planteado. Dos de ellas plantean la incorporación de ambos tipos de conocimientos en cada sesión de clase. La primera considera su organización en dos fases, la inicial para el tratamiento de los conocimientos locales y la siguiente para el aprendizaje de los científicos occidentales; sin embargo, solo incluye la sistematización de estos últimos. La segunda propone contrastar y comparar ambos conocimientos e integrarlos en la sistematización. Finalmente, la tercera plantea abordar los enfoques y saberes desarrollados por los ashaninka a lo largo de toda la clase y dejar el desarrollo de otras aproximaciones al tema para una sesión distinta (ver Trapnell, Calderón y Flores 2008).

Estas tres propuestas son solo algunas de muchas otras que los maestros pueden crear a partir de una reflexión crítica sobre su práctica. En tal sentido, no se puede afirmar que una es mejor o peor que la otra. Lo importante es que los docentes cuenten con criterios que les permitan elegir entre ellas en función de lo que se quiera lograr con los niños y niñas a lo largo de una sesión de clase o de una secuencia de ellas. De esta manera, el cuestionamiento al cómodo y limitado recurso de la articulación de conocimientos, con el que muchos maestros bilingües han venido trabajando, y la explicitación de otras posibilidades debería ayudar a mantener viva la pregunta acerca de qué se quiere que los niños y niñas aprendan y cuáles podrían ser las mejores formas de lograr este objetivo.

* Una visión desintegrada y atomizada de la realidad

Como he señalado anteriormente, al realizar el proceso de diversificación, FORMABIAP se vio obligado a mantener la organización de áreas de la estructura curricular básica. De esta manera mantuvo la separación de las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente, aun cuando esto entraba en franca contradicción con la visión unitaria del mundo social y natural de los pueblos originarios, como se menciona en el PCD. Por esta razón, en dicho documento se indica la necesidad de integrar

ambas áreas a través del desarrollo de las actividades socio-productivas y se plantea lo siguiente:

Al desarrollar estas actividades los niños y niñas ponen en práctica una serie de conocimientos referidos al medio ambiente y sus recursos, a las técnicas empleadas por hombres y mujeres para apropiarse de estos o transformarlos, a los fines que les dan, a los principios de reciprocidad que orientan la convivencia y la reproducción de la sociedad y a los diversos aspectos vinculados al desarrollo de habilidades y cualidades personales. A medida que se van apropiando de estos conocimientos, los niños y niñas acceden a las conductas y valores y de su pueblo, y al universo de significados que corresponden a su visión del mundo. (ISPL-AIDSESP 1998: 33)

Durante el desarrollo de la formación docente FORMABIAP diseñó además otras propuestas orientadas a promover el desarrollo integrado de las áreas de Personal Social y Ciencia Ambiente. En el curso Didáctica de Personal Social/Ciencia Ambiente se insistió en la necesidad de trabajar desde una comprensión unitaria del mundo social y natural y se plantearon las siguientes estrategias: incorporar las visiones de los pueblos indígenas sobre el origen humano de los animales, plantas y astros, entre otros elementos; identificar con los niños y niñas las relaciones de comunicación que se establecen con ellos; y reconocer la influencia que estos tienen sobre las características y el comportamiento de las personas. De esta manera FORMABIAP buscaba paliar la dicotomía sociedad-naturaleza planteada en la organización del PCD.

No obstante, River Flores me hizo notar que estas medidas habían sido insuficientes, dado que las capacidades de las áreas y la mayoría de los contenidos de los programas de actividades mantenían la separación entre la realidad social y natural. Precisamente, una de las primeras dificultades que planteó al analizar las clases realizadas entre mi primera y segunda visita tuvo que ver con el condicionamiento de abordar las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente de manera separada. Entonces señaló que, si bien FORMABIAP había propuesto trabajarlas de manera integrada (a diferencia de los capacitadores de la Unidad de Gestión Educativa Local Chanchamayo que planteaban lo contrario), no entendía cómo hacerlo en la medida que el PCD las presentaba de manera diferenciada.

Mirándolo (el PCD) uno se puede dar cuenta rápidamente a qué área pertenece cada tema. Otra cosa sería cuando el tema se presenta desde una aproximación ashaninka.

La reflexión del profesor hizo evidente que aun cuando FORMABIAP había planteado algunas estrategias de articulación de las áreas, él se guiaba de las capacidades

diferenciadas planteadas para cada una. Como estas no ponían en evidencia la existencia de visiones integradas de sociedad y naturaleza, las estrategias sugeridas en las clases de didáctica de Personal Social/Ciencia Ambiente caían en el olvido. Asimismo, River Flores indicó que el cuadro de variables de los programas de actividades también hacía muy evidente la separación entre naturaleza (ejes recursos naturales y medio ambiente) y sociedad (ejes técnicas y fin social), aun cuando algunas variables de los dos últimos ejes inciden en la relación sociedad/naturaleza⁴.

A raíz de esta reflexión el profesor River decidió preparar una clase en la cual pudiera ofrecer un ejemplo de cómo trabajar de manera integrada «desde una aproximación ashaninka». Fue sintomático que su primera preocupación estuviera relacionada con la necesidad de «salirse» de las variables y de las capacidades. Según su planificación mensual, le tocaba desarrollar el tema «Cadena Alimenticia». Sin embargo, señaló que esta variable le impedía presentar la visión integrada de naturaleza y sociedad que se había propuesto desarrollar y planificó una clase para la cual diseñó una capacidad no prevista en el PCD.

La clase se inició con una canción sobre *sharo* (añuje). Luego el profesor inició un largo diálogo sobre este animal, en el cual hablaron sobre los lugares donde vive, sus hábitos alimenticios y las técnicas que los ashaninka utilizan para cazarlo. Un alumno intervino en esta conversación, hasta entonces bastante dirigida por el profesor, para mencionar la condición de diablo de este animal e hizo un largo comentario sobre su origen y el de otros animales. Esta iniciativa llevó la clase por el siguiente camino:

Alumno: *Kamari sharoni.*

[El añuje es diablo.]

Sin que el profesor se lo pidiera el alumno hizo un largo comentario en ashaninka sobre por qué considera que el añuje es diablo.

Profesor: *Peerani sharoni atiribeitani.*

[Antes el añuje era gente.]

Alumno: También *kemari.*

También lo era la sachavaca.]

Profesor: ¿Cuáles más?

Alumnos *Onkiro.*

[El ratón.]

Alumnos: *Meyiri.*

[La ardilla.]

⁴ Ver, por ejemplo, las variables de Cooperación en el eje Técnico y las de Eventos Sociales y Bienestar en el eje Fin Social.

Alumno: *Tisoni.*

[El gallinazo.]

Profesor: *¿Paitaka peyakeriri?*

[¿Quién los convirtió?]

Alumnos: *Nabireri*⁵.

El profesor dio una larga explicación en ashaninka sobre Nabireri.

Profesor: *Pimpaireri piratsipaye atiribeitachari.*

[Nombren a los animales que antiguamente eran gente]

Alumnos: *Konoya.*

[La tortuga.]

Alumno: *Meini.*

[El oso.]

Alumno: *Tisoni.*

[El gallinazo.]

Profesor: *Ashoshi.*

[El achuni.]

Alumno: *kentsori*

[La perdiz gris.]

Alumno: *Amempori.*

[El cóndor.]

Profesor: *¿Paita iyotakotiriri sharoni yatiribeitani?*

[¿Qué saben acerca del origen humano del añuje?]

Un alumno se ofrece a contar lo que sabía y narra un extenso relato.

A continuación el docente les preguntó a los niños y niñas si conocían relatos de origen de animales o plantas y si los querían compartir con sus compañeros. Además les pidió que le indicaran dónde querían contarlos. Los niños decidieron hacerlo en el campo de fútbol delante de la escuela, recostados en el piso. Dos niños y una niña contaron distintos relatos. Al volver al salón el profesor inició un diálogo con los niños sobre las relaciones de parentesco existentes entre los animales y entre las plantas.

El profesor finalmente produjo un texto en ashaninka con los niños de tercero y cuarto y otro con los de quinto y sexto. Cabe señalar que fue la primera vez desde el inicio de la investigación, en la cual el maestro desarrolló un resumen en ashaninka.

⁵ Nabireri o Abireri es un ser central en la mitología ashaninka. Se le atribuyen poderes transformadores y es el responsable de la conversión de muchos de los animales y plantas que hoy se conocen.

<p>Cuarto grado</p> <p>Piratsipayeni ikashiyabaikayani peerani</p> <p>Peerani ainiri yatiribeitani piratsipaye Iyoti ikashiyabaka ikemetatiri iraniri irikonkiri, icharine itineri, itomitsori, aisati pankirentsipaye. Oyati okashiyabaka okemetarya kaniri, onatoto koricha. Ivotake meeka ariyorika apankitero kaniri ontimatyeapankitashitero koricha. Aisati ontimatye ananpinkatsatero pankirentsipaye, Apati piratsipaye tena oyotakotiro atiripeerani</p>	<p>Cuarto grado</p> <p>Antes los animales se trataban como parientes.</p> <p>Antes los animales eran gente. Ellos sabían cómo tratarse, por ejemplo, como cuñado, suegro, abuelo, yerno, hijo. También las plantas conocían las relaciones de parentesco, por ejem- plo, la yuca trataba al camote como cuñada. Ahora cuando sembramos yuca debemos sembrarla junto al camote. También debemos respetar a las plantas y a los animales porque antes eran personas.</p>
---	--

Luego de la clase reflexionamos sobre la manera como el docente había integrado lo que sería considerado como tema de Personal Social desde la visión desintegrada del PCD (relaciones de parentesco), con lo que se consideraría un tema de Ciencia y Ambiente (asociaciones de cultivo en la chacra), y cómo su propuesta respondía a una visión de la realidad que no suponía «integrar áreas» buscando puntos de articulación entre lo natural y lo social, sino más bien incorporando las diversas lecturas indígenas de la realidad en el mismo currículo. Entonces concluyó que, como esto no se había hecho en FORMABIAP, no había logrado entender la propuesta de articulación planteada en la didáctica de Personal Social y Ciencia y Ambiente.

A mí me pareció interesante la clase. Allí recién me di cuenta que las áreas de Personal Social y Ciencia Ambiente van integradas; pero de la manera como nos explicaban en FORMABIAP nos decían que van juntas y esto no se entendía bien. Con el conocimiento occidental sí se puede hacer la separación, porque sí van separadas. Ahora vi en este tema que no se pueden separar. Solo al entrar al discurso ashaninka se ve que no están separadas.

Además de la ruptura entre sociedad y naturaleza planteada en el PCD, ambos maestros también cuestionaron la organización de los programas de actividades a partir de variables que incluyen los diversos conocimientos que se ponen en práctica al momento de realizarla.

Al reflexionar sobre su manejo de las variables en el proyecto «Recolectemos Chicharras (cigarras)», River Flores planteó algunas observaciones sobre la organización del programa a partir de variables:

Si lo dividimos (el conocimiento) por variables no procede. Si solo quedamos en el desarrollo de la actividad es muy limitado. El cuadro de variables está *pedaceado*.

Con el fin de salir del condicionamiento del cuadro de variables, el profesor River decidió dialogar con los niños sobre los diversos conocimientos presentes en la actividad.

He integrado todos los conocimientos. La variable era desarrollo de la actividad. Estaba confundido; antes pensaba que se iba directo (al desarrollo de la actividad); importante es ver el hábitat, el proceso de desarrollo del animal, conversar sobre eso antes de salir a recolectar. Algunos niños no se dan cuenta de dónde sale el campanero (chicharra), salen a recolectar por recolectar.

*** Los enfoques que no se incluyen: ¿un campo discursivo predefinido?**

Como he señalado anteriormente, las capacidades del PCD en el área de Ciencia y Ambiente están básicamente orientadas al desarrollo del conocimiento occidental científico y no ponen suficiente énfasis en la existencia de otras formas de entender el mundo.

Al analizar las clases que había desarrollado entre la primera y la segunda visita, River Flores se refirió a la que había dedicado al tema del agua y dijo lo siguiente:

Allí sí he hecho puro occidental, para qué te voy a engañar. No se puede hacer desde un enfoque intercultural porque no hay nada sobre el ciclo del agua en ashaninka, sí podría agarrarle si el tema es más amplio.

Con esta afirmación el profesor se refería al hecho de que no había encontrado un concepto o una explicación equivalente a la de ciclo del agua en ashaninka. Luego de una rica reflexión sobre la manera cómo los Ashaninka abordan el agua señaló:

Ahora sí entiendo, si quiero hacer conocimiento indígena, no entro directo al ciclo del agua buscando articular, sino que busco algo más amplio. [Si no lo hago] el conocimiento ashaninka queda encuadrado en el tema [ciclo de agua y los estados del agua]. Esta no es una aproximación que parta de lo ashaninka.

En una clase de Albina Calderón sobre los alimentos, desarrollada durante la primera visita, ella no hizo ninguna alusión a la manera cómo los ashaninka los conciben. Incluso al reflexionar sobre la clase, la docente inicialmente señaló:

En la sociedad ashaninka no los clasificamos, comemos por comer, pero no los clasificamos. No decimos esto nos protege, nos da fuerza. Así nunca lo ve un ashaninka.

Sin embargo, después de una reflexión conjunta sobre esta afirmación, ella hizo un comentario sobre la influencia que tenía el PCD en su manera de aproximarse

al conocimiento de su pueblo. Luego sugirió la necesidad de pensar en otras categorías, tales como *ankempoyeya* (guardarse), que se refieren a la necesidad de observar un conjunto de prescripciones que trascienden el plano alimenticio, como evitar contacto con algunos objetos, animales o personas que están en una situación o fase particular:

[Al hacer mi clase] me olvidé de las prohibiciones; si comes *pasotsiki* (un tipo de almendra) te vas a volver ocioso, no debes comer tal cosa porque te vas a volver dormilón.

Yo pensé escribir y desarrollar el tema en ashaninka pero no desde un enfoque intercultural. Por ejemplo, hay cañas que comen los niños y deben vomitar. Pensando en la manera como nosotros vemos los alimentos hubiera podido hablar sobre *abayetari yobaitari* (lo que comemos) y sobre *kari yobaita* (lo que no comemos). Allí se incluye *iyenkatatsiri* (lo que tiene grasa), *timatsiri iraiiki* (lo que tiene diente) y *pocharitatsiri* (lo que es dulce). Dejamos de comer esas cosas según la edad, también por dietas relacionadas con las actividades. Por ejemplo, para ser buen cazador. Si comes miel cuando siembras, tu arroz se muere; también tienes que dietar por enfermedad [...].

Aparte de la comida hay que saber guardarse, si no te guardas crece tu cana. Cuando se come *chebiro* (macana), rapidito crece tu cana.

Cuando hablamos de dieta incluimos la idea de guardarse *ankempoyeya*, también *kari awayeta* (lo que no se come)...

Como se puede apreciar en esta explicación, los ashaninka practican en su vida diaria un conjunto de prohibiciones alimenticias asociadas al desarrollo de habilidades y conocimientos. Además evitan ciertos alimentos para asegurar resultados positivos en el desarrollo de una actividad. De igual manera, siguen algunas dietas durante el embarazo y en el momento previo al parto. La observación de dietas rigurosas por parte del enfermo y de la persona que lo cura es una condición indispensable en el tratamiento con vegetales. Sin embargo, estas visiones, que orientan la práctica cotidiana de los hombres y mujeres de la comunidad, fueron silenciadas y el discurso de la profesora se centró en una visión de la alimentación pensada en términos de la visión hegemónica sobre el tema.

