

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



TENSIONES Y CONTRADICCIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LAMBAYEQUE.
UNA MIRADA DESDE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística que presenta la alumna

Johanna Ramírez Fernández

ASESORA

Virginia Zavala Cisneros

JURADO

Jorge Iván Pérez Silva

Patricia Ames Ramello

Lima, 2016

Dedicatoria

A ti, por tu misericordia que no tiene límites



Agradecimientos

Quiero agradecer de manera muy especial a Virginia Zavala Cisneros, mi asesora, por su inagotable compromiso con esta investigación. Cada uno de sus comentarios, preguntas y anotaciones fueron fundamentales en la redacción de esta tesis. Asimismo, agradezco a Jorge Iván Pérez Silva y a Patricia Ames Ramello por sus valiosos comentarios que ayudaron a enriquecer esta investigación.

Asimismo, deseo agradecer a los maestros, estudiantes, subdirector académico y padres de familia de la institución educativa en donde llevé a cabo esta investigación. Su apoyo y confianza son invaluable.

Gracias a mi madre María y a mi abuelita María, por ser el motivo de todas mis metas. A mis hermanos, Frank y Jeny, por acompañarme siempre.

Gracias a mis amigos Flor, Gladys, Erika, Cristina, Lucía, Willy, Carlos, Piero y Maritza, porque son mi familia desde que los conozco.

Índice

Introducción	5
1. Marco teórico	10
1.1. La escuela desde la pedagogía crítica	10
1.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad	11
1.3. La lectura como práctica social	13
1.4. Evento letrado	15
1.5. Práctica letrada	16
1.6. Literacidad crítica	17
2. Metodología	19
3. Lectura para obtener logros	23
3.1. La escuela pública en el contexto neoliberal	24
3.1.1. Las escuela pública y los resultados	25
3.1.2. Los padres como clientes	31
3.1.3. La escuela pública imita a la escuela privada	33
3.2. Las estrategias: ¿cómo se logra mejores resultados en el menor tiempo posible?	35
3.2.1. Contextualizar para aprender de manera rápida y fácil	36
3.2.2. Instruir con consignas precisas para agilizar el aprendizaje	43
3.3. El resultado: la movilidad social	48
3.3.1. El ingreso a la universidad y la movilidad social	49
3.3.2. El uso del léxico como signo de distinción y prestigio social	57
3.3.3. El uso del léxico y el desempeño exitoso en el ámbito académico	62
4. Leer para asumir una posición crítica de la realidad inmediata	65
4.1. Los textos y la realidad cotidiana de las estudiantes	66
4.2. La pregunta como estrategia comunicativa en el acto de leer	72
4.3. Los textos como una visión interesada y parcial de la realidad social	77
5. Conclusiones y reflexiones finales	85
Bibliografía	933

Introducción

En los últimos 15 años, los “bajos” resultados obtenidos en las evaluaciones PISA y en las evaluaciones censales de la Unidad de Medición de la Calidad han consolidado el discurso del “bajo nivel educativo” peruano en relación con los países vecinos (Cueto y otros 2013, 2007). Si bien los resultados de estas evaluaciones ofrecen una visión sesgada respecto al fenómeno educativo y debieran ser sometidas a un análisis crítico, constituyen, no obstante, para los actores educativos y para la sociedad en general, un síntoma que devela la preocupante situación de la educación peruana, y representan, además, un dato diagnóstico a partir del cual se toman medidas para mejorarla (Oliart 2011).

Por ello, para subsanar las “deficiencias” del sistema educativo, el Estado ha sometido a evaluaciones y programas de capacitación a los maestros a nivel nacional (PRONAFCAP, PELA), ha creado nuevos programas que incentivan el “gusto” por la lectura (PLAN LECTOR) y ha puesto en marcha nuevas propuestas pedagógicas para el área de Comunicación (El enfoque comunicativo textual, Rutas de aprendizaje). De este modo, respecto a la lectura, aun cuando la mayoría está de acuerdo en que es un “bien” del que deben participar los estudiantes, en lo que no hay consenso es en cómo se operativiza su enseñanza y aprendizaje en las interacciones concretas en las aulas (Uccelli 1999; Ames 2001, 2002; Eguren, De Belaunde y Gonzáles 2005; Cuenca y otros 2011; Zavala 2012, Vargas 2013).