Las reflexiones de ambos profesores cuestionan la estrategia de buscar el equivalente indígena del tema planteado en el currículo, como sugieren las orientaciones para el desarrollo pedagógico de la interculturalidad diseñadas por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, que plantean: «Es importante que al tratar cada tema, cada contenido, nos preguntemos de qué manera se expresa y se concibe dicho concepto o tema en las culturas locales, y cuáles son los aportes

que nos plantean otras culturas y la ciencia» (DINEIBIR 2007). Además, ponen en evidencia cómo el PCD predefine el campo discursivo que se permite indagar (Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2005). Lo que River Flores y Albina Calderón plantean es la necesidad de contar con currículos que permitan la inclusión de aproximaciones distintas, así como la posibilidad de pensar la realidad desde las categorías que su pueblo utiliza para interpretarla. De esta manera, la educación escolar podría incorporar las representaciones y significados que dan sentido a su vida y a la práctica cotidiana de los diferentes pueblos y no solo limitarse a los enfoques planteados en los libros de texto, que si bien deben ser conocidos, corresponden a una manera, entre otras, de concebir la realidad.

4. Los alcances y límites de la diversificación

Según Lamas (1999: 36), existen dos niveles o grados de diversificación: el de adaptación, que supone «completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo»; y el de rediseño, que «afecta a todos y cada uno de los elementos de la propuesta curricular oficial» (perfiles, macrocompetencias, competencias, contenidos, estrategias metodológicas, entre otros). Según esta autora, la opción por uno u otro nivel de adecuación curricular dependerá del nivel de pertinencia del currículo básico a la diversidad de contextos en los que se desarrolla el trabajo educativo. Sin embargo, sea cual fuera el nivel por el cual se opte, este proceso siempre supone adaptar una propuesta curricular oficial. Como señala Lamas: «el respeto por los principios educativos que plantea una propuesta curricular nacional u oficial es una condición indispensable que se debe tener en cuenta en todo proceso de diversificación. Puesto que, en un país como el nuestro, caracterizado por sus múltiples diferencias, el respeto por los lineamientos generales de una propuesta curricular nacional es requisito indispensable de la tan deseada «unidad en la diversidad» (1999: 30).

Desde esta perspectiva, al diversificar se acepta de manera incuestionable la intencionalidad, orientación general y organización del currículo básico; en otras palabras, se asume que el currículo nacional es neutro y objetivo. No se considera su carácter histórico, ni se reflexiona sobre su dimensión política y sesgo cultural. Tubino y Zariquiey cuestionan esta posición al señalar que «la estructura curricular básica ha sido diseñada y estructurada desde la mentalidad y la cultura hegemónica. No es un currículo inclusivo de la diversidad. Para hacerlo inclusivo es necesario interculturalizarlo...» (Tubino y Zariquiey 2005: 92).

Esta observación ubica el tema del poder en el centro del debate y hace pensar en la necesidad de cambiar los términos de la discusión. Así, el trabajo curricular desde

los programas EIB no debería limitarse a la adecuación o adaptación de los currículos básicos sino más bien plantearse como una negociación. En ese sentido considero relevante el aporte de Garcés y Guzmán, para quienes:

Un currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo (Garcés y Guzmán 2003: 21-22).

Optar por la construcción de currículos interculturales supone un camino distinto al de la diversificación. Al diversificar se suele partir de un diagnóstico de demandas y necesidades y, en los programas EIB, por lo general, también se incluye una reflexión sobre cómo debe ser la educación escolar, qué deben aprender los niños y qué se espera de su tránsito por la escuela. En el proceso de negociación de un currículo intercultural «desde y para los pueblos indígenas» es necesario tomar mayor distancia frente a la escuela y preguntarse, como proponen Garcés y Guzmán, qué se entiende por educación, qué se quiere de la escuela desde la visión política de los pueblos indígenas, cómo se educa y qué lugar ocupa la formación escolar dentro de un proceso de educación más amplio en el que se incluyen los procesos de socialización y aprendizaje de cada pueblo.

Asumiendo que la educación intercultural acepta la existencia de distintas visiones de la realidad y se opone a conceptos racionales que buscan la «verdad única y universal», el proceso de desarrollo de un currículo EIB también debe incluir una reflexión sobre las visiones de la realidad y del conocimiento implícitas en el Diseño Curricular Nacional (DCN) e incorporar aquellas que han sido subalternizadas. Dicho en otras palabras, debe incluir la identificación de los conceptos con los cuales se interpretan las experiencias cotidianas que se desarrollan en diferentes contextos culturales. Esto implica reflexionar sobre la existencia de otras formas de saber diferentes a las que han definido las estructuras curriculares vigentes y buscar nuevas formas de organizar el currículo, respetuosas y amables con la diversidad.

En tal sentido, recojo la propuesta de Ruiz Bravo, Rosales y Neira (2005) de revisar la noción de «saberes que se deben incluir», para pensar más bien en «saberes con los cuales se tiene que dialogar». Esto implica tomar distancia frente al currículo oficial y reflexionar sobre el hecho de que detrás de su aparente organización neutra subyacen nociones del individuo, de la sociedad, de la naturaleza, del desarrollo y de la modernidad, así como un conjunto de escisiones y separaciones que se han ido construyendo en el occidente a lo largo de muchos siglos.

Reflexiones finales

Este artículo analiza la propuesta de uno de los programas más avanzados en EIB en el Perú y la región andina a la luz de los resultados de un proceso de investigación acción realizado con dos de sus egresados. Los resultados de dicho estudio ponen en evidencia los aportes y las limitaciones del proceso de diversificación emprendido por FORMABIAP. Entre sus aportes destaca el hecho de que el PCD de FORMABIAP trató de vincular la educación escolar con lo que niños conocen y experimentan en su vida diaria y con lo que puede ser de utilidad en la vida comunal. Además intentó promover el uso de ambientes naturales de aprendizaje en los cuales el conocimiento indígena puede tener un significado y valor apropiado, como lo proponen Barnhart y Kawagley (2005). Sin embargo, la información recogida durante el proceso de investigación acción muestra que, si bien estos son pasos importantes en el proceso de abrir espacios para los conocimientos y las formas indígenas de conocer y aprender, son insuficientes desde una perspectiva de reconocimiento y valoración de diferentes maneras de conocer y comprender la realidad.

Los resultados de la investigación hacen hincapié en la necesidad de abordar el tema de conocimiento/poder como un aspecto central en el desarrollo de propuestas educativas interculturales y de contrastar los objetivos y alcances de la diversificación con las demandas de una propuesta intercultural. Los testimonios aquí presentados ponen en evidencia la necesidad de buscar caminos alternativos a la diversificación para poder contar con currículos que consideren formas nuevas y más holísticas de abordar la realidad, y que introduzcan categorías de análisis e interpretación distintas a las propuestas por las distintas disciplinas científicas. Sin embargo, debe quedar claro que esto no significa descartar el aprendizaje de otros conocimientos y visiones del mundo o minimizar su importancia en la educación de los niños y niñas. Proponer algo así haría que la EIB termine marginando a los pueblos indígenas y restándoles la posibilidad de acceder a conocimientos que les permitan abrir su mirada a otras formas de entender la realidad, defender sus derechos e insertarse en otros espacios de socialización y formación. Mi propuesta está orientada, más bien, a buscar mejores maneras de abordar la relación entre conocimientos indígenas y conocimientos académico-escolares.

No obstante, desde la perspectiva dialógica que propone la interculturalidad sería totalmente insuficiente restringir nuestra reflexión a los procesos de aprendizaje que se realizan en escuelas EIB. Así como los niños y jóvenes indígenas tienen que abrir su mirada y enriquecer sus visiones del mundo con conocimientos que vienen de otras tradiciones culturales, así también lo deben hacer los no indígenas. Por lo tanto, el reto pendiente es interculturalizar el currículo oficial y de esta manera abrir la educación nacional al ingreso de diversos conocimientos y narrativas, desde una postura que asume al conocimiento como una construcción social y cultural.

Referencias

- Aikman Sheila (2003). *La educación indígena en Sudamérica, Interculturalidad y Bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.
- Apple, Michael y Nancy King (1983). «What do Schools Teach?» En Giroux Henry y David Purpel. *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?* Grensboro: Universidad de Boston y Universidad de Carolina del Norte, pp. 82-89.
- Barnhardt, Ray y Angayuqaq Oscar Kawagley (2005). «Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing». *Anthropology and Education Quarterly*. Arlington, vol. 36, N° 1, pp. 8-23.
- Battiste, Marie (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nation's Education. A Literature Review with Recommendations*. Informe. En National Working Group on Education. *Our Children: Keepers of the Sacred Knowledge*. Ottawa: Indian and Northern Affairs.
- Cole, Michael (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Editorial Morata.
- DINEIBIR (2007). *Interculturalidad en la educación y orientaciones para su desarrollo pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001). «Filosofía e Interculturalidad en América Latina. Intento de introducción no filosófica». En *Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, pp. 63-74.
- Garcés, Fernando y Soledad Guzmán (2003). *Elementos para diversificar el currículo de la nación Quechua*. Sucre: CENAQ.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Tercera edición. México: Siglo XXI editores.
- ISP Loreto-AIDSESEP (1998). *Programa curricular diversificado de educación primaria bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos*. Iquitos.
- Kemmis, Stephen (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lamas, Pilar (1999). *Tratamiento Curricular*. Diploma en Estudios en Educación Intercultural Facultad de Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- May, Stephen (1999). «Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism». En May, S. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural an Antiracist Education*. Londres: Routhledge Falmer, pp. 11-41.

- Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo (1983). «Fundamentos Teóricos y Programáticos de la Educación Intercultural Bilingüe». En Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (editores). *Educación Etnias y Descolonización en América Latina*. México: UNESCO, pp. 209-230.
- Oxa, Justo (2008). «Formación docente y educación cultural bilingüe que necesitamos hacer». En *Docencia y Contextos Multiculturales*. Lima: TAREA, pp. 31-40.
- Rengifo, Grimaldo (2005). «Explorando caminos para la incorporación del saber local en la escuela». En *Saber Local en la Comunidad y la Escuela*. Lima: PRATEC, pp. 15-18.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Bravo, Patricia, José Luis Rosales y Eloy Neira (2005). *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Lima: GRADE.
- Sarangapani Padma M. (2003). «Indigenizing Curriculum: Questions Posed by Baiga Vidya». *Comparative Education*. Londres, vol. 39, N° 2, pp. 199-209.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tincopa, Lila (1993). Currículo y Proyecto Educativo. *Curriculum Escolar: Análisis y Propuestas* Agenda Educativa No. 5. Lima: Foro Educativo.
- Trapnell, Lucy (1984). «Mucho más que una educación bilingüe». *Shupihui*. Iquitos, vol. 30, pp. 239-246.
- Trapnell, Lucy (1991). «Una Alternativa en Marcha. La Propuesta de Formación Magisterial de AIDSESEP». En Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (editores). *Educación Bilingüe Intercultural, Reflexiones y Desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS, pp. 219-239.
- Trapnell, Lucy (2006). «Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe» Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural Chiclayo.
- Trapnell, Lucy (2008). «Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de FORMABIAP». En *Docencia y Contextos Multiculturales*. Lima: TAREA, pp. 15-30.
- Trapnell, Lucy, 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, Oxfam América, Fundación Ford.
- Trapnell, Lucy y Eloy Neira (en prensa). *De la cutipa a la icara: La experiencia de FORMABIAP 1988-2006*. Iquitos.

Tubino, Fidel y Roberto Zariquiey (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Lima.

Varese, Stéfano y Nemesio Rodríguez (1983). «Etnias Indígenas y Educación en América Latina: Diagnóstico y Perspectivas». En Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (editores). *Educación Etnias y Descolonización en América Latina*. México: UNESCO, pp. 3-23.

Fondo Editorial PUCP

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 —aun 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.

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

¹ Este artículo apareció anteriormente en *Crónicas urbanas. Análisis y perspectivas urbano-regionales* (año XIII, número 14, 2009). Esta es una nueva versión con modificaciones menores.

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 y a 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 en relación con 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 «cerca de 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, crear, 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 descodificación 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. En relación con 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 castellanizas 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 tienen sentido para la escuela y para los fines que esta 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 Educativa² 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

² Me refiero a la reforma educativa que empezó en el año 1994 y que desarticuló en el gobierno de Evo Morales.

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 metafóricidad 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 lecto-escritura 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 lecto-escritura 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 estos 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

consigno 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 conciben 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*³— 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 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. 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

³ 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 Bendezú (2008).

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 en relación con 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 subconciencia 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.

Referencias

- 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*. Barcelona: Paidós.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). «Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes». En: José Luis Saavedra (compilador). *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 (editores). *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 (editora) (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, N° 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 (editora). *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 (editora). *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 (editora). *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 (editor). *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 (editor). *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 (editora). *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.
- Zavala, Virginia (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.

**PRÁCTICAS LETRADAS Y MULTIMODALES MÁS ALLÁ
DE LA ESCUELA**

Fondo Editorial PUCP

Fondo Editorial PUCP

LITERACIDAD HÍBRIDA Y BILINGÜISMO EN DOS COMUNIDADES DE TEXAS

María Teresa de la Piedra

Introducción

En este trabajo intento cuestionar las visiones homogeneizantes y deficitarias que existen sobre los inmigrantes mexicanos en EEUU (Valencia 1997)¹, grupo social con el que he venido haciendo trabajos de investigación etnográfica en los últimos años (De la Piedra y Romo 2003, De la Piedra y otros 2006, De la Piedra 2007, 2009). La literacidad ha sido definida, desde los sistemas educativos formales en diversas partes del mundo, a partir de una perspectiva autónoma (Street 2003) que hace visible las prácticas letradas escolares y las invisibiliza en otros ámbitos. Desde esta visión, las prácticas letradas de sectores sociales *minorizados* como el de los inmigrantes en los EEUU o las comunidades indígenas en América Latina son acusadas de promover un «atraso». En el contexto analizado aquí encontramos que con la implementación de las reformas educativas contemporáneas en EEUU, como *No Child Left Behind* (Que Ningún Niño se Quede Atrás), la literacidad es definida de esta manera autónoma, como un conjunto de habilidades que los estudiantes deben de adquirir para poder aprobar los exámenes estandarizados obligatorios del Estado (e.g. Texas Assessment of Knowledge and Skills-TAKS, en el Estado de Texas).

Las miradas autónomas de la literacidad responden a una concepción del desarrollo evolucionista. Esta perspectiva postula que las sociedades letradas se encuentran en un nivel de desarrollo mayor que las sociedades que no lo son debido a que los procesos de pensamiento en sociedades letradas se encuentran en un nivel más adelantado que los procesos de pensamiento en sociedades orales (Ong 1982: 54). Esta visión de la literacidad ignora otras prácticas letradas que se emplean en los hogares y comunidades subalternas, ya que difieren de los «ideales» que promueve la escuela.

¹ Estas visiones de déficit vienen de las escuelas, el sistema educativo y el entorno social en general y se manifiestan en políticas anti-inmigrantes.

Un gran número de maestros asume que en los hogares de inmigrantes mexicanos no se lee ni se escribe, pues valoran únicamente las prácticas letradas escolares en inglés (De la Piedra 2009).

Sin embargo, estudios sociolingüísticos y antropológicos realizados en contextos multilingües han documentado las prácticas letradas que las familias inmigrantes traen de sus lugares de origen (Farr 2006, Reyes y Azuara 2008), así como las diversas formas en las que estas se han apropiado de las literacidades de sus nuevos contextos (Baynham 1993, Kalmar 2001, Orellana y otros 2003). Además, los estudios se han concentrado recientemente en entender la integración de las literacidades vernáculas de los niños y los géneros escritos escolares (Dyson 1993, Camitta 1993, Moje y otros 2004). Estas investigaciones dan cuenta de las maneras en que los niños y adolescentes utilizan la literacidad adquirida en la escuela, pero para propósitos propios, ya sea dentro o fuera de esta. Es decir, los miembros de comunidades marginadas tienen diferentes caminos para desarrollar su bilingüedad², de acuerdo con sus identidades y roles sociales (Martin-Jones y Jones 2000).

Las visiones hegemónicas que existen en la actualidad han contribuido a una instrucción escolar mayormente en lengua dominante y de prácticas letradas ajenas a los estudiantes. Este hecho ha traído consecuencias negativas en la experiencia escolar y el logro académico de los niños hispano-parlantes en los EEUU (Walsh 1994). Por esto, es urgente conocer las prácticas vernáculas de las comunidades bilingües cuyas lenguas maternas no se utilizan en la escuela y proponer visiones contra-hegemónicas. En este artículo, espero contribuir con información útil para reconstruir los entornos pedagógicos desde una perspectiva más acorde con la de los grupos subalternos. Aquí presento datos recogidos en dos comunidades de inmigrantes mexicanos en Texas, Grant y Maizales³, donde los usos letrados cruzan las fronteras del hogar y la escuela. Analizo dos ejemplos que representan usos letrados escolares que se convierten en prácticas cotidianas de entretenimiento en el hogar (en el caso de Grant) y usos letrados del hogar que penetran las paredes de la escuela (en el caso de Maizales). Estos dos ejemplos ilustran las *prácticas letradas híbridas* que desarrollan personas bilingües que viven en diferentes mundos sociales.

² Defino la bilingüedad como «cualquier instancia en la que la comunicación ocurre en dos (o más) idiomas en y alrededor de lo escrito» (Hornberger 1990: 213).

³ Todos los nombres son ficticios. Grant es una pequeña ciudad del centro de Texas localizada a media hora de Austin, la capital de dicho Estado. Maizales está localizada en la ciudad de El Paso, en la frontera de México y EEUU. Aunque en dos ciudades distintas, las dos comunidades se asemejan, porque la gran mayoría de su población es inmigrante mexicana y de nivel socioeconómico bajo. La diferencia entre estas dos entidades es su grado de contacto con ciudades de México.

Comunidad de práctica, prácticas letradas e hibridización:

La concepción del aprendizaje que guía mi investigación se enmarca en la teoría sociocultural que define el desarrollo cognoscitivo como resultado de prácticas situadas en contextos específicos. Los teóricos de esta línea de pensamiento proponen que los diversos contextos socioculturales como la escuela, la comunidad y el hogar influyen en «cómo y por qué las personas adquieren conocimiento» (Moll y otros 1993: 140). El proceso de aprendizaje ocurre cuando el conocimiento que ya trae el niño interactúa con herramientas de su entorno, como son el lenguaje y la literacidad (Vygotsky 1998, Rogoff 1990). Esta aproximación al aprendizaje enfatiza el rol mediador de los procesos culturales en la cognición humana, así como el papel fundamental que juegan las relaciones sociales en la distribución del conocimiento. El conocimiento, entonces, no es un proceso individual, más bien es construido a través de interacciones sociales entre personas, herramientas y el entorno.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street 2003, Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004) también proponen que el aprendizaje de la lectura y la escritura sucede en contextos sociales particulares y que depende de la organización de estas experiencias. Es decir, no basta observar los procesos lingüísticos y cognoscitivos por los que atraviesan los lectores y escritores; es necesario observar las prácticas letradas «como íntegramente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías» (Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004: 9). Este marco teórico sugiere prestar atención no solo a los espacios formales del aprendizaje de lo letrado, sino también a los espacios informales de lo cotidiano.

El concepto de *comunidad de práctica* se define como «un conjunto de personas que se agrupan alrededor de su participación en una misma empresa» (Eckert y McConnell-Ginet 1992: 464) y tienen un repertorio de prácticas compartido en el grupo. Este concepto toma en cuenta las variaciones dentro de un grupo social y el dinamismo de las prácticas comunitarias, alejándose de la idea de una comunidad uniforme. En la investigación descrita aquí, las comunidades de práctica son la familia, el salón de clase de ESL (English as a Second Language) y los grupos de amigos que los adolescentes formaron al ingresar en las escuelas de EEUU. También son comunidades de práctica los grupos de amigos y las familias extensas que interactúan socialmente a pesar de residir en ambos lados de la frontera. Esta noción nos permite entender que en comunidades inmigrantes los modelos culturales que guían las prácticas letradas no son estáticos, y que cambian conforme se van adaptando a las demandas de su nuevo contexto en los EEUU.

El concepto de *repertorios de práctica* (Gutiérrez y Rogoff 2003) es útil para entender que las personas pertenecemos a una multiplicidad de comunidades de práctica simultáneamente, y sus fronteras son volátiles. Repertorios de práctica se refiere al conjunto de prácticas que tienen las personas para realizar un propósito social en particular. Los niños que tienen diferentes experiencias culturales poseen distintos repertorios para actuar en determinadas situaciones tales como responder a preguntas de la maestra, ayudar a sus compañeros de clase, entre otras. Dentro de estos repertorios de práctica encontramos las prácticas letradas. Por ejemplo, los niños mexicanos a quienes observé durante mi investigación tienen poco tiempo en los salones de clase de EEUU y al inicio no saben bien cómo responder a las lecciones de lectura y escritura escolares porque son distintas a sus experiencias previas con lo letrado. Sin embargo, luego de un tiempo, los niños incluyen dentro de su repertorio de práctica las nuevas formas de interactuar durante las lecciones de lectura y escritura aprendidas en estas nuevas situaciones. Las prácticas letradas que encontramos en las comunidades de práctica son «híbridas y superpuestas, con bordes imprecisos, donde las personas aplican las prácticas aprendidas en una situación en nuevas situaciones. Esto significa que los límites mismos son significativos; son espacios creativos donde los recursos pueden combinarse de maneras nuevas o para propósitos nuevos» (Barton y Hamilton 2005:18).

Es esta relación fluida entre comunidades de práctica la que explica que las poblaciones, además de desarrollar sus prácticas letradas vernáculas, se apropien de las prácticas letradas oficiales para sus propios fines. Street (2003) enfatiza la importancia de dirigir la mirada a esos espacios híbridos, resultado de la combinación de recursos locales y globales, vernáculos y oficiales:

El encuentro de lo local con lo global en torno a la literacidad va a dar como resultado un nuevo híbrido y no una versión única esencial de cada uno. Los NEL se enfocan en estas prácticas letradas híbridas sin idealizar lo local, ni conceder privilegios dominantes a lo supuestamente «global». El hecho de reconocer esta hibridez resulta en el enfoque central de la propuesta de aprendizaje de literacidad de los NEL, en cuanto a la relación entre prácticas letradas locales y las de la escuela (2003: 80).

Las perspectivas sobre hibridización (Gutiérrez y otros 1999a, Moje y otros 2004) complementan las ideas de los NEL desde la perspectiva de la pedagogía. Ambos enfoques cuestionan las dicotomías que se establecen entre *lo académico* y *lo cotidiano*, *lo formal* y *lo informal*, *lo local* y *lo global*. Es particularmente importante desde el campo educativo cuestionar la división entre las «prácticas letradas oficiales» y las «prácticas letradas vernáculas» (Hull y Schultz 2002) y «el inglés» y «el español» (De la Piedra 2009). La teoría de la hibridización propone que los estudiantes

recurren a «una multiplicidad de fuentes y recursos con el propósito de darle sentido a su mundo y al texto escrito» (Moje y otros 2004: 42). Aun más importante es que «los artefactos letrados son agentes sociales particularmente efectivos en hacer conexiones entre contextos» (Barton y Hamilton 2005: 30).

Utilizo el concepto de *prácticas letradas híbridas* (Gutiérrez y otros 1999a) para explicar aquellas en las que los usuarios combinan en un mismo evento letrado los diversos recursos lingüísticos y culturales que adquieren en diferentes mundos sociales. Lo híbrido existe a varios niveles en los contextos de aprendizaje (Gutiérrez y otros 1999b). Las prácticas letradas híbridas que presento aquí son bi(multi)lingües, policontextuales y multimodales. Son bilingües porque los estudiantes utilizan sus dos idiomas para poder leer y escribir los textos. Son policontextuales porque constituyen una multiplicidad de sistemas de actividades conectadas e incluyen mundos sociales oficiales y vernáculos (Gutiérrez y otros 1999b), transformando a veces los propósitos de estas prácticas letradas. Por último, las prácticas letradas híbridas también combinan varios medios de comunicación, es decir son muchas veces multimodales: «La literacidad impresa existe junto con una variedad de otros modos de construcción de sentido, en particular modos visuales. La literacidad es solo una dentro de una gama de recursos semióticos» (Barton y Hamilton 2005: 22).

En las prácticas letradas híbridas descritas en este artículo convergen las prácticas lingüísticas y culturales de los repertorios de práctica de los chicos: la alternancia de códigos y de los registros del hogar y la escuela, la combinación de las prácticas letradas vernáculos y oficiales, y la alternancia de modos (oral-escrito-visual). Veremos que esta noción es útil ya que la hibridez puede ser un recurso que promueve el aprendizaje de la literacidad (Gutiérrez y otros 1999a).

Metodología

En este artículo analizo los datos de dos comunidades de Texas en las que hice investigación etnográfica sobre las prácticas letradas de los niños inmigrantes en sus hogares, grupos de amigos, comunidades y la escuela. Mi trabajo de campo tuvo una duración de tres años en la ciudad de Grant (1998-2000) y de 18 meses en Maizales (2005-2006). En Grant, mi investigación involucró a familias mexicanas que tenían a sus hijos en el programa de Early Head Start y Even Start⁴ (De la Piedra 1998,

⁴ *Head Start* y *Even Start* son programas financiados por el gobierno federal de los EEUU, con el objetivo de preparar a niños de nivel socioeconómico bajo para la escuela e implementar «proyectos de alfabetización familiar», respectivamente. Los dos programas tienen el componente de trabajar con las familias de niños pequeños. El mismo discurso del programa es problemático, porque asume que los niños de familias pobres necesitan una preparación extra, una ventaja, comenzando antes que los otros niños.

De la Piedra y Romo 2003). En Maizales trabajé con las familias de adolescentes llamados *newcomers* o *recien llegados a los EEUU* y que tienen menos de un año en ese país. Implementé una variedad de estrategias de recolección de datos que me proporcionaron información complementaria acerca de las prácticas letradas en la escuela, los hogares, los grupos de amigos y otros contextos comunales, como las iglesias, centros comerciales y centros educativos comunitarios. Hice observación-participante aproximadamente una vez a la semana en ambas comunidades. Recolecté datos mediante grabaciones en audio y video de eventos letrados en dichos contextos. También analicé diversos artefactos como los trabajos escritos de los niños y materiales impresos en la casa y en las iglesias. Por último, realicé entrevistas informales y formales que también grabé en audio con niños, padres de familia, maestros y personal administrativo de las escuelas y programas educativos de la comunidad. Analicé los eventos letrados buscando patrones y temas recurrentes en las diversas fuentes. Tuve la suerte de contar con informantes claves de las comunidades, escuelas y programas educativos.

Eventos letrados escolares en el hogar (Grant)

El contexto de la investigación

Grant es una comunidad mexicana de nivel socioeconómico bajo en la que la mayoría de sus residentes vive en casas rodantes. Los padres y madres de estas familias desempeñan labores de albañilería, en talleres mecánicos, empleándose como trabajadoras domésticas, y como obreros en fábricas. El idioma que se habla en la mayoría de estos hogares es el español, aunque el inglés es empleado en actividades relacionadas a instituciones como la escuela y las agencias gubernamentales de inmigración.

En este artículo utilizaré datos que recabé con la familia Valdez⁵. Como la mayoría de las familias de esa localidad, la señora Julia Valdez (la madre), su esposo y sus cinco hijas de 12, 7, 5 años y dos pequeñas de 18 y 6 meses, vivían en una casa rodante. Los padres y la hija mayor nacieron en México y las cuatro hijas menores en Texas. Las tres niñas mayores asistían a la escuela pública; la mayor acudía a un programa de secundaria totalmente en inglés y las dos siguientes en edad iban a un programa bilingüe (español e inglés) en la primaria. Las pequeñas iban al programa de *Head Start*, donde sus interacciones eran mayormente en español.

⁵ Para un análisis completo del caso de la familia Valdéz, vea De la Piedra y Romo 2003.

Las prácticas letradas en el hogar: adaptaciones de prácticas letradas escolares

El caso de la familia Valdez ilustra cómo los usos letrados escolares se convierten en prácticas cotidianas de entretenimiento en el hogar. En la familia Valdez observé que la madre y las hermanas mayores de Liliana, de 18 meses de edad, incorporaban a la niña en sus interacciones con libros escolares. La madre y las hermanas ejercían el rol de mediadoras, utilizando el español y el inglés en sus interacciones con los libros. La madre utilizaba en su hogar las prácticas letradas aprendidas en su país de origen y las hermanas traían a los eventos letrados sus experiencias con la literacidad escolar.

Las prácticas letradas en este hogar estaban relacionadas con la sobrevivencia de la familia, los propósitos religiosos y el entretenimiento. Las prácticas en inglés estaban vinculadas a los trabajos de los padres y a las instituciones de los EEUU (e.g. escuela, correo, hospitales y agencias gubernamentales). La literacidad en español era utilizada para fines religiosos, de entretenimiento y escolares dentro del programa bilingüe. También se utilizaba la literacidad con el fin de mantener comunicación con los familiares en el país de origen mediante la escritura de cartas.

En este hogar pude observar varios eventos letrados en los que las niñas trasladaban de la escuela a sus casas formas de relacionarse con lo letrado. Cuando estas prácticas ingresaban al hogar, tomaban formas particulares, diferentes a los eventos letrados escolares que he observado en las escuelas públicas en los EEUU. A estas prácticas las he llamado *adaptaciones de prácticas letradas escolares* (De la Piedra y Romo 2003).

Los materiales que mediaban estos eventos letrados eran textos y cuadernos escolares. Estos materiales no eran, sin embargo, usados de la manera en que se utilizaban en la escuela, dentro de actividades estructuradas bajo la dirección de la maestra con el propósito de leer para aprender. Por el contrario, estos materiales impresos eran utilizados de manera espontánea dentro de situaciones de juego que las niñas compartían en su hogar con el propósito de entretenerse.

Por ejemplo, durante una de mis visitas a la casa de Julia, las niñas estaban coloreando libros de dibujos de dinosaurios, jugando al trencito y saltando en la cama. Julia (la madre), Milagros (5 años) y Liliana (18 meses) participaron en el evento letrado. Las tres estaban sentadas formando un círculo alrededor del libro. La madre llama a Liliana: «Ven Liliana, ven. A ver, ¿qué quieres ver de este libro, hm?», iniciando la interacción. Liliana daba vueltas a las páginas del libro con la ayuda de su madre. La madre señalaba las figuras en el libro dándoles un nombre en inglés: *fish* ('pescado'). Mientras esto sucedía, Milagros (5) se acercó con su propio cuaderno escolar en la mano. En este momento a Liliana le llamó la atención una colorida figura de un helado y comenzó a señalarla, mientras trataba de decir *ball*

que significa ‘pelota’ o ‘bola’ en inglés. La madre, entonces, le aclara «*ice cream*», y Milagros inicia su participación activa en el evento letrado mirando hacia el libro diciendo «Mmmmm» y repetidas veces haciendo gestos y sonidos exagerados que representaban cómo se come un helado. Milagros repitió ocho veces la misma acción: puso su mano en la figura del helado y rápidamente movió la mano hacia su boca, como si comiera un helado. Luego dijo «rico». Después, Liliana, riendo, imitó los movimientos de su hermana mayor como si comiera el helado de la página del libro. En el video es muy claro que Liliana comprende de manera progresiva que la figura en el libro representa algo de su experiencia diaria. La madre colabora también nombrando el objeto *ice cream*. Luego, Liliana señala el libro y la madre repite «Mmmmm, *ice cream*». Después de esto, Liliana gira su atención hacia la refrigeradora de la casa y la señala tratando de decir una palabra «ke/ya ya, pa?» Y luego vuelve a señalar la figura en el libro diciendo «ya, ya».