Por otro lado, desde que Scribner y Cole (1981) pusieron en tela de juicio, a partir de su investigación etnográfica con los Vai en Libera, la asociación intrínseca entre escritura y

procesos cognitivos superiores, que los estudiosos de la Gran División (Goody (1996), Ong (1987), Havelock (1996)) defendían, no ha cesado de publicarse literatura que entiende a la lectura y escritura como prácticas sociales. Numerosas investigaciones (Brice Heath 1983, Street 1984, Barton y Hamilton 1998, Gee 1996, Zavala 2002, Ames 2002, Zavala, Niño Murcia y Ames 2004) aportan evidencia empírica sobre la naturaleza situada de los usos de lectura y escritura y sobre la necesidad de comprender ambos fenómenos en relación con los usos culturales y con los significados que le otorgan los sujetos a lo letrado en contextos específicos. Aún más, en el ámbito escolarizado, estas investigaciones (Castanheira et al. 2001) revelan las formas divergentes de leer y las ideologías que sostienen estas prácticas, según los cursos en los que participan maestros y estudiantes.

Desde una perspectiva de la lectura como una construcción social, que asume que cada situación de lectura es una performance particular sostenida en determinadas representaciones y mediada por condiciones socioculturales (Street 2004, Fairclough 1992), en esta tesis analizo qué nociones de lectura construyen en su práctica pedagógica dos maestros de una escuela pública de Lambayeque. Para ello, respondo las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las maneras de aproximarse al texto y cuáles son las ideologías que las sostienen?, ¿qué identidades y relaciones sociales legitiman esas formas de aproximarse a los textos?, ¿cómo se relacionan estas definiciones de lectura con el discurso oficial?, ¿estas formas de entender la lectura contribuyen o no a la formación de un estudiante que sea capaz de transformar con sentido justo su entorno social (DCN 2009)?

Para este análisis, observé las prácticas pedagógicas de dos docentes, uno de cuarto y otro de quinto grado de educación secundaria. Esta observación la complementé con el análisis

de los materiales pedagógicos, entrevistas a los padres, el subdirector académico y a los profesores y estudiantes. Decidí registrar las interacciones en estos dos últimos grados de la Educación Básica, primero, porque los estudiantes están próximos a salir de la Educación Básica Regular y optar, en la mayoría de los casos, por los estudios superiores para obtener una carrera profesional; y segundo porque, desde el discurso oficial, deberían estar equipados con un conjunto de habilidades creativas, críticas, reflexivas que les permitan cuestionar, dialogar y proponer consensos y formas alternativas de entender y transformar su comunidad (DCN 2009).

Esta investigación revela que la profesora de cuarto grado privilegia prácticas de lectura que se inscriben en una ideología utilitarista de la educación. La aproximación de los estudiantes a los textos es pasiva y tiene como finalidad la memorización de datos que les permita ingresar a la universidad. Por el contrario, el profesor gestiona prácticas de lectura que buscan la participación y el involucramiento de las estudiantes. Para ello, él selecciona textos que forman parte de las experiencias cotidianas de sus alumnas, los cuales le sirven para conectar lo propuesto en el texto con sus experiencias de vida personal, familiar y comunal.

Este estudio es relevante porque da cuenta de cómo los actores educativos en contextos específicos reinterpretan los discursos oficiales en torno a la lectura en función de sus intereses, creencias, convicciones, modos de pensar y de valorar el fenómeno educativo y la escuela en general. Asimismo, revela que las prácticas letradas, en las que estos sujetos se comprometen, están mediadas por relaciones de poder que implican una negociación constante en la lucha por la apropiación de aquellos significados relevantes para vincularse

a redes de significación más amplias. Por otro lado, este análisis contribuye a problematizar y a desestabilizar una visión hegemónica de la lectura como una actividad que evidencia, de manera homogénea e incuestionable, el “desempeño” intelectual de los estudiantes. De esta manera, será posible tener una visión más compleja de las prácticas lectoras en las que se inscriben los estudiantes y los maestros, y más crítica y cuestionadora de los condicionantes sociales que influyen en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Street 2008).

Esta investigación está organizada en 5 capítulos. En el primer capítulo, desarrollaré el marco teórico; para ello, proporcionaré una definición de lectura como práctica social desde los aportes de Los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton 1998; Gee 1996; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004; Street 2004). Explicaré con especial relevancia los conceptos de práctica letrada y evento letrado y literacidad crítica (Comber y Simpson 2001; Fairclough 1992; Cassany 2010). Asimismo, ofreceré algunas reflexiones respecto del rol de la escuela desde los aportes de la pedagogía y el curriculum críticos (Apple 1996, 2002; Kemmis 1998; Giroux 1997, 2003, McLaren 2009). En el segundo capítulo expondré la metodología utilizada para la recolección de datos desde una perspectiva etnográfica y ofreceré una breve descripción de la escuela en la que llevé a cabo la investigación. En el tercer capítulo, explicaré cuál es la noción de lectura que construye una maestra y estudiantes observadas, cuáles son las prácticas letradas que privilegian y cuáles son los repertorios o ideologías que sostienen esas prácticas. En el cuarto capítulo, analizaré la noción de lectura que construye un maestro y sus estudiantes desde la misma perspectiva. Como capítulo final presentaré algunas reflexiones relacionadas con las consecuencias sociales que se derivan de las nociones de literacidad que construyen los sujetos objeto de investigación.