Milagros y su madre son intermediarias en la adquisición de los primeros conceptos sobre lo letrado para Liliana. A través del juego y la interacción social alrededor de un libro escolar, ellas ayudaron a Liliana a entender que su entorno puede estar representado en lo impreso. Milagros mira la figura y escucha a su madre diciendo «*ice cream*». Luego, ella construye su propia manera de explicarle a su pequeña hermana la idea de «helado». Utilizó marcos de referencia compartidos por las hermanas en sus juegos al representar de manera teatral cómo se come un helado y diciendo «rico». La figura del helado en el libro era muy diferente a la forma del helado que Liliana toma en casa. Sin embargo, gracias al apoyo de su madre y Milagros, ella pudo establecer la relación entre lo impreso y el mundo que la rodea. Fue a través de los gestos y la repetición de la palabra «*ice cream*» que Liliana pudo conectar la figura del helado con el helado de su refrigerador. Este ejemplo es solo uno de los eventos letrados similares que observé en este hogar.

Este ejemplo nos confirma la importancia puesta por los NEL en la investigación de los espacios informales de lo cotidiano. El evento muestra una instancia de las prácticas híbridas que desarrollan las familias mexicanas en sus comunidades en los EEUU. Estas prácticas ponen a los libros en un nuevo contexto de entretenimiento con propósitos diferentes a los escolares y son parte de los repertorios de práctica de esta familia. Cuestionan las dicotomías entre «lo académico» y «lo cotidiano» que los estudios sobre procesos de hibridización enfatizan. Se puede observar de manera clara que Milagros, su madre y sus hermanas tomaron de diversas fuentes, prácticas discursivas orales y escritas, «con el propósito de darle sentido a su mundo y al texto escrito» (Moje y otros 2004, p. 42) de manera colectiva.

Uso de prácticas letradas vernáculas en la escuela: Maizales

El contexto de la investigación

Maizales es una escuela situada en la ciudad fronteriza de El Paso, Texas. Esta localidad se distingue del resto de Texas porque su población es mayoritariamente de origen mexicano (76%) y habla español (71%). Las comunidades de esta frontera están entre las más pobres de los EEUU. Hice investigación con adolescentes que estaban cursando la clase de Inglés como Segunda Lengua Nivel 1 (ESL 1) y sus familias. Todos estos alumnos tenían menos de un año en el país, entre 12 y 15 años de edad y cursaban el séptimo u octavo grado de «middle-school» o secundaria. Una característica de muchos de estos estudiantes es su transnacionalismo. Por su proximidad, varios de ellos visitaban Ciudad Juárez (México) todos los fines de semana. Este grupo de adolescentes mexicanos aprendieron a leer y escribir en español en su país de origen y sus prácticas letradas se entienden dentro de este contexto de frontera.

A continuación presento dos ejemplos de las prácticas letradas vernáculas (de los hogares y grupos de amigos) que los adolescentes llevaron a la escuela. Primero presento las *prácticas de traducción* para leer textos escritos en inglés, que son propias de los hogares y que los chicos trasladan a los salones de clase al realizar sus trabajos escolares. Luego presentaré las *prácticas letradas digitales* adquiridas inicialmente en los grupos de amigos, que los adolescentes luego utilizan para escribir sus trabajos en la escuela. Brevemente resumiré las prácticas letradas en español que encontré en los hogares y grupos de amigos, con el propósito de luego explicar de qué manera estas eran utilizadas para apropiarse de las prácticas escolares en inglés.

Prácticas letradas de traducción: del hogar a la escuela

Las familias tenían diversas prácticas letradas y brindaban fondos de conocimiento (Velez-Ibáñez y Greenberg 1992) a sus hijos⁶. Estas prácticas respondían a las necesidades cotidianas de las familias inmigrantes de la frontera. Al igual que otras investigaciones (Guerra 1998), mi estudio revela que la literacidad es uno de los recursos que se transmite a través de las redes sociales en las comunidades mexicanas para solucionar problemas cotidianos. En el hogar los estudiantes, sus padres y familiares

⁶ Los estudios sobre poblaciones transnacionales (ver Smith, 1994 para una revisión de la literatura sobre el tema) nos dicen que los migrantes mantienen relaciones sociales significativas y prácticas sociales que cruzan las fronteras territoriales de dos o más naciones. No obstante, el transnacionalismo vivido en ciudades fronterizas como El Paso es singular, porque encontramos lo que yo he llamado *transnacionales de ida y vuelta* (*back-and-forth transnationals*) (De la Piedra, 2009), quienes cruzan la frontera todos los días o cada semana para realizar actividades vinculadas a su trabajo o estudio.

leían textos en inglés y los traducían para otros familiares usando el español oral. Por ejemplo, en uno de los hogares visitados, la cuñada de la madre, quien tenía ya varios años viviendo en los EEUU, tenía el papel de «intermediaria letrada» (Baynham 1993) para sus familiares que recientemente habían inmigrado. Ella leía documentos legales relacionados al proceso de migración o a las comunicaciones de la escuela escritas en inglés y los explicaba en español a la madre.

Los malos entendidos entre el personal de la escuela y los padres de familia hacían que el papel de estos intermediarios letrados fuera fundamental. Una madre de familia, por ejemplo, me contó que demoró tres días en inscribir a su hija en la escuela debido a que el trámite demandaba conocimiento del inglés escrito que ella no tenía. En este caso su cuñada la ayudó con el llenado de los formularios de inscripción y a entender las normas de la escuela en los documentos escolares: «Pos tres días duramos para inscribirla. Pero la maestra dijo: ‘¿Por qué no mandaron [la aplicación]?’ ‘Pues no sabemos’. (...) Pero ya mi cuñada se empezó a moverse y pues ella fue la que me ayudó. Precisamente por eso, no sé inglés. Si me hablaban inglés, yo me iba quedar atorada».

No solo los adultos eran intermediarios letrados. Los hijos que ya tenían experiencia con el sistema público de educación les enseñaban a sus padres a ayudar a los hijos menores con sus tareas en inglés. Por ejemplo, Verónica explica que dentro de las prácticas letradas de su hija Claudia, se encuentra el enseñarle a la madre a ayudar a la hermana menor con la tarea:

Ahorita ella es la que me explica, realmente es ella todo lo de la escuela. Yo no entiendo algo y ‘mija, ven ayúdame por favor. A ver, explícame aquí.’ Ya me explica ella, ‘ahora sí Carmen [la hija menor de 5to grado] ven...’ Tengo que aprender yo, si no ¿cómo les explico yo a los otros niños? Cuando no entiendo algo, es Claudia la que me enseña. Y ahorita estoy aprendiendo junto con ella.

Otros investigadores han hallado prácticas similares de traducción o «parafraseo» que los niños inmigrantes hispano-parlantes hacen de textos oficiales para sus padres (Orellana y otros 2008, Valdés 2003).

En la escuela, de manera similar, los adolescentes más proficientes en el inglés jugaban el papel de intermediarios letrados utilizando el español oral para darle sentido a los textos académicos en inglés. Chicos y chicas constantemente se traducían y explicaban las instrucciones para realizar tareas escolares. Por ejemplo, un día durante la clase de Estudios Sociales, los estudiantes estaban leyendo un texto en inglés sobre la industrialización. Cuatro chicas estaban sentadas en una mesa y se ayudaban entre sí para entender el vocabulario académico sobre el tema. La niña que sabía más inglés traducía para las otras. Dos de las chicas también utilizaban y compartían

los traductores electrónicos que sus padres les habían comprado para facilitarles sus tareas en inglés. Con estos traductores electrónicos trataban de comprender el nuevo vocabulario y responder a las preguntas de comprensión lectora.

Observé a los estudiantes leyendo un párrafo en inglés y explicando ese mismo párrafo en español, lo que permitía a los estudiantes leer con significado y demostrar lo que comprendían del texto (c.f. Moll y Díaz 1987). Con el apoyo de ciertas maestras que promovían estas prácticas, los estudiantes también utilizaban su escritura en español para apoyar su escritura en inglés. Por ejemplo, cuando realizaban actividades de pre-escritura (e.g. lluvia de ideas) los jóvenes escribían posibles temas en español, para luego escribir los textos completos en inglés. Mariela, la maestra de Lengua y Literatura, proveía a los estudiantes textos publicados en México, los mismos que se utilizaban para transferir los conceptos académicos del español al inglés.

Estos son ejemplos de las prácticas híbridas que integran los saberes y discursos de los espacios domésticos con aquellos de la institución escolar (Moje y otros 2004). Las prácticas de traducción que los chicos aprenden en el hogar como miembros del mundo social de su familia son utilizadas en el mundo social del salón de clase con propósitos letrados oficiales (aprender inglés y literatura).

Prácticas letradas digitales: del mundo social de los amigos a la escuela

En esta sección voy a presentar algunos usos letrados paralelos a los escolares que los chicos aprenden en interacción con sus amigos y que luego utilizan para apropiarse de las prácticas letradas de la escuela. La mayoría de las prácticas letradas vernáculas de los adolescentes (e.g. leer revistas, escribirse notas, enviarse e-mails o mensajes de texto) (De la Piedra, 2009) las adquirieron inicialmente en Juárez, donde la mayoría de los adolescentes vivieron antes de mudarse a Maizales. Luego, ya como inmigrantes en El Paso, los chicos usaban estas prácticas con el propósito de mantener cercanía con sus amigos que se quedaron en México. Además, las utilizaban con sus compañeros de la escuela en Maizales para hacerse un lugar en su nuevo contexto.

Aunque los adolescentes compartían entre ellos otras prácticas letradas, aquí solo describo una en particular que fue utilizada para apropiarse de prácticas letradas escolares: la lectura de textos del género del periodismo digital, particularmente el periodismo de entretenimiento, el musical y el de video-juegos. En sus grupos de amigos, los chicos y chicas navegaban las páginas web de sus cantantes y actores favoritos, leyendo sobre la vida y trayectoria de los artistas, la historia y logros de los grupos musicales y la trama de las telenovelas. Además, los chicos bajaban fotos de estos artistas para luego enviarlas por e-mail entre ellos. Las chicas copiaban letras de sus canciones favoritas (cumbia, Latin pop, música norteña y reguetón) que obtenían del Internet.

A los chicos les gustaba leer en Internet sobre video-juegos, carros y música. En una ocasión observé a tres chicos ingresando a una página web de la que bajaron música del Internet al MP3 de uno de ellos. También buscaron información sobre sus grupos musicales favoritos (por ejemplo, *Juanes, Los Tigres del Norte, Montéz de Durango y K-Paz de la Sierra*).

Por lo general, estas prácticas letradas entraban al espacio escolar como actividades marginales, frecuentemente invisibles (De la Piedra 2009). Sin embargo, los estudiantes las utilizaban cuando la organización de la instrucción lo facilitaba. Específicamente, los adolescentes empleaban estas prácticas letradas como recursos en las actividades académicas orientadas a desarrollar la lectura y escritura en inglés organizadas en la clase de Lengua y Literatura (*Language Arts*). Las prácticas letradas escolares en esta clase incluían la escritura de textos colectivos e individuales que tenían el objetivo de familiarizar a los estudiantes con diversos géneros escritos: guiones, narrativas, poemas, anuncios comerciales y presentaciones en PowerPoint. En una ocasión, los estudiantes debían escribir una presentación en inglés y en PowerPoint sobre un tema que ellos eligieran⁷. Los chicos escogieron escribir sobre la música de moda que escuchaban con sus familiares y amigos (*Juanes, Rebelde y Los Tigres del Norte*). Para realizar este trabajo, los chicos utilizaron las prácticas letradas digitales, aprendidas originalmente en sus grupos de amigos. Realizaron investigación sobre grupos musicales por medio de búsquedas y lectura de páginas web en español e inglés. Esto les fue fácil, ya que constantemente lo hacían con sus amigos en contextos informales. También bajaron fotos, figuras y música, que utilizaron en sus diapositivas, algo que chicos y chicas hacían constantemente con sus amigos.

Como ejemplo de esta práctica letrada híbrida muestro la presentación escrita por Rolando sobre *Montés de Durango*. Esta agrupación representa el *Pasito Duranguense*, género musical popular en el área de El Paso-Juárez y favorito de muchos chicos. Rolando usa en el contexto de una actividad escolar diversos recursos lingüísticos y culturales de sus repertorios de práctica: el español y el inglés, el registro informal de la comunicación cotidiana en español, sus conocimientos sobre el grupo, y sus prácticas de lectura de textos del género del periodismo musical en el Internet. El objetivo original de esta actividad era el desarrollo del inglés escrito, idioma que recién estaban aprendiendo. Sin embargo, el objetivo se transformó en informar a la audiencia acerca de su grupo musical favorito. A través de esta práctica letrada híbrida Rolando logró presentar en su segunda lengua al grupo musical y explicar su popularidad y rivalidad con otras agrupaciones del mismo género musical:

⁷ La maestra Mariela trataba que la temática de estos trabajos escritos estuviera vinculada con los intereses de los adolescentes, lo que facilitó la integración de las prácticas vernáculas y oficiales en sus actividades.



they⁸ are a very famous group with their *exitos* an obtained the *durangense pasito* and an traveled by many *países* and *haora is very simpaticos* and the rate that *train yel* ⁹ sound. (Ellos son un grupo muy famoso con sus *exitos* y crearon el *durangense pasito* y viajaron por muchos *países* y *haora* es muy *simpaticos* y ellos traen el sonido).



they are the group I mount of Durango they have a rival and k-peace of the mountain range is called that *tanvien* invention the *durangense pasito* and goes very *parego* in its popularity.

(Ellos son el grupo Montez de Durango, ellos tienen un rival k-paz de la sierra. Se dice que *tanvien* inventaron el *durangense pasito* y va muy *parego* en su popularidad).

⁸ Uso la letra cursiva para hacer más evidente la alternancia de códigos.

⁹ Aquí Rolando escribe «traen el» como pronuncia: train el.



the group montez of Durango I head the weekly *clasificaciones* of Latin musical popularity in the United States.

(El grupo montez de Durango lidera los *ratings* semanales de la música Latina en los EEUU).



the certain thing is that the durangense movement already to state in mexico and left to tracks *consu incunfundible* chicago sound

(Lo que es seguro es que el movimiento durangense está para quedarse en México y deja huella *consu incunfundible* sonido de Chicago).



El texto es bilingüe, poli-contextual y multimodal. Rolando utiliza el inglés que está aprendiendo en la escuela. Podemos ver que él demuestra conocimiento de cómo utilizar estrategias de transferencia lingüística al usar adecuadamente los cognados *group*, *mount*, *rival*, *invention*, *popularity*. Esta práctica era una de las primeras estrategias que la maestra les enseñaba a los alumnos para que pudieran escribir en su segunda lengua, así que formaba parte del repertorio de prácticas de los estudiantes de la clase. El hecho de que Rolando tradujera inclusive los nombres de los grupos musicales nos muestra la conciencia meta-lingüística que el adolescente ha desarrollado en su corta estadía en el salón de clases. Además, Rolando hace uso de sus conocimientos de la sintaxis del inglés en su escritura. Esto es evidente cuando escribe el nombre del género musical en español, utilizando la sintaxis en inglés: *durangense pasito*. Rolando alterna vocabulario y frases en español que son parte de su repertorio lingüístico del hogar y de sus grupos de amigos. La libertad de poder cambiar de código y de poder inventar palabras utilizando sus destrezas en el español hizo posible que Rolando se arriesgara a escribir en su segunda lengua. Estas prácticas híbridas son significativas ya que «son espacios creativos donde los recursos pueden combinarse de maneras nuevas o para propósitos nuevos» (Barton y Hamilton 2005: 18).

Además, Rolando usa una práctica letrada vernácula para escribir en inglés. El discurso del periodismo musical que Rolando encontró en sus búsquedas en el Internet sobre sus grupos musicales, y que es parte de su repertorio de práctica, se observa claramente cuando Rolando evalúa la fama de este grupo musical: «Lo que es seguro es que el movimiento durangense está para quedarse en México y deja huella *consu incunfundible* sonido de Chicago.» Llama la atención el uso de estas

estrategias lingüísticas que cautivan la atención de su audiencia y comunican el entusiasmo del escritor con respecto al grupo musical. En este caso, los textos en Internet resultaron de apoyo para hacer conexiones entre los mundos de la escuela y de los grupos de amigos.

Finalmente, esta práctica letrada híbrida es multimodal. El discurso oral en español sirvió de recurso en este evento letrado. Rolando y sus compañeros utilizaron el español oral para discutir el tema y escribir sus primeras ideas sobre el contenido de la presentación en lengua materna. Además, los chicos leyeron del Internet, tomaron notas en sus cuadernos, compartieron información de manera oral, incluyeron fotografías en sus diapositivas e incorporaron música en la presentación en el programa de PowerPoint. Luego de escribir la presentación en las computadoras, utilizaron un proyector y realizaron una presentación oral del contenido escrito para sus compañeros y la maestra. Durante la presentación oral, los alumnos estuvieron muy involucrados en la actividad, mostrando un interés genuino. Creo que esta práctica letrada híbrida tenía un propósito para los estudiantes y es un ejemplo de las prácticas híbridas como oportunidades pedagógicas (Gutiérrez y otros 1999a).

Tensiones entre literacidades vernáculas y oficiales

Manyak (2002) nos advierte que el análisis de las prácticas letradas híbridas como una oportunidad pedagógica no debe oscurecer las contradicciones que se hallan en estas. La noción de hibridización tiene límites como concepto teórico y como guía para la enseñanza. Debemos reconocer las relaciones de poder que asignan roles asimétricos al inglés y al español (Manyak 2002) y a las prácticas vernáculas y oficiales. A pesar de la existencia de las prácticas letradas híbridas que describo, las prácticas letradas vernáculas (en español) de las familias hispano-parlantes son todavía consideradas como impedimentos para el «éxito» escolar, mientras que las prácticas letradas escolares en inglés son consideradas como fundamentales para alcanzar el mismo.

La hegemonía de las prácticas letradas escolares en inglés estaba presente en Maizales a pesar de los esfuerzos de algunas maestras por darles un lugar importante a los repertorios de los chicos. Por ejemplo, cuando le pregunté a la señora Michaels sobre las prácticas letradas en los hogares de la comunidad, ella inmediatamente construyó su respuesta en torno de las «oportunidades (que tenían los niños) de aprender inglés» y las tareas escolares. Desde esta definición limitada de la literacidad, algunas de las maestras creían que los niños y sus familias no leían o escribían: «Yo no veo mucho de esto [lectura y escritura en la casa] y sí, en realidad, esto es un problema que tenemos aquí. Al 99% de los niños [no les gusta leer]».

Esta perspectiva autónoma de la literacidad, promovida por las reformas educativas contemporáneas como *No Child Left Behind*, resultaba en horas y horas de instrucción de la lectura y escritura en varios de los salones de clase que observé. La literacidad era definida como un conjunto de habilidades que los estudiantes debían de adquirir para poder aprobar los exámenes estandarizados obligatorios del Estado (TAKS). Preparar a los niños y niñas para tomar un examen en un nivel alto de inglés era frustrante para maestros y alumnos y no hacía más que generar sentimientos de vergüenza e incapacidad en los adolescentes. En el caso de Grant, aunque las niñas participaban en programas bilingües en los cuales su lengua materna era utilizada para la instrucción, estos eran programas bilingües transicionales, que tenían el objetivo último de que las niñas aprendieran el inglés y se integraran a los salones de clase «regulares» (*mainstreamed*). En esta situación, aprender a leer y escribir en inglés significaba cambiar, dejar atrás la forma de ser «mexicano» para convertirse en «otro» (c.f. Zavala 2004).

Por consiguiente, los discursos hegemónicos sobre las prácticas letradas reproducen los discursos tradicionales y etnocentristas de desarrollo. Estos discursos operan bajo el supuesto de los efectos benéficos de la ciencia, la tecnología y el capital y construyen o idean al «Tercer Mundo» como «sub-desarrollado» (Escobar 1998). De igual forma, los discursos dominantes sobre la literacidad excluyen a las poblaciones marginadas, sus voces y conocimientos. Por ejemplo, nociones tales como «analfabetos» o «Limited English Proficient-LEP» (estudiantes limitados en su habilidad en inglés) se encuentran cargadas de connotaciones que discriminan a una gran parte de la población, definiéndolos desde lo que supuestamente «carecen» según parámetros de desarrollo alejados de sus experiencias cotidianas. En este contexto también «aprender a leer y escribir implica dejar atrás la situación actual para pasar a ‘ser otro’ a partir de los nuevos aprendizajes adquiridos» (Zavala 2004). Por el contrario, la perspectiva del postdesarrollo (Escobar 1998) y la de los NEL proponen la inclusión de las prácticas culturales comunitarias y de las voces alternativas a las dominantes (Gardner y Lewis 2003) para constituir discursos alternativos a los hegemónicos.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a la discusión sobre la integración de las literacidades vernáculas de los estudiantes y las prácticas letradas escolares (Dyson 1993, Camitta 1993, Manyak 2002). Propongo que existe una gran necesidad de entender las cualidades híbridas de las prácticas letradas, especialmente entre estudiantes inmigrantes quienes están en constante interacción con diversos mundos socioculturales. Es por esta situación de contacto fluido, que al estudiar el desarrollo

de la biliteracidad se debe entender de qué manera los usuarios crean usos híbridos donde no solo realizan alternancia de código, sino que utilizan los diferentes recursos orales, escritos y culturales para alcanzar una comunicación más propia (Gutiérrez y otros 1999, Moje y otros 2004).

En los ejemplos presentados encontramos niños bilingües utilizando prácticas letradas híbridas. En Grant, la literacidad está impregnada de las prácticas letradas de la escuela, pero transformada al utilizarse dentro de contextos domésticos donde encontramos uso de la lengua materna (oral o escrita), prácticas de recreación y relaciones sociales íntimamente ligadas a las formas de vida mexicana en los EEUU. En Maizales, los adolescentes utilizan sus prácticas letradas vernáculas en español en combinación con el idioma y las prácticas letradas que adquieren en los contextos oficiales de la escuela. De esta manera, los niños inmigrantes mexicanos amplían sus «repertorios de práctica» para responder a sus necesidades de comunicación en diversos contextos.

Estas prácticas son aprendidas en interacciones sociales y mediadas por el uso del español y el inglés, así como por otras herramientas culturales de los diversos entornos de los niños, como por ejemplo los libros de texto en Grant (entorno escolar) y las páginas de Internet en Maizales (entorno de los amigos). El español y el inglés, lo oral, lo escrito y lo visual, y las prácticas vernáculas y oficiales se combinan para alcanzar una comunicación real. Al combinarse estos recursos vernáculos y oficiales, los propósitos de las prácticas cambian.

Ambos casos nos confirman el papel fundamental de las relaciones sociales en la distribución del conocimiento. Es más, estos hallazgos nos obligan a reconocer el papel fundamental que los niños, pequeños o adolescentes, juegan en el desarrollo de la biliteracidad en los hogares inmigrantes y en la escuela. En estas dos investigaciones, un patrón recurrente fue la participación activa de los niños en los eventos letrados. Las prácticas letradas presentadas son formas de resistencia ante las fuertes presiones por asimilarse que sienten los chicos en el contexto escolar y desde la sociedad en general. Tal como señala Delgado Bernal, «De seguro, en una sociedad que enfatiza la asimilación, estos actos individuales y sutiles pueden ser vistos como formas de resistencia» (2001: 632).

Estos resultados apoyan la perspectiva de los NEL que enfatizan no caer en definiciones de desarrollo que valoran las prácticas letradas desde visiones universales e imponen formas de vivir y ser a las comunidades subalternas. Los maestros pueden enfrentar las visiones de déficit viendo más allá de las fronteras del salón de clase, a pesar de los límites que las políticas actuales establecen en la instrucción (González 2005).

Referencias

- Barton, David y Mary Hamilton (2005). «Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction». En *Beyond communities of practice: Language, power, and social context*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 14-35.
- Baynham, Mike (1993). «Code Switching and Mode Switching: Community Interpreters and Mediators of Literacy». En B. Street (editor). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Camitta, Miriam (1993). «Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students». En Brian Street (editor). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- De La Piedra, María Teresa (1998). «Mexican Immigrants' Definition of Fatherhood: a Different Perspective of Male Involvement in Schools». Tesis de Maestría no publicada. University of Texas at Austin.
- De La Piedra, María Teresa (2007). «Making Connections: Bilingual Pre-service Teachers' Service-Learning with Spanish-Speaking Parents Living in the U.S./Mexico Border». *TABE Journal*, vol. 9, N° 2, pp. 98-114, San Antonio.
- De La Piedra, María Teresa (2009). «Adolescent Worlds and Literacy Practices on the Borderlands». Artículo inédito. Newark.
- De La Piedra, María Teresa, Judith Munter y Hector Dirón (2006). «Creating Links, “atando cabitos”: Connecting Parents, Communities and Future Teachers on the U.S./Mexico Border. *The School Community Journal*. Vol. 16, N° 1, pp. 57-80, Lincoln.
- De La Piedra, María Teresa y Harriett Romo (2003). «Collaborative Literacy in a Mexican Immigrant Household: The Role of Sibling Mediators in the Socialization of Pre-School Learners». En R. Bayley y S. R. Schechter (editores). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Cleveland, Ohio: Multilingual Matters LTD.
- Delgado Bernal, Dolores (2001). «Learning and Living Pedagogies of the Home: The Mestiza Consciousness of Chicana Students». *Qualitative Studies in Education*, vol. 14, N° 5, pp. 623-639, Filadelfia.
- Dyson, Anne (1993). *Social Worlds of Children Learning How to Write in an Urban Primary School*. Teachers College Press: New York.
- Eckert, Penny y Sally MC. Connell-Ginet (1992). «Think Practical and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice». *Annual Review of Anthropology*, vol. 21, pp. 461-490, Palo Alto.
- Escobar, Arturo (1998). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Norma.

- Farr, Marcia (2006). *Rancheros in Chicagoacán: Language and Identity in a Transnational Community*. Austin: University of Texas Press.
- Gardner, Katy y David Lewis (2003). *Antropología, desarrollo y el desafío posmoderno*. México D.F.: El Colegio Mexiquense, A.C.
- González, Norma (2005). «Beyond Culture: The Hybridity of Funds of Knowledge». En N. González, L. C. Moll & C. Amanti (editores). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 29-46.
- Guerra, Juan (1998). *Close to Home: Oral and Literate Practices in a Transnational Mexicano Community*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, Kris, Patricia Baquedano-López, Hector Álvarez y Ming Chiu (1999). «Building a Culture of Collaboration Through Hybrid Language Practices». *Theory into Practice*, vol. 38, Nº 2, pp. 87-93, Filadelfia.
- Gutiérrez, Kris, Patricia Baquedano-López y Carlos Tejada (1999). «Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space». *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, vol. 6, Nº 4, pp. 286-303, Filadelfia.
- Gutiérrez, Kris y Barbara Rogoff (2003). «Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice». *Educational Researcher*, vol. 32, Nº 5, pp. 19-25, Washington DC.
- Hornberger, Nancy (1990). «Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy». *Teachers College Record*, vol. 92, pp. 212-229, Nueva York.
- Hull, Glynda y Katherine Schultz (2002). *School's Out: Bridging Out-Of-School Literacies with Classroom Practice*. Teachers College Press: Nueva York.
- Kalmar, Tomas Mario (2001). *Illegal Alphabets and Adult Biliteracy: Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martin-Jones, Marilyn y Katherine Jones (editoras) (2000). «Introduction. Multilingual literacies». En *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Philadelphia: John Benjamins.
- Manyak, Patrick (2002). «Welcome to Salon 110: The Consequences of Hybrid Literacy Practices in a Primary-Grade English Immersion Class». *Bilingual Research Journal*, vol. 26, Nº 2, pp. 213-234, Washington DC.
- Moje, Elizabeth, Kathryn Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo y Tehani Collazo (2004). «Working Toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse». *Reading Research Quarterly*, vol. 39, Nº 1, pp. 38-70, Newark.

- Moll, Luis y Stephen Díaz (1987). «Change as the Goal of Educational Research». *Anthropology of Education Quarterly*, vol. 18, N° 4, pp. 300-311, Berkeley.
- Moll, Luis, Javier Tapia y Kathryn Whitmore (1993). «Living Knowledge: The Social Distribution of Cultural Resources for Thinking». En G. Salomon (editor), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen.
- Orellana, Marjorie, Jennifer Reynolds, Lisa Dorner y María Meza (2003). «In Other Words: Translating or 'para-phrasing' as a Family Literacy Practice in Immigrant Households». *Reading Research Quarterly*, vol. 38, N° 1, pp. 12-34, Newark.
- Reyes, Iliana y Patricia Azuara (2008). «Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children». *Reading Research Quarterly*, vol. 43, N° 4, pp. 347-398, Newark.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Smith, Michael (1994). «Can You Imagine? Transnational Migration and the Globalization of Grassroots Politics.» *Social Text*, vol. 39, pp. 15-33, Durham.
- Street, Brian (2003). «What's "New" in the New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice». *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, N° 2, pp. 77-91, New York.
- Valdés, Guadalupe (2003). *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Valencia, Richard (1997). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Vélez-Ibáñez, Carlos y James Greenberg (1992). «Formation and Transformation of Funds of Knowledge Among US-Mexican Households». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 23, N° 4, pp. 313-335, Berkeley.
- Vygotsky, Lev (1998). *Collected Works*. Nueva York: Plenum.
- Walsh, Catherine (1994). «Engaging Students in Learning: Literacy, Language and Knowledge Production with Latino Adolescents». En Spener, D. (editor). *Adult Biliteracy in the United States*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Zavala, Virginia, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Fondo Editorial PUCP

MULTIMODALIDAD Y APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN PROCESOS DE LITERACIDAD DE ADULTOS DE BAJA ESCOLARIDAD

Maria del Carmen Lorenzatti

I. Introducción

En este capítulo se presentan resultados de una investigación que indagó por las prácticas letradas que desarrollan adultos de nula/baja escolaridad en distintos espacios sociales (religioso, doméstico, financiero, laboral y escolar) y por las actividades y acciones que conforman estas prácticas a partir de propósitos y condiciones particulares. ¿Cuáles son *los saberes cotidianos* que, en relación con el mundo social, tienen los *alumnos* de nivel primario de jóvenes y adultos¹ y cómo se vinculan a través de la *literacidad*?. Esta pregunta central se desagregó en otras más específicas referidas a los distintos espacios sociales visitados: ¿Cuáles son los contenidos de ese conocimiento cotidiano y cómo se expresan en cada uno de ellos? ¿Qué se lee y escribe sobre estos temas?