Esta investigación constituye un aporte en el camino de entender la lectura no solo como un conjunto de conocimientos técnicos y estratégicos que dependen del desempeño individual del sujeto que aprende a leer, sino, fundamentalmente, como una práctica social vinculada a situaciones concretas de comunicación, mediada por ideologías, factores sociales, condiciones políticas y económicas.

Deseo señalar que en esta investigación mi posición respecto a los fenómenos observados es desde dos aristas. Primero, como una estudiante que, desde una perspectiva más discursiva del lenguaje, lo entiende como parte de las prácticas sociales, inscrito en relaciones de poder. Segundo, como profesora de educación secundaria que cree firmemente en una pedagogía crítica del lenguaje, a partir de la cual se pueden generar espacios de discusión y crítica respecto de la realidad social. Estos son los supuestos que me llevan a observar y a analizar las formas en que los sujetos interactúan en torno a los textos en el aula y a las creencias que sostienen esas maneras de aproximarse. Deseo señalar que mi ánimo como investigadora es principalmente analizar las prácticas letradas, en las que los sujetos se involucran, para comprender cuáles son los significados que sostienen esas maneras particulares de proceder con los textos en el espacio escolarizado; sin embargo, ello no excluye que a lo largo de la investigación manifieste mi posición respecto a qué prácticas debe privilegiar la escuela en un contexto en el que las ideologías neoliberales moldean las prácticas escolares. Debo añadir también que mi relación con los actores educativos fue cordial y cercana. La profesora es mi amiga desde el pregrado y al profesor y subdirector los conocí mientras trabajaba como especialista para un programa de capacitación de docentes del Ministerio de Educación.

1. Marco teórico

1.1 La escuela desde la pedagogía y el curriculum crítico

A partir de los aportes teóricos de la pedagogía y curriculum crítico, en esta investigación asumimos que la “escuela no es «únicamente» una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual” (Apple 1997: 29-30). Insistir en una visión de la escuela solo como espacio de reproducción de las ideologías dominantes es anular completamente la agencia social, cultural y política de los actores inscritos en el proceso educativo. Una aproximación a la vida de los sujetos, en la escuela, nos permite saber que estos están comprometidos en intensos procesos de reapropiación y reinterpretación de aquellos significados a partir de los cuales su necesidad de acceder al espacio escolarizado adquiere sentido. Al respecto, McLaren señala que “school life is understood as a plurality of conflicting language and struggles, a place where classroom and street-corner cultures collide and where teachers, students, and school administrators often differ as to how school experiences and practices are to be defined and understood” (2009: 77). Esta visión de la escuela como un espacio complejo y contradictorio nos permite entender la pluralidad de prácticas pedagógicas en las que se inscriben los actores educativos. Por ejemplo, en una misma escuela se puede encontrar, por un lado, prácticas pedagógicas en torno a los textos más alineadas, pero no reproducidas de forma mecánica, a las ideologías del mercado neoliberal, y, por otro lado, prácticas pedagógicas más cercanas al desarrollo del pensamiento crítico.

Una concepción de la escuela como un espacio complejo de interacción nos lleva a la necesidad de focalizar la mirada en cómo los sujetos educativos se relacionan en situaciones concretas de aprendizaje, qué identidades construyen para sí y asignan a los demás, en función de qué intereses privilegian determinadas prácticas y prescinden de otras. Es decir, “everything in the classroom, from how we teach, what we teach, and how we respond to students, to the materials we use, and the ways we assess the students, needs to be seen as social and cultural practices with broad implications” (Pennycook 2000: 91). De este modo, las prácticas en las que se comprometen los actores educativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no son solo procedimientos neutrales para transmitir conocimientos; por el contrario, son mecanismos políticos en el sentido que tienen impactos en la construcción de las subjetividades de estos, especialmente en las de los estudiantes. Por ello, desde la pedagogía crítica, es urgente que en las aulas se insista en prácticas que contribuyan a posicionar a los estudiantes como sujetos críticos y reflexivos de su realidad social, que contribuyan a construir una sociedad más justa y equitativa.