El acercamiento a esta problemática se realizó desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Kalman 2008, 2004, 2003; Street 1984, 2005; Gee 1996; Zavala 2002), que considera a la *literacidad como práctica social*, donde cobra importancia el contexto de uso de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan en torno a ella. Se reconocen también los conocimientos que los sujetos adultos tienen de la misma, sus usos sociales y sus consecuencias. De manera particular, se examinaron los distintos modos (discurso, imagen gráfica, escritura) que los sujetos estudiados utilizan para otorgar sentido a los textos y, a su vez, para apropiarse de conocimientos.

Literacidad, actividad, multimodalidad mediada y apropiación de conocimientos son los conceptos centrales que guían este estudio. En primer lugar, se presenta brevemente el marco teórico construido; en segundo lugar, se explicita el contexto

¹ En Argentina existe un servicio educativo destinado a las personas que no han finalizado la escolaridad (o no han asistido a la escuela) en la infancia. Comprende el nivel primario y medio y funciona generalmente en las escuelas de niños y/ adolescentes durante horario nocturno.

de la investigación, los sujetos protagonistas de la misma y los espacios sociales por donde circularon en el periodo estudiado; posteriormente, se analizan los distintos modos que los adultos usan para otorgar significado a los textos y a su realidad, y desde una perspectiva sociológica, se examinan los conocimientos apropiados en los distintos espacios.

II. Abordaje teórico

Esta investigación se desarrolla desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, que se articula con la Teoría de la Actividad Humana y recupera los aportes socioantropológicos de Heller y Rockwell porque permiten analizar la complejidad que implican los procesos de literacidad de adultos de baja o nula escolaridad.

Desde los NEL interesa destacar lo que Barton y Hamilton (1998) reconocen como literacidades vernáculos, haciendo alusión a aquellas prácticas letradas que se desarrollan en distintos espacios, como la casa, la escuela, el lugar de trabajo y que muchas veces no son registradas como prácticas «oficiales» de literacidad. Otro aporte importante de estos estudios es el análisis del contexto en un plano multidimensional que no solo atiende a las situaciones específicas sino también a las historias sociales e individuales que coadyuvan en la construcción de esas situaciones (Kalman 2003). En esta perspectiva, Street (1993) señala la necesidad de trabajar un concepto más amplio de contexto en el estudio de las prácticas letradas, en relación con las características de la vida social y cultural, la dimensión institucional y las jerarquías de poder imbricadas en ellas.

Las prácticas sociales implican acciones con la literacidad. En lecturas de investigaciones histórico-culturales, encuentro una relación conceptual entre los Nuevos Estudios de Literacidad y los planteamientos de Vygotsky profundizados posteriormente por Leontiev. Hago referencia, de manera particular, al concepto de *actividad* porque me permite desagregar y deshacer el concepto de práctica social y, a su vez, rehacerlo para comprender cómo los usos situados forman parte de otras prácticas globales. Son los procesos de la actividad del sujeto que intervienen en sus relaciones con el mundo real; es la *actividad* la que media en la comunicación con las personas y que produce procesos de apropiación de los conocimientos acumulados en el género humano. Destaca Vygotski (2001) que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores en la formación de las funciones psicológicas superiores y consecuentemente en la apropiación de conocimientos. En este caso, también en la apropiación de la literacidad.

Analizar la práctica letrada como práctica social enmarcada en prácticas sociales más amplias implica mirar al sujeto desde su cotidianeidad. La perspectiva sociológica de Heller (1977) ofrece herramientas teóricas desde el concepto de vida cotidiana y conocimiento cotidiano. Ayuda a comprender que este sujeto necesita aprender a «usar» las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas para conservarse en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. La autora sostiene que cuando el sujeto cambia de ambiente va aprendiendo nuevos sistemas de usos y la sociedad le ofrece al mismo tiempo varias alternativas. Se incorpora así otro concepto relevante para esta investigación que es el de *apropiación*², como un proceso continuo centrado en una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en distintos ambientes. Significa conocer el modo de funcionamiento de los recursos culturales disponibles y utilizarlos.

Rockwell (2000, 2006) analiza este concepto en un sentido más amplio y sugiere que la apropiación puede ocurrir en múltiples direcciones. Remite a una concepción antropológica de cultura como compleja e histórica y a una concepción de sujeto activo dando cuenta de una cultura arraigada en prácticas, imágenes y palabras de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva teórica, apropiación se entiende en *términos sociales* porque no se centra en el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino en las *relaciones y prácticas sociales cotidianas*, a través de las cuales los sujetos se encuentran con otros y construyen conocimientos. En el análisis realizado en escuelas rurales del Estado de Tlaxcala en México, Rockwell sostiene que los procesos de apropiación son múltiples, relacionales, transformativos y siempre arraigados en conflictos sociales.

Esta visión implica complejizar el análisis y anudar este concepto con el de *conocimiento cotidiano* entendido como la «suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo» (Heller 1977: 317), y con énfasis en la existencia de un mínimo de conocimiento cotidiano para poder existir y moverse.

En relación con la apropiación de la literacidad un concepto relevante en esta investigación es el de *multimodalidad* (Kress 2003), porque arroja luz para argumentar de qué manera los adultos de nula escolaridad viven (y lo hicieron desde su nacimiento) en el mundo sin hacer uso del código escrito como lo exige o plantea la sociedad y la escuela. Desde una perspectiva semiótica Kress reconoce que hay numerosos recursos modales involucrados en la realización de mensajes (palabras, discursos o escritura;

² En esta investigación desarrollada desde una perspectiva socioantropológica no se hace referencia al aprendizaje sino a procesos de apropiación de conocimientos.

imágenes, música, objetos como modelos tridimensionales) y sostiene que el modo de escritura será cada vez más desplazada por la imagen en muchos dominios de comunicación pública, aunque la escritura se mantenga como el modo preferido de élites políticas y culturales. Kress diferencia entre los *modos representativos*, es decir, lo que una cultura hace disponible como el medio para producir significado (el discurso, la escritura, la imagen, el gesto, la música y otros) y los medios de *diseminación* que son aquellos que la cultura hace disponibles como el medio para distribuir estos significados como mensajes (el libro, la pantalla de la computadora, la revista, el video, la película, la radio, la charla, etc.). De acuerdo con esta mirada, la escritura adquiere el mismo valor de los otros modos y lo que va cambiando es el uso y el potencial que cada modo va adquiriendo en función de las tareas y/o usos específicos. Estas tareas, a su vez, se despliegan en contextos sociales que presentan determinadas condiciones para el uso y la apropiación de la literacidad.

III. Contexto y protagonistas de la investigación

Los Nuevos Estudios de Literacidad y la Teoría de la Actividad invitan a desarrollar un trabajo cualitativo. En este sentido, opté por un abordaje socioantropológico de corte etnográfico porque permite registrar situaciones no documentadas y de esta manera ingresar al estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana de los sujetos (Rockwell 1980).

Realicé observaciones etnográficas en una escuela de jóvenes y adultos, en un grupo de adultos de nula escolaridad para capturar no solo los conocimientos cotidianos que circularon en este espacio sino, de manera particular, los contenidos de lo que se lee y se escribe en relación con el mundo social en este espacio escolar. Complejicé esta mirada con el registro de lo que sucedía en el contexto local en relación con las características físicas de la institución y la disponibilidad de cultura escrita presente en la escuela para poder situar los eventos observados. Posteriormente, seleccioné a dos estudiantes adultos, Marta Graciela y Antonio, para acompañarlos durante un período de tres meses aproximadamente a cada uno³. Los objetivos de este momento se centraron en observar las prácticas letradas, los propósitos comunicativos y sociales de las acciones desarrolladas, los recursos escritos involucrados.

³ La selección de los dos estudiantes respondió a diferentes criterios: género (uno es hombre y la otra es mujer); edad (uno es mayor de 78 años, ella tiene 55); nacionalidad (uno es argentino y la otra es extranjera); inserción laboral (uno es jubilado, ha trabajado en el sector formal de la economía, otra trabaja en el sector informal); religión (una de las personas seleccionadas ocupa una posición en la estructura de una iglesia evangélica).

Esto permitió indagar de qué manera están enmarcados en prácticas más amplias atravesadas por distintas condiciones institucionales y relaciones sociales.

Brevemente presentaré a ambos adultos. Marta Graciela nació en Bolivia, no sabe cuándo ni en qué lugar, aunque dice haber vivido en el campo, en una zona de desiertos. Al igual que el señor, ella rememora una infancia violenta. Su madre murió cuando Marta Graciela tenía tres años. Debido a los golpes que recibía de su padre, se escapó en dos oportunidades de la casa y en cada caso la policía la devolvió al hogar. No asistió a la escuela cuando era niña. Según sus apreciaciones, su padre sostenía que eso era prohibido para las mujeres. Había una escuela muy lejos, donde iban sus hermanos varones. «Porque la mujer no podía saber leer» y agrega: «En Bolivia la gente, casi toda las mujeres antiguas no saben leer». Cuando tenía 16 años llegó a Argentina y desde ese momento trabajó en el sector informal de la economía (como empleada doméstica, vendiendo verduras en una feria y productos de belleza por catálogo). Actualmente vive sola. Tuvo un hijo de soltera, luego se casó y se divorció. Tiene dos nietos y recibe un subsidio estatal.

Antonio nació en un paraje de la provincia de Santiago del Estero hace 74 años pero no lo criaron sus padres. Creció en otra familia, la de «su patrón». Hasta los 18 años vivió y trabajó en el campo. «Dormí en el monte, viví en el monte» relata. La trayectoria laboral del señor comienza en su infancia con los trabajos rurales. Ya llegado a la ciudad se incorpora a trabajar en las canteras de arena de una zona de Córdoba. De los trabajos en la fábrica y en la escuela el señor recibió sus aportes jubilatorios, razón por la cual puede hoy percibir ese beneficio. Aunque jubilado, también desarrolla trabajos informales: realiza tareas de mantenimiento en domicilios particulares y tareas de jardinería en distintos barrios de la ciudad. Esta trayectoria laboral le permite a Antonio tener ahorros (un plazo fijo en el banco) y tarjeta de crédito. Asiste al banco para realizar distintas actividades, como hacer el pago de las boletas de teléfono, luz y agua. Sostiene que lo hace él porque «a mí me gusta tener las cosas en orden».

Conocer cómo se desenvolvían en otros espacios sociales distintos a la escuela tuvo implicaciones metodológicas importantes en la medida que exigía la construcción de estrategias que permitieran obtener esta información. Los acompañamientos se presentaron entonces como una estrategia que posibilitaría entablar una relación más directa con los adultos y observar las prácticas letradas de Marta Graciela y Antonio. El acompañamiento consistió en concurrir con ellos a distintos lugares y observar las acciones desarrolladas. Señalo además que en cada acompañamiento los diálogos mantenidos estuvieron orientados por los objetivos de la investigación.

A Marta Graciela tuve mayores oportunidades de acompañarla. Con ella fui al supermercado para conocer su desenvolvimiento en este espacio y observar las

diferenciaciones que realiza con distintos productos; a una casa de té para observar cómo utiliza la carta o el menú, y su ubicación en las calles del centro a partir de los carteles indicadores; a la Empresa de Energía de Córdoba con el objetivo de conocer cómo se desempeña en una institución pública donde debe presentar documentación importante; al Banco de la Provincia de Córdoba, al Ministerio de Trabajo de la Provincia y al Banco de la Nación, donde pude observar otro tipo de trámites que involucran diversos documentos y objetos escritos. También participé con ella de una reunión de la Red evangélica y registré una participación que presenta características diferentes a las otras instituciones públicas. Por último, asistí con Marta Graciela a un Estudio Jurídico y pude analizar la relación que establece con los documentos legales y con un interlocutor letrado universitario. Con Antonio realicé un acompañamiento a una procesión religiosa, al cine a ver una película sobre la situación sociopolítica de Argentina y los sucesos acontecidos en diciembre del 2001⁴ y a una entidad bancaria para conocer su desempeño en una institución pública que maneja de documentación determinada.

Con cada una de estas estrategias intenté registrar información para poder desentrañar cómo las prácticas letradas se constituyen en prácticas sociales enmarcadas en prácticas más globales. De manera particular, en los espacios sociales visitados con ambos adultos me concentré en observar las interacciones establecidas con los carteles, computadoras, contratos, boletas impresas, documentos públicos, documentos jurídicos. En el caso de Marta Graciela observé su interacción particularmente con los documentos religiosos. También fue importante registrar las demandas directas de lectura y escritura que le imponía cada espacio en particular y las acciones desarrolladas.

IV. Multimodalidad mediada en los procesos de apropiación de conocimientos

A diferencia de la caracterización dominante del adulto analfabeto (o de baja o nula escolaridad) como un ser indefenso y dependiente, el acompañamiento a los sujetos de investigación mostró a dos adultos capaces y pensantes que movilizan sus conocimientos y saberes para resolver los asuntos de su vida cotidiana. Si bien existen investigaciones sobre los conocimientos que los sujetos adultos poseen de la literacidad y sus consecuencias en la vida cotidiana (Kalman 2003, 2004; Zavala 2002; Niño Murcia 2004), me interesa especialmente profundizar en los modos de apropiación de los mismos a partir de su inserción en diferentes espacios sociales,

⁴ Se trató de una experiencia institucional. La escuela de adultos fue invitada a participar de la exposición de la película «La dignidad de los nadies», dirigida por Pino Solanas.

para desmitificar la mirada construida socialmente acerca de los analfabetos como ignorantes, iletrados, atrasados, incompletos, insatisfechos e incapaces de «pensar y opinar» sobre diferentes situaciones.

Freire (1975) recuerda que, en su infancia, la lectura de su contexto inmediato la hacía a partir del canto de los pájaros, del silbido del viento y en el follaje de los árboles, y reconoce que esta lectura particular del mundo fue abonando la lectura de la palabra. Los modos representativos más utilizados por Marta Graciela para ingresar y circular en los distintos espacios sociales visitados son la imagen gráfica y el lenguaje oral.

A modo de ejemplo señalo que, en relación con el *espacio religioso*, la señora es maestra auxiliar de los niños en la iglesia evangélica de su barrio. Marta usa la Biblia para niños y reconoce los párrafos a partir de dibujos, letras y números. Ella expresa: «Ve, estas Biblias son para manejarme, no puedo manejarme con las otras, yo me manejo con estas, ve... son Biblias que vos te manejas son... con dibujos ve... que significa... que explica. ...Claro al manejarte vos con los dibujos. Pongamos, yo quiero leer acá. ... me manejo así. Mirá pongamos que acá tiene el número. Número tanto, entonces dice y lo busco. Pero todo eso aprendí acá. Dios me enseñó». Marta organiza y se apropia del significado a partir de la simultaneidad de las imágenes y los números. Diferencia los números romanos y a partir de allí busca el párrafo correspondiente en la Biblia.

Otro ejemplo lo constituye la visita al supermercado. Allí también Marta Graciela distingue los productos por los atributos de la imagen. Durante este acompañamiento pude observar cómo se guía por *el diseño de las envolturas comerciales, los colores y los olores*. Frente a la góndola donde estaban dispuestos los productos de belleza la señora eligió dos jabones de tocador, tomó uno en cada mano y me preguntó acerca de la diferencia entre ambos y me orientó para distinguir los dos tipos de jabones. En primer lugar tuvo en cuenta los colores, aunque el diseño e inscripción eran casi iguales. A este registro le agregé luego otro atributo del producto que le ayudó a completar el significado: el olor: «A ver y este ¿qué olor tiene? a ver... no tiene gusto a tanto... a ver... es más perfumado. Claro ¡así se aprende!»

Estas maneras de construir visiones y lecturas de la realidad revelan la complejidad de los mensajes en el sentido de la multimodalidad. Las letras no son portadoras unívocas de significado. Es el objeto físico —el color, el dibujo, las letras, la fragancia— lo que de manera conjunta posibilita la apropiación de conocimientos. Es la relación entre estos atributos lo que orienta la significación del texto.

El lenguaje oral emerge como modo de significar la realidad. El lenguaje forma parte de la literacidad y su primera forma es el habla. Lo hacemos con «otros». De esta manera, hablar y escuchar son actos tan ordinarios que muchas veces pasan

desapercibidos y no se los considera como maneras diversas de usar el lenguaje para aprender como funciona el mundo y para acumular una comprensión compartida de él (Meek 2004; Kalman 2003).

En esta investigación, se puede apreciar que el lenguaje oral asume distintas características en función de los contextos en los que se presenta. Uno de los espacios sociales donde la oralidad, basada en la palabra escrita, cumple un papel fundamental es la Iglesia Evangélica. En la reunión de la Red, la palabra de la líder descansa en los consejos e interpretaciones de la palabra escrita. La oralidad es la intermediaria de la palabra de Dios escrita en la Biblia. La única persona que tiene el texto sagrado en esa reunión es la líder. Es ella quien lee e interpreta lo que dice la escritura sagrada. Lee los versículos y explica el sentido general del texto. El discurso de la líder va orientando la participación de las mujeres en la reunión y ellas resignifican el texto a partir de sus experiencias de vida. Se producen diálogos e intercambios entre las fieles, se comparten visiones sobre un problema y se aconseja sobre los caminos a seguir siempre, a la luz de la palabra divina. Implica una visión de la palabra como signo, como medio de influencia sobre los demás y sobre sí misma. La palabra «puede salirse de las páginas para irradiar distintas formas de poder» (Zavala 2002: 176).

Marta Graciela hizo uso de la oralidad en las distintas instituciones para desarrollar diferentes acciones. Vale decir que ella indaga, solicita, pregunta en situaciones de interacción verbal, hablando con otros. A diferencia del espacio social religioso donde la oralidad se relaciona con la prescripción y la verdad porque orienta en la comprensión de la palabra divina, en las instituciones públicas el lenguaje oral se convierte, muchas veces, en el puente para lograr propósitos determinados. La interrogación es usada por la señora para *ubicarse espacialmente en la institución y a su vez funciona como mediadora de la palabra escrita que se encuentra en los carteles que señalan el camino*. Cabe advertir, sin embargo, que las intervenciones orales de Marta Graciela en las instituciones visitadas son acciones similares a las que pueden realizar el resto de las personas independientemente del nivel de escolaridad alcanzado. En otras ocasiones también usa la pregunta para *confirmar lo que ya conoce*, y combina *el lenguaje oral con la escritura* ya que le pide a la persona interrogada que le *anote* en un papel la información solicitada.

En el estudio de los escribanos en la plaza de Santo Domingo, en México, Kalman (2003) muestra que las prácticas de literacidad están situadas históricamente y son contextualizadas en otras prácticas. Algunos de los clientes, que en un sentido tradicional se podrían considerar analfabetos, mostraron conocimientos del sistema de escritura y de la forma en que se usa, tomaron decisiones con base en su conocimiento de la situación, tenían en cuenta el poder que les confería el texto y realizaron

análisis de los resultados y sus consecuencias. En el caso de Marta Graciela se puede observar que, aunque no toma el lápiz o el teclado de la computadora, hace uso de la literacidad. Ella conoce también que el acceso a los textos escritos está mediado por el lenguaje oral y, al igual que los escribanos de Santo Domingo, no ve a los textos como autónomos sino como parte viva de un problema a resolver o de un contexto particular de sus acciones.

Se observa la fuerte presencia de la imagen visual/gráfica y del lenguaje oral como modos representativos que le permiten a Marta Graciela apropiarse de los conocimientos y los objetos escritos en los distintos espacios. Sin embargo, estos modos representativos no operan de manera autónoma sino que lo hacen conjuntamente con herramientas mediadoras. Importantes desarrollos teóricos han dado cuenta que la apropiación de conocimientos se realiza en actividades colectivas con otros lectores y escritores (Kalman 2008, Lave y Wenger 1991, Rogoff 1999, entre otros).

Es necesario entonces señalar que los diversos modos de representación funcionan sincronizados con la participación de otras personas que se convierten en interlocutores o intermediarios de las demandas de Marta Graciela. Es decir, la multimodalidad *per se* no genera apropiación sino que aporta recursos culturales simultáneos a la construcción de significados. Un ejemplo es el *espacio social laboral* donde participan los intermediarios, quienes a veces le leen a Marta Graciela los catálogos para indicar quiénes son los destinatarios y/o el precio de los productos. Son aquellas personas que actúan como puente para favorecer que la señora se apropie de conocimientos. También se observa la presencia de intermediarios en el espacio de los establecimientos públicos, donde la señora no solo interroga sobre lo que no conoce sino que además *decide a quién preguntar*. Es decir, la selección de los interlocutores que ofician de mediadores de la cultura escrita no se produce al azar. Marta Graciela usa y pone en juego sus conocimientos sobre las instituciones y los empleados delegando en ellos la responsabilidad de los datos requeridos.

Me interesa enfatizar la importancia de estas evidencias en el estudio de la complejidad de los procesos de literacidad de jóvenes y adultos porque aportan elementos para teorizar acerca de las funciones que cumple la multimodalidad en la vida de los sujetos. Se reconoce que se produce un proceso de *multimodalidad mediada*. Los sujetos de nula o baja escolaridad estudiados desarrollan estrategias que implican, no solo el uso de los modos representativos y sus potencialidades, sino que también apelan a personas y herramientas que les posibilitan construir significados en las diferentes situaciones vividas. Por esto los modos de mediación y/o recursos culturales están inherentemente situados en lo cultural, institucional e histórico. (Wertsch 1999, Vigoskty 2001, Baynham y Mashing 2000, Kress 2003, Kalman 2009).

V. Conocimiento cotidiano y procesos de apropiación

El enfoque sociológico desarrollado por Heller (1977) permite complementar el análisis que se realiza desde la perspectiva de los NEL porque aporta elementos teóricos y metodológicos para estudiar los procesos de apropiación mediante los modos generales de apropiación de la vida cotidiana. Esta mirada permite superar visiones ancladas en perspectivas teóricas que investigan sobre el aprendizaje de los niños para pensar en el aprendizaje de los adultos. Los modos en que, según Heller, los sujetos se apropian del conocimiento cotidiano son: el pragmatismo, la probabilidad, la imitación, la analogía y la hipergeneralización y el regirse por el pensamiento repetitivo e intuitivo.

En la vida de los entrevistados se puede establecer, en forma general, que los diferentes modos de conocimiento y comportamiento cotidianos se encuentran presentes en todos los espacios estudiados. En algunos de ellos como el laboral y el doméstico, con mayor frecuencia se presentan la analogía y el pragmatismo, lo que está dando cuenta de la fuerte incidencia del contexto en que se desarrolla la acción. Estos modos actúan a partir de las acciones concretas sin preguntar por el origen o el proceso que las origina.

En las entrevistas y acompañamientos realizados a Marta Graciela y Antonio pude observar los conocimientos desplegados por ellos. Asimismo, Antonio logró reconstruir cuáles fueron los conocimientos más importantes y de qué manera los aprendió en el espacio laboral, específicamente. Pudo relatar y a la vez recuperar su propia historia de aprendiz en este espacio.

Desde la Teoría de la Actividad, el conocimiento es un componente integral de las actividades humanas y mantiene una relación recíproca con la acción. Los propósitos de la acción orientan la selección de la información en los espacios sociales por donde circulan los sujetos y son apropiados para organizar y desarrollar las tareas. La acción dirigida por un objetivo orienta la selección de información del ambiente y su organización para la tarea al alcance de la mano. (Leontiev 1981). ¿Qué aprendieron y cómo se apropiaron de conocimientos estos adultos en el espacio laboral?, ¿cuáles son los conocimientos que Antonio y Marta Graciela van apropiándose en su transitar por las instituciones?, ¿cuáles son los esquemas de conocimientos cotidianos que intervienen en estos procesos? Estas son algunas de las preguntas que me permitieron analizar el material empírico. Estos conocimientos constituyen el sustento donde se anclan los eventos letrados y saberes sobre los recursos de cultura escrita, sus usos sociales y las consecuencias legales de la misma.

Conocimientos sobre las instituciones públicas

Ambos adultos, por distintos motivos, asisten a una entidad bancaria con una frecuencia mensual y Marta Graciela también recorre otras instituciones públicas. Estos recorridos que realiza le ofrecen la posibilidad de conocer el funcionamiento de cada uno de los lugares donde acude. Esto significa ubicarlas geográficamente, conocer los horarios de atención, la disposición espacial en el interior de las mismas, como también las posibilidades de recibir/otorgar beneficios con los requisitos y la documentación que esto implica. En este conocimiento inciden también las informaciones que tanto Marta Graciela como Antonio escuchan de la radio y la televisión, como medios de diseminación de los mensajes (Kress 2003).

En el acompañamiento que realicé el día del cobro del subsidio, Marta Graciela ingresó al Ministerio de Trabajo conociendo el lugar físico dónde se encontraba el ascensor. «Tenemos que ir al fondo. Al ascensor», me indicó. Lo hicimos con un fondo musical del trabajo de albañiles. Caminamos hacia el final, donde estaba el ascensor. Subimos al cuarto Piso, era un ascensor antiguo, abierto, con puertas de hierro tipo tijeras, de los que permiten ver a medida que se asciende. La señora apretó el botón del cuarto piso (sin titubear, sabía dónde estaba el botón) pero al subir se dio cuenta de que la oficina a la que iba está en el segundo piso y bajamos al lugar correspondiente.

Marta Graciela desplegó la misma actitud en la búsqueda del número que indica la posición de cobro en el cajero del Banco Nación, mostrando conocimiento acerca de dónde estaba (escondido debajo de la escalera). Además lo hizo corriendo porque suponía sobre la cantidad de gente que estaba en el lugar y que implicaría una larga espera. Se registra aquí un *conocimiento de los distintos espacios institucionales* en relación con los usos y funciones de cada uno de ellos.

No solo se trata de un *modo pragmático* de desenvolverse en las instituciones sino también se puede inferir ciertos *modos análogos* en relación con la ubicación de determinadas oficinas y recursos de cultura escrita de otras instituciones. Marta Graciela puede anticipar situaciones a partir de la experiencia que tiene en este tipo de trámites. Heller (1977) reconoce que existe una subforma de la analogía donde interviene la reflexión. Se trata de la búsqueda de puntos de referencia a los que la autora denomina «precedentes» y que orientan la actividad. Es el caso de la Marta Graciela que ya ha transitado por varias instituciones desarrollando acciones similares; ella diferencia sus acciones en las distintas instituciones a partir de las funciones que cada una tiene en relación con el problema presentado y actúa con seguridad, conociendo los pasos de los trámites y los lugares donde dirigirse.

Antonio también muestra haberse apropiado de conocimientos sobre las funciones de las instituciones cuando acude a cobrar la jubilación, cuando solicita el crédito hipotecario y cuando paga los impuestos. Conoce los requisitos y sus obligaciones.

Conocimiento sobre normas jurídicas

Marta Graciela quiere escriturar su casa. Ella conoce el *valor del boleto de compra venta* y las consecuencias de no haberse realizado la sucesión al morir el dueño, y el *valor de la escritura* que le permitirá realizar una transacción económica: «Ahí tengo que escriturar. ... Así la vendés y te comprás la casita en otro lado, porque ahí te roban mucho. Con la escritura ya en la mano vos podés vender lo que vale el terreno». Reconoce que no puede hacer esta gestión por ausencia de dinero, pero también sabe que si el «dueño ha desaparecido y no lo puedo encontrar» le dificulta el trámite aunque tenga el dinero. Marta Graciela conoce que hay dos posibilidades de iniciarlo: uno es el *juicio de escrituración*, porque posee el boleto de compra venta, y otro es el *juicio de usucapión*, por el derecho que le asiste, ya que pagó los impuestos de la casa durante más de 25 años. Esta Ley da la oportunidad a quienes han abonado los impuestos por este período de tiempo y acrediten con las boletas correspondientes a iniciar el trámite de usucapión que termina con la escritura de la casa. «Como pago los impuestos. ... Tengo todo pago. Tengo que hacer suscampeón [por usucapión].»

Ella intenta imitar a una vecina que «hizo así, pagó los impuestos, fue a la municipalidad y al tiempo le dieron la escritura y vendió la casa». Sin embargo, Marta Graciela no va a la municipalidad, sino que acude a un abogado para que le exponga todas las posibilidades jurídicas que tiene para tomar una decisión. En este caso, la señora busca un mediador que conoce la norma jurídica y de este modo ella puede actuar por fuera de la experiencia personal y la de sus vecinos.

Los objetos escritos que circulan en este trámite particular pertenecen a un ámbito específico, el jurídico, que tiene reglas propias de regulación. Es decir, para que un «papel» tenga validez legal deben cumplirse ciertos requisitos formales, tales como el timbrado o sellado, por ejemplo, en instituciones determinadas como la policía o la entidad bancaria. Esto también da cuenta de la relación de la literacidad con las instituciones públicas. No solo se observa su disponibilidad en términos materiales, sino también cómo las condiciones sociales coadyuvan para que la señora se relacione con los objetos escritos a partir de sus motivaciones y propósitos centrales en torno a la escrituración de la casa. Se incorporan en este análisis los conocimientos que Marta Graciela posee sobre los usos y consecuencias legales de la literacidad, que son apropiados en función de sus necesidades y propósitos particulares. Por último, pude observar cómo la señora identifica de un modo competente cada uno de los documentos sin ser lectora y/o escritora autónoma.

Antonio también muestra conocimientos jurídicos en relación con el valor del contrato que debió firmar en el momento de solicitar el crédito hipotecario. Recuerda que «firmé un contrato que le hacen... Lo hacía leer con los del mismo banco, si estaba conforme o no estaba conforme entonces...». De la misma manera que Marta Graciela, Antonio insiste en la importancia de pagar las deudas bancarias, no solo de las boletas de los impuestos sino también del crédito: «Yo tengo que pagarle a usted porque no voy a dejar que se... que pague se venga todo abajo. Yo pienso que la cosa ha de ser así, si usted me da un crédito y yo me hago el tonto de no pagar, usted de un lado tiene que cobrarse la cuenta más cuando se hipotecaba la casa».

La tendencia mundial a la bancarización de la economía, o la promoción de la incorporación de todas las actividades económicas al sistema bancario, implica que las personas, aun aquellas que no tienen actividad económica formal, deban realizar cualquier operación o trámite con el sistema bancario: cobro de prestaciones o subsidios con cheque o en cajas de ahorro, pago de servicios y/o impuestos, sellado de formularios o documentos, etc. Estas nuevas formas de operar en un espacio antes desconocido para los adultos estudiados requieren la incorporación de algunos códigos básicos de comunicación que se aprenden en este contexto particular. También significa la interacción con objetos escritos no usados anteriormente. Las instituciones solicitan objetos escritos para certificar, acreditar y darles entidad material a las personas que acuden para solicitar algo. Marta Graciela y Antonio se apropiaron de ese saber: siempre las instituciones demandan papeles que crean obligaciones y acuerdos. Estas evidencias permiten argumentar que las prácticas de literacidad no pueden ser consideradas en forma abstracta, disociadas de sus condiciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales.