1.2 Los Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad constituyen una mirada crítica a lo que Street (1984) denominó el modelo “autónomo” de literacidad, el cual supone que la lectura y la escritura son herramientas procedimentales que desarrollan por sí mismas los procesos cognitivos “superiores” y propician el uso descontextualizado del lenguaje. Desde el modelo “autónomo”, el aprendizaje de lo letrado dependería única y exclusivamente de las “capacidades” de los sujetos. Como se puede ver, esta mirada deja fuera el contexto sociocultural y las tensiones en las que se lleva a cabo este proceso, así como los usos y

significados que se le asignan a determinadas prácticas de lectura y escritura en una cultura determinada.

Gee (2005) señala que asumir la lectura como una habilidad “natural, universal, o, al menos, el punto final de una progresión evolutiva normal (lograda sólo por algunas culturas, gracias a su inteligencia, o su tecnología)” (72-73) es ideológico, en tanto que establece una asociación lineal entre la lectura y las capacidades que de esta se derivan, y, por tanto, excluye las suposiciones culturales e ideológicas que la impulsan (Street 2008). Para cuestionar esta visión, es preciso señalar que numerosas investigaciones etnográficas (Barton y Hamilton 1998, Kulick y Stroud 1993, Bloch 1993, Street 2004) han desestimado la aparente relación biunívoca entre la lectura y los bienes cognitivos que de ella se desprenden; por el contrario, han mostrado evidencia de la complejidad que conlleva los usos de lo letrado, situados en contextos específicos. Dos de los estudios más importantes son el de Scribner y Cole (1981) y el de Brice Heath (1983).

Frente a una visión dicotómica que concede a lo letrado un poder cognitivo independiente del contexto, Street (1984) propone el modelo “ideológico” de literacidad, el cual plantea la necesidad de mirar los usos de lectura y escritura situados en el contexto sociocultural en el que se llevan a cabo. Esta contextualización permite explicar estos usos como prácticas sociales mediadas e imbricadas en relaciones de poder, asociadas con un gran número de factores, entre los que están las condiciones políticas y económicas, la estructura social y la ideología (Street 2004, Gee 2005).

Así, como enfoque de estudio, Los Nuevos Estudios de Literacidad aportan una mirada etnográfica sobre los hechos de lectura y escritura. Esta mirada etnográfica dirige su atención no solo a los textos en sí mismos, sino, fundamentalmente, a las actividades sociales que los sujetos realizan en torno a esos textos, a los pensamientos que sostienen esos modos particulares de interactuar y a los significados e importancia que los sujetos le otorgan a lo letrado en su vida cotidiana, en cualquier esfera social (Barton y Hamilton 1998).

1.3 La lectura como práctica social

A partir del modelo “ideológico” (Street 1984), brevemente explicado en el acápite anterior, en esta investigación asumiré la categoría de literacidad, desde la cual leer no solo es una actividad decodificadora o cognitiva, relacionada con procesos individuales de aprendizaje; sino, fundamentalmente, una práctica social que no niega las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura; por el contrario, los explica como formas de hacer articuladas a totalidades culturales dentro de estructuras de conocimiento y de poder (Street 2004, Street y Street 2004, Barton y Hamilton 2004). De este modo, como señalan Barton y Hamilton: “la literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (2004: 109). Esta dimensión social de la literacidad me lleva a precisar tres aspectos fundamentales que derivan y moldean su constitución. El primero está relacionado con la idea de que la lectura es una práctica situada en contextos específicos y asociada a usos culturales particulares y

diversos. De este modo, no existe una única literacidad, sino más bien múltiples literacidades, las cuales están asociadas con diferentes dominios de la vida social e impregnadas de las funciones y significados que los sujetos le otorgan a su interacción a través de lo escrito (Barton y Hamilton 2004).

El segundo aspecto, que involucra una visión social de la literacidad, y que se articula al primero, está relacionado con la idea de que los diferentes tipos de eventos letrados en los que el sujeto participa y la forma cómo se relaciona con el lenguaje escrito le proveen a este un manejo y desarrollo de destrezas muy específicas. De este modo, un determinado tipo de literacidad determinará capacidades cognitivas específicas que se practican cuando se utiliza esta literacidad (Scribner y Cole 1981, Brice Heath 1983). Este aspecto es central para reflexionar, en el ámbito educativo, sobre qué prácticas de literacidad se privilegian en la escuela. Asimismo, es una idea útil para darle una mirada distinta a las representaciones que asumen que el “desempeño” o “rendimiento” de los estudiantes depende única y exclusivamente de sus capacidades individuales e internas, desconectadas del contexto sociocultural en las que se inscriben.