Conocimientos sobre electricidad

En las entrevistas, Antonio relató sobre los distintos conocimientos apropiados en el espacio laboral, que se constituyeron en guías de sus acciones. Estos conocimientos tienen su fundamento en diferentes esquemas ligados al pragmatismo, la analogía, la imitación y la hipergeneralización. Así, por ejemplo, aprendió sobre electricidad en la fábrica donde trabajaba a partir de observar e imitar a sus compañeros y lo hizo en forma paralela al ejercicio de la acción. «Más o menos qué cable va, qué cable no va, dónde tiene que ir conectado». Advierte sobre el peligro que significa no tomar precauciones en el momento de trabajar con los cables y la electricidad porque «el clavo hace masa con el hormigón y produce corriente al cuerpo», pero no analiza las condiciones laborales en las que trabajaba en ese momento. Cabe señalar que en las entrevistas Antonio se refirió a la «corriente» como término cotidiano para referirse a «electricidad», que sería un concepto científico/escolar.

El conocimiento de electricidad apropiado en la fábrica de automóviles donde trabajó un tiempo le permitió años después ocuparse del mantenimiento eléctrico en escuelas y distintas casas de familia. Según Antonio «era casi lo mismo, el mismo sistema porque todo se trabajaba con electricidad con tubos fluorescentes, con lámparas, porque las lámparas llevan 220, el tubo también 220». De esta manera, asimila y homogeniza un conocimiento aplicado a un contexto automotriz en el conocimiento del circuito eléctrico de una escuela o una casa. El modo pragmático lo conduce a desconocer también los voltajes diferenciados en los distintos países, porque entiende que puede reproducir este trabajo en otro lugar, sin atender las tensiones en las redes eléctricas. Antonio también aplica en su casa los conocimientos aprendidos sobre electricidad. Relata que arregla todos los artefactos que se descomponen y mantiene las instalaciones para su correcto funcionamiento.

Marta Graciela también muestra tener conocimientos de electricidad y específicamente de las consecuencias de la misma en términos de consumo eléctrico. Por ejemplo, en el reclamo que realizó por el monto de la boleta de la luz, temiendo una inspección por parte de la empresa de luz en su casa, Marta Graciela relata que desenchufó todos los artefactos eléctricos de su casa para evitar que se registrara la cantidad de máquinas que posee. Ella manifiesta: «Ya deschufé [por desenchufé] todo, mi heladera, todo, todas mis cosas lo deschufé... Hasta el contestador de mi teléfono deschufé. Todas las cosas eléctricas». En la visita al domicilio de Marta Graciela pude observar sus *conocimientos sobre los artefactos eléctricos y su funcionamiento*. Ella demuestra cómo se activa la alarma: «Conecto mi alarma. Como lo sé. No es nada del otro mundo. El que vino a colocar la alarma me dijo vas hacer así y así. Este es tu código y este es tu código. Y vos lo sabés manejar. La vida es tan fácil». Se observa que esta tarea implica una aplicación pragmática de ese conocimiento, ya que, al igual que el envío de un fax y el uso de la tarjeta telefónica, involucran una serie de acciones manuales que están secuenciadas y son de rápida resolución.

Como ya fue mencionado, desde la perspectiva sociológica se observa que en estos conocimientos operan diferentes modos de apropiación, tales como el pragmatismo, la imitación y la analogía. A su vez se destaca que en cada una de estas tareas están involucrados distintos objetos escritos que ambos adultos conocen y con los que interactúan. En cada uno de los registros citados Marta Graciela y Antonio muestran que los usos sociales de la literacidad son apropiados a lo largo de la vida de las personas y que esta apropiación no se da en un vacío social sino que se realiza en el «pequeño mundo» donde uno nace y vive cotidianamente (Heller 1977). Los conocimientos que muestran de estos usos están vinculados a la disponibilidad que tuvieron y tienen en su vida cotidiana de explorar e interactuar con materiales escritos. En este sentido, recupero una expresión de Marta Graciela que ilustra estos análisis: «Es una cosa que

se aprende. ... Nunca dejé de conocer. ¡Como que nací conociendo... como que nací conociendo!». Estas evidencias permiten apreciar de qué manera estos sujetos se fueron apropiando de conocimientos a partir de las condiciones sociales concretas de su vida. Históricamente, estos conocimientos les ayudan a conformar sus diferentes modos de vida. Esto, en términos generales, implica reconocer que la inserción en los distintos espacios sociales les demandan capacidades prácticas complejas y, a su vez, generan necesidades que van regulando la actividad de estos adultos en el mundo social donde también enfrentan demandas sociales de lectura y escritura.

VI. «Ellos tenían la teoría... Yo aprendí en la práctica y no por estudio»

En esta misma línea analítica, Antonio reconoce el valor de la práctica por sobre la teoría y se compara con estudiantes de ingeniería jóvenes que llegaban a la fábrica. «Ellos tenían la teoría... Yo aprendí en la práctica y no por estudio», sostiene. En su relato amplía esta apreciación y hace referencia a estos profesionales: «tengo que estudiar un caño para doblarlo 90 grados, no saben, saben de teoría pero no por la práctica. Lo que vale mucho es la práctica, doblábamos caños como de 6 pulgadas, ¿ha visto? Lo atamos con alambre y eso se llenaba de arena y se iba a 90 grados para la curva. ... se doblaba con alambre y se abrazaba al caño y se iba doblando con la arena, y se calentaba y que doble bien, que se caliente». En este ejemplo se observa una lógica ligada a la acción práctica donde el éxito funciona como un criterio de verdad. «Lo atamos con alambre» es una expresión popular de Argentina que indica una acción para arreglar o componer algo de manera provisoria. Se trata de un conocimiento cotidiano que implica quizás una acción similar a otra que dio buen resultado. Sin embargo, en este caso Antonio también incorpora algunos conocimientos científicos, dado que el ángulo de 90 grados significa una abstracción del campo científico. Este conocimiento que es mediado por otras personas y situaciones a partir de la imitación y /o la analogía se construye de manera dinámica y se va articulando a partir de creencias y supuestos conjuntamente con datos que provienen del conocimiento científico.

Este conocimiento cotidiano sirve como marco orientador para la resolución de problemas y para la toma de decisiones de los sujetos en la vida diaria. Al final de una entrevista donde Antonio relató cómo trabajaba en una línea de fabricación en la industria automotriz, pautando las secuencias de acciones sobre la pintura de los automóviles, expresó «cuántas cosas uno aprende sin ir a la escuela» con un tono que valoriza algo que redescubre a partir de la entrevista. Esta manifestación se asemeja a otras que también emergieron en las entrevistas y en el acompañamiento con ambos adultos. «¡Como que nací conociendo!»; «Yo aprendí en la práctica y no por estudio»

son expresiones que revelan el lugar de la actividad práctica como origen social de los aprendizajes realizados.

Retomo aquí el concepto de actividad porque es inicialmente una actividad práctica sensitiva a través de la cual las personas se contactan con los objetos de la realidad, se resisten e influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas. Estos movimientos favorecen la apropiación de conocimientos pero no de manera azarosa, sino a partir de las necesidades del sujeto en un contexto particular y en el marco de relaciones sociales que se establecen. No se trata de identificar la práctica con el conocimiento sino reconocer que el «conocimiento no existe fuera de un proceso vital, que por su naturaleza propia es un proceso material y práctico» (Leontiev 1981: 15).

Las evidencias muestran la complejidad de los procesos de literacidad. Se observa el origen social de los conocimientos a partir de la actividad práctica junto a otras personas y por incidencia de los modos de apropiación de conocimientos cotidianos, los distintos modos representativos y la presencia de herramientas mediadoras.

Notas para el cierre

Este capítulo intenta mostrar la complejidad de los procesos de literacidad en los adultos y destacar los distintos modos de otorgar sentido a los textos y a la realidad. Hace muchos años Scribner y Cole (1981) definieron la alfabetización como práctica social y la entendieron como una secuencia de actividades que requiere el uso de tecnología (lápiz o computadora), destreza (saberes específicos/«know-how») y conocimiento social. En las acciones de Marta Graciela se observa un uso del conocimiento social mucho más desarrollado que las destrezas o saberes. También es importante indicar que Marta Graciela hace uso de la tecnología en función de las situaciones, es decir, ella toma el lapicero para firmar en el banco, explora las envolturas de los productos, reconoce los diseños de los productos, utiliza las imágenes en la venta de Avon, redondea el precio de los objetos vendidos y sabe poner una hoja impresa al derecho para que se lea.

Este estudio procura aportar elementos para reflexionar sobre las formas en que se presenta la literacidad en la vida de las personas; sobre las diversas maneras existentes de interpretar los textos a partir de los modos representativos que modifican la concepción de escritura como la única manera posible de entender el mundo y sobre la incorporación de mediadores, simbólicos y humanos, que favorecen la apropiación de conocimientos en las diferentes situaciones observadas en la vida de los adultos estudiados.

Las prácticas de literacidad se desarrollan en un contexto social y en el marco de relaciones sociales. En estas prácticas los sujetos se apropian de conocimientos.

Se aprende con el otro. Se aprende a leer con otros lectores y escritores. Solo de esta manera se entienden los procesos de apropiación, en términos sociales y de ninguna manera centrados en los procesos cognitivos individuales de los sujetos.

Leer es el proceso de otorgar significado a los textos. Es pensar sobre el significado de un texto. «La lectura del mundo precede la lectura de la palabra» dice Freire (1982: 11). Las evidencias presentadas en este estudio aportan elementos para entender el sentido de ese postulado. ¿De qué manera leer el mundo antes de leer la palabra? Se puede leer el mundo y la realidad que rodea a los sujetos si comprendemos la naturaleza social de la literacidad. Esto significa centrar la mirada en las relaciones sociales de los sujetos, y además considerar la presencia de los distintos modos representativos (música, imagen gráfica, discurso, escritura, entre otros), de los medios de distribución del mensaje (radio, televisión, computadora, teléfonos fijos y celulares) y de los instrumentos mediadores (simbólicos y humanos). La convergencia de estos aspectos permite estudiar la complejidad de los procesos de literacidad de las personas jóvenes y adultas.

Referencias

- Barton David y Mary Hamilton (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Baynham, Mike y Helen Lobanga Masing (2000). Mediators and Mediation in Multilingual Literacy Events. En Marilyn Martin-Jones y Jones Kathryn (editoras). *Multilingual Literacies*. Londres: John Benjamins Publisher Company.
- Freire, Paulo (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1982). *A importância do ato de ler*. Sao Paulo: Cortez/Autores Asociados.
- Gee, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Segunda edición. Nueva York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Inc.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Kalman, Judith (2003). *Escribir en la plaza*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lecto-escritura con mujeres de Mixquic*. México D.F.: Biblioteca para la Actualización del Maestro. Siglo XXI Editores.
- Kalman, Judith (2008). «Dimensiones Conceptuales en el Campo de la Cultura Escrita». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, pp. 107-134.
- Kalman, Judith (2009). «Literacy Partnerships: Access to Reading and Writing Through Mediation». En Kaushik Basu, Bryan Maddox, Anna Robinson-Pant (Editores). *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development*. Londres: Routledge.

- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, Alexei Nicolaievich (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Meek, Margaret (2004). *En torno a la cultura escrita*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Niño-Murcia, Mercedes (2004). «*Papelito Manda*»: *La literacidad en una comunidad campesina de Huarochiri*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Rockwell, Elsie (1980). *Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa*. México: Departamento de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, Elsie (2000). «La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura». *Diversité Langues*, vol. 5. [Http://Www.Teluq.Uquebec.Ca/Diverscite](http://www.Teluq.Uquebec.Ca/Diverscite)
- Rockwell, Elsie (2006). «Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela». *Cultura escrita y sociedad*, N° 3, pp. 161-218.
- Rogoff, Barbara (1999). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Scribner, Sylvia y Michael Cole (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, Brian (1984). *Literacy and Theory Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (2005). Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, vol. 39, No 4, pp. 417-423.
- Vygotski, Lev (2001). «Pensamiento y lenguaje». En A. A. M. Libros (editor.). *Obras Escogidas* (Vol. II). Madrid: Editorial Visor.
- Wertsch, James (1999). *La acción mediada*. Buenos Aires: Aique Editor.
- Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

SOBRE LOS AUTORES

Patricia Ames es investigadora asociada del Instituto de Estudios Peruanos. Profesora de la especialidad de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fernando García es docente del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) - Instituto Superior de Educación Público Loreto.

Claude Goldenberg es profesor/investigador en el Departamento de Educación de la Universidad Stanford, EEUU.

Kris D. Gutierrez es professor of Learning Sciences and Literacy and Inaugural Provost's Chair, School of Education, University of Colorado.

Lourdes de León Pasquel es profesora del posgrado de Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México). Ha realizado investigaciones en el campo de la lingüística antropológica durante más de tres décadas entre los mayas tzotziles de los Altos de Chiapas, en la región mixteca de Oaxaca, y en la región ch'ol de Chiapas, México.

Marieta Lorenzatti es investigadora del área de educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Rebeca Mejía-Arauz es profesora/investigadora en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad de la Universidad ITESO, en Guadalajara, México.

Ruth Paradise es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CINVESTAV, México.

María Teresa de la Piedra es profesora Asociada de Teacher Education en la Universidad de Texas en El Paso, Estados Unidos.

Antonio Ray Bazán es profesor investigador y coordinador del programa de Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Departamento de Educación y Valores de la Universidad ITESO en Guadalajara, México.

Leslie Reese es profesora/investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de California en Long Beach, E.U., y Directora del Centro de Investigación y Educación de Minorías Lingüísticas de la misma universidad.

Barbara Rogoff es profesora de la Universidad de California en Santa Cruz, Estados Unidos.

Victoria Torres Armenta es profesora/investigadora del Departamento de Psicología de la Universidad ITESO, en Guadalajara, México.

Lucy Trapnell es asesora del área de educación de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) y docente del Programa Descentralizado de Formación Docente Intercultural Bilingüe que co-ejecutan la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y ARPI-SC en el Perú.

Virginia Zavala es profesora asociada de la Sección de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fondo Editorial PUCP

Uno de los problemas a los que se enfrenta la educación en el Perú es la falta de una perspectiva que dé cuenta de los diferentes aspectos vinculados a los procesos de aprendizaje. Estos últimos requieren de una mirada interdisciplinaria que incluya, además del enfoque tradicional proveniente de la psicología y la educación, aportes de campos como la lingüística y las ciencias sociales.

Los diferentes artículos que conforman este libro abordan la noción de aprendizaje como inseparable de la práctica social y cultural. Desde esta *perspectiva sociocultural*, la unidad de análisis del trabajo interdisciplinario no es más el individuo, los procesos cognitivos o la sociedad (en términos macro), sino la *práctica social*, en la que el individuo y la sociedad se conectan. En todo proceso de aprendizaje, las personas adquieren habilidades y destrezas en el marco de su participación en comunidades específicas, donde se construyen identidades, membresías y relaciones sociales con otros.

Además de asumir las prácticas culturales como el nuevo foco de análisis, los diferentes artículos de este volumen coinciden en una mirada crítica a aquella perspectiva etnocéntrica que no reconoce la diversidad en las formas de aprendizaje y desarrollo. Los estudios aquí presentados no solo abordan problemáticas del Perú, sino también de México, Argentina y Estados Unidos.