El tercer aspecto, que engloba a los dos primeros, se refiere a que una visión social de la literacidad encierra una noción de la lectura como construcción social, es decir, como un discurso o un objeto construido a través de un conjunto de instituciones, representaciones y prácticas que tienen como finalidad producir un régimen de verdad (Foucault 2012). De este modo, no hay concepto previo de lectura que se aplique y funcione en todos los espacios sociohistóricos de la misma manera. Lo que tendríamos, cada vez que los sujetos se sitúan en torno a lo letrado, son representaciones o maneras de entender, creer y valorar

lo que es lectura y lo que no lo es. Asumir que la lectura es una construcción social implica aceptar que las prácticas en torno a esta están atravesadas por relaciones de poder, o a decir de Street:

Las formas en las que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser, de modo que tanto los significados como las prácticas son ideológicas y están arraigadas a una visión particular del mundo que suele estar acompañada de un deseo consciente o inconsciente de que ese modo de entender la literacidad marginalice a otros (2008: 44).

Así, desde una visión social de la literacidad, puedo señalar que las formas de proceder con los textos escritos en los momentos de lectura en el ámbito educativo no se reducen a procedimientos neutrales puramente técnico-pedagógicos, sino que se enmarcan en un conjunto de roles, normas y repertorios respecto al conocimiento, las competencias cognitivas escolares y las formas de aprendizaje, en detrimento de otras visiones o concepciones de literacidad.

Dado que desde esta perspectiva la literacidad es entendida como una acción social, situada en contextos específicos, siempre está inscrita en eventos letrados, que a su vez están constituidos por prácticas letradas particulares. Tanto el concepto de evento letrado como práctica letrada serán explicados a continuación.

1.4 Evento letrado

Según Barton y Hamilton (2004) los eventos letrados “son las actividades en las cuales lo letrado cumple un papel”. De este modo, son eventos letrados en el ámbito educativo la resolución de un examen, el registro de asistencia, el momento de aplicación de una ficha de evaluación, la lectura de un texto con fines de análisis, etc. Asimismo, en nuestras actividades cotidianas estamos constantemente inmersos en eventos letrados como la

lectura de un periódico, el llenado de un formulario para una cita médica, la lectura de la pantalla electrónica para abordar un bus o avión, o tal vez un croquis para ubicar una dirección. Así, los eventos letrados son episodios observables que como eventos sociales se sostienen en un conjunto de convenciones y presupuestos que los hacen funcionar o como dirían Barton y Hamilton (2004): “los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas” (p. 114). Es preciso señalar que la noción de evento acentúa la naturaleza “situacional” de la literacidad con respecto a que esta existe en un contexto social.

1.5 Práctica letrada

La unidad de análisis de una teoría social de la literacidad es la práctica letrada. Desde esta perspectiva, la noción de práctica no hace alusión a la repetición constante de procedimientos para adquirir destrezas en alguna actividad. Desde este enfoque, la noción de práctica reúne dos dimensiones en su conceptualización: el hacer, dimensión externa observable; y el porqué de ese hacer: creencias, valores, intereses. Es decir, refiere a las maneras culturales como proceden los sujetos con los textos, asociadas a una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Street 2004).

Barton y Hamilton (2004) señalan que “la noción de práctica letrada ofrece una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear” (p.112). De este modo, las maneras particulares de leer y escribir no se reducen a dar cuenta de las capacidades cognitivas de los sujetos que leen o de la dificultad de los textos a los que estos acceden. Por el contrario, involucran una dimensión social que vincula propósitos sociales específicos, articula modos particulares de entender la realidad social y exhibe

procesos de negociación por construcción de identidades en el marco de determinadas relaciones sociales (Street 2004; Fairclough 1992; Barton y Hamilton 2004).

Por lo antes expuesto, la noción de práctica letrada es central en esta investigación. A partir de esta noción, analizaré el corpus de prácticas pedagógicas en torno a la lectura y consideraré no solo la dimensión textual del discurso, sino, fundamentalmente, qué prácticas desarrollan, en relación a los textos seleccionados, los profesores y sus estudiantes. Esto me llevará a prestar atención a lo que los sujetos hacen con los textos escritos y luego a preguntarme por las percepciones, ideologías o repertorios que sostienen estas maneras de hacer (Barton y Hamilton 2004; Cassany 2012; Zavala 2012).

1.6 Literacidad crítica

La literacidad crítica es un enfoque de estudio que parte de la idea de que el lenguaje construye la realidad social. Es decir, la manera en que hablamos de los sujetos, eventos y objetos construye a estos de determinada formas y no de otras; por lo tanto, lo que conocemos sobre los objetos, sujetos y eventos en el mundo son discursos en torno a estos (Hall 2010a), los cuales están mediados por miradas particulares e ideologizadas. Así, no hay discurso neutro, ni desinteresado: “lo que tenemos en el día a día son discursos, escritos u orales, que se producen en contexto. Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal” (Cassany 2012). Desde este punto de vista, los textos trabajados en la escuela se asumen como discursos sobre determinadas porciones de la realidad.

En el marco de la literacidad crítica, la lectura debería ser una práctica que apunta a desestabilizar y desmitificar representaciones naturalizadas sobre eventos, objetos y sujetos, que, en la sociedad, se han instaurado como parte del sentido común (Cassany y Castellá 2010). Una metodología para la enseñanza de la literacidad crítica la ofrece Wooldridge (2001). A partir de su investigación en escuelas con alto nivel de pobreza en el sur de Australia, propone las siguientes preguntas: “¿qué tipos de comportamientos son presentados como normales por el texto?, ¿por qué el texto está escrito de esta manera?, ¿cómo más podría haber sido escrito?, ¿qué supuestos hace el texto acerca de la edad, género y cultura?, ¿quién es silenciado o escuchado aquí?, ¿a los intereses de quién sirve este texto?, ¿qué posición ideológica puedes identificar?, ¿cuáles son las posibles lecturas de esta situación, evento, personaje?, ¿cómo llegaste a esas lecturas?, ¿qué posición moral o política sostiene esa lectura?, ¿cómo podría ser desafiada?” (2001: 261). A través de esta propuesta, se busca que el lector, a partir de reconocer el texto como una construcción discursiva, pueda “gestionar la ideología de los discursos” (Cassany 2010). De este modo, es necesario que en el ámbito educativo los profesores y estudiantes estén ocupados en la literacidad crítica, ya que esto les permitirá “interrogarse por relaciones complejas entre el lenguaje y el poder, acerca de las personas y su estilo de vida, acerca de la moralidad y la ética, acerca de quién está en ventaja y quién en desventaja” (Comber 2001: 271). Esto les permitirá deconstruir y cuestionar las implicancias políticas, sociales e ideológicas de los discursos.

2. Metodología

Dado que asumo la lectura como una práctica social situada, era necesaria “una aproximación etnográfica para comprender el contexto, los significados y las prácticas asociadas con la literacidad a fin de situarla entrelazada con relaciones de poder específicas y en un marco cultural más amplio” (Ames 2002: 78). Por ello, decidí focalizar mi recojo de datos en una escuela pública de Lambayeque. En esta, he observado interacciones dentro y fuera del aula, he analizado los materiales de enseñanza-aprendizaje, y he realizado entrevistas a los actores educativos: sub director académico, maestros y estudiantes observados, padres de familia.

A nivel de las interacciones en el aula, registré y grabé en vídeo las prácticas pedagógicas de dos maestros, una de cuarto grado y el otro de quinto grado de educación secundaria, ambos de las secciones D. Asimismo, además de la observación de las prácticas pedagógicas, también registré los materiales didácticos que utilizaban los maestros y sus estudiantes. Es importante precisar que la maestra de cuarto grado era una profesora contratada, por lo que su estancia en la institución era solo por ese año escolar. Por el contrario, el profesor de quinto grado era nombrado en la institución. La observación etnográfica la llevé a cabo desde el mes de marzo hasta el mes de mayo según la programación del horario institucional para las secciones señaladas. Observé en total 30 sesiones de aprendizaje. Cada sesión observada tuvo una duración de dos horas pedagógicas (100 minutos), lo que suma un total de 3000 horas de observación.

Para ahondar en las representaciones e identidades que construyen y recrean los diferentes agentes del proceso educativo en torno a las prácticas de lectura, realicé entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, entrevisté, en dos oportunidades, al subdirector académico de la Institución Educativa para conocer la “voz oficial institucional” respecto al valor de la lectura y a cómo esta era entendida y enseñada en la institución. La primera entrevista la realicé al inicio del periodo de observación y la segunda entrevista al final. La primera entrevista tiene una duración de 45 minutos y la segunda una duración de 30 minutos.

En segundo lugar, entrevisté a los profesores de aula, cuyas sesiones de aprendizaje observé. Estas entrevistas tuvieron como objetivo recoger sus percepciones respecto a cómo entienden la lectura, por qué seleccionan determinados textos, por qué privilegian determinadas prácticas en su enseñanza y qué importancia le asignan a esta en la formación escolar básica. La entrevista a la profesora duró 1 hora, y al profesor 30 minutos. Entrevisté a los profesores luego de la última sesión de observación en la institución.

En tercer lugar, decidí entrevistar a cinco estudiantes de 4° grado D para recoger sus percepciones y valoraciones en relación a la forma cómo se desarrollan las prácticas en torno a la lectura, y para conocer la importancia que les asignan. Finalmente, decidí entrevistar a dos grupos de cinco madres y padres de familia para acercarme a las representaciones que construyen y privilegian en torno al valor de la lectura en la escuela y a la escolarización de sus hijos en general. Estas entrevistas se llevaron a cabo al principio y al final de la etapa de observación. El tiempo promedio de las entrevistas oscila entre 35 y 55 minutos.

La lectura analítico-interpretativa de las transcripciones de las interacciones maestros-estudiantes, de los materiales de enseñanza-aprendizaje y de las entrevistas a los diferentes agentes educativos me permitió conocer qué nociones de lectura construyen en su práctica pedagógica los dos maestros observados (qué prácticas letradas se privilegian y que ideologías sostienen esas prácticas).

Caracterización de la escuela¹

La escuela donde llevé a cabo esta investigación es una escuela ubicada en el distrito de Pucalá, provincia de Chiclayo, Región Lambayeque. Esta escuela se creó en 1977 a iniciativa de un grupo de trabajadores de la ex – cooperativa Agraria Pucalá No. 36. En sus primeros años (1977 – 1978) funcionó como anexo de la I.E. “José Domingo Atoche” del actual distrito de Pátapo. En 1979, pasó a ser Centro Educativo Fiscalizado a través de la R.D. No. 043. A partir del 1º de Agosto de 1998 los profesores fiscalizados quedaron transferidos al sector estatal, al amparo del D.U. N° 36 – 98 y el D.S. N° 018 – 98 – ED.

Esta Institución Educativa es de gestión estatal, de la Modalidad de Educación Básica Regular. Brinda el servicio educativo en el Nivel Secundario de Menores, en la variante de Ciencias y Humanidades, para alumnos y alumnas procedentes del cercado de Pucalá, de sus caseríos aledaños y del distrito de Pátapo. Es considerada Alma Mater de Pucalá y ostenta la mayor población estudiantil del Nivel Secundario del distrito. Desde el año 2004, cuenta con Aula de Innovaciones Pedagógicas. Los estudiantes de esta Institución

¹ Datos tomados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa, 2012.

Educativa provienen, en su mayoría, de hogares cuyos padres y/o tutores trabajan en la ex – cooperativa agraria, hoy Empresa Agro Industrial “Pucalá”.

Esta es una institución educativa mixta. No obstante, en las aulas, los estudiantes están separados en grupos de hombres y de mujeres. En las secciones que observé, tanto el profesor como la profesora trabajan con grupos de mujeres.



3. Lectura para obtener logros

En este capítulo, analizo la noción de lectura que construye una maestra con sus estudiantes de cuarto grado de secundaria. Para ello, prestaré atención a las prácticas letradas que organizan la dinámica interactiva de estos sujetos y a los significados que sostienen esas maneras de proceder con los textos. Sobre la base de las observaciones de las sesiones de aprendizaje, entrevistas a la maestra, estudiantes, subdirector y padres de familia, y el análisis de los materiales didácticos² demostraré que las prácticas pedagógicas en torno a los textos y las representaciones que las sostienen están inscritas en una concepción utilitarista de la educación. A partir de esta concepción, las estudiantes son *preparadas* para obtener “logros” que, en la percepción de los actores partícipes de esta investigación, les garantizarán movilidad social: ingreso a la universidad, prestigio y reconocimiento a partir del uso de un léxico rebuscado (Bauman 2007, 2013).

Este análisis es importante porque nos permite revisar qué noción de lectura se difunde en la escuela y cómo esta noción contribuye o no a la formación de estudiantes que sean “capaces de pensar con sentido crítico, participar en las relaciones de poder y en las decisiones políticas que afectan a sus vidas y transformar las desigualdades raciales, sociales y económicas que limitan las relaciones sociales democráticas” (Giroux 2003: 83). Esto en un contexto en donde impera el individualismo, la incitación máxima al consumo y el elogio desmesurado a la libertad de mercado.

² Los materiales didácticos seleccionados forman parte de un auto-instructivo denominado “Nemotecnia de memorización Tóser 22”, cuyo autor es un docente de razonamiento verbal de diversos centros de instrucción preuniversitaria. Desde la voz de la profesora “Es un método práctico, es interesante, innovador que te ayuda y ayuda a participar al alumno y hacer de que sobre todo para mí se resume en el hecho de que el contexto te dice mucho ¿no? y te permite, gracias al contexto de la palabra en una lectura, te permite aprenderlo más rápido.”

El presente capítulo está estructurado en cuatro apartados. En el primer apartado, revisaremos por qué los actores educativos consideran como un imperativo legítimo que la escuela pública prepare a las estudiantes para rendir con éxito el examen de ingreso a la universidad. En el segundo apartado, analizaremos las estrategias que, desde la percepción de los actores educativos, contribuyen a un aprendizaje rápido y eficaz. En el tercer apartado, analizaremos qué representaciones sostienen el ideal de los logros como fundamento para la movilidad social.

3.1 La escuela pública en el contexto neoliberal

En la institución educativa donde llevé a cabo la investigación, la profesora y las estudiantes emplean gran parte del tiempo y espacio del currículo en el tratamiento de temas que serán evaluados luego en el examen de ingreso a la universidad: Razonamiento Verbal. A partir de las voces de los actores, evidenciaré que este modo de proceder de la escuela está inscrito en un contexto dominado por la lógica de mercado que impone progresivamente el sistema neoliberal en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva mercantilista de la educación, el espacio educativo es entendido como un mercado, los estudiantes y padres como clientes, el currículo escolar como un bien en venta, los profesores como productores de un bien; asimismo, la eficacia del sistema educativo se evalúa en función de los resultados que obtienen tanto maestros como estudiantes en las evaluaciones (Giroux 2003, Apple 2002, Torres 2010). A continuación, presentaré tres rasgos que evidencian la inserción progresiva de las prácticas escolares de esta institución en la lógica mercantil de la educación: en la escuela se ha naturalizado la idea de que los estudiantes se deben educar para obtener un resultado específico, los contenidos están

seleccionados en función de lo que los padres consideran es mejor para la “preparación de sus hijas” y, situada en un política comparativista, la escuela pública ha entrado a imitar a la escuela privada y a competir con ella.

3.1.1 La escuela pública y los resultados

La escuela pública atraviesa hoy un periodo de debilitamiento institucional. Monahan señala que “in this neoliberal climate, public education is a tense and unstable enterprise, rife with new contradictions over obligations to educate and control students with diminishing public resource and for labor markets with fewer viable opportunities” (2009: 131). Este es el contexto desde el cual los defensores de la mercantilización de la educación construyen a la escuela como la institución responsable de las crisis económicas de la sociedad y del incumplimiento de las promesas de igualdad a los ciudadanos que viven en condiciones agudas de inequidad y pobreza (Apple 2002, Giroux 2003, Torres 2010). Estos discursos que atacan a la escuela tienen como finalidad someterla, junto con otros bienes públicos, a las formas de regulación y organización del mercado (Giroux 2003). De esta manera, buscan debilitar el rol de la escuela como un espacio público de discusión desde el que se pueda tomar decisiones equitativas que incluyan a todos los ciudadanos. (MacLaren y Huerta-Charles 2011).

En nuestro país, el relato que sostenía que la escuela básica garantizaría el ascenso social y, por ende, mejores condiciones de vida a futuro ha perdido credibilidad. Hoy, la escuela pública, asediada por el fenómeno de la privatización de la educación, está en camino a ser una institución pública en vías de extinción (Cuenca 2012). Este presentimiento obliga a los actores de la institución educativa en la que llevé a cabo la investigación a resignificar las

prácticas escolares y los conocimientos que imparten con la finalidad de continuar vigentes como institución. En este proceso de reinención, o de tener un sentido de existencia como institución, los actores de la escuela se han reapropiado de las intencionalidades oficiales y le han proporcionado un sentido que se instala en una dinámica mercantilista en la que lo aprendido en la escuela solo tiene legitimidad si contribuye a obtener un resultado específico. De este modo, desde el discurso de los actores, el sentido común o lo «normal» es que la escuela, hoy, debe “preparar” a los estudiantes para ingresar a la universidad.

Situada en un marco de debilitamiento institucional, hoy, la escuela, tal como está diseñada, desde la perspectiva de los actores educativos en donde llevé a cabo esta investigación, se percibe como una institución carente de utilidad. Así, el tiempo empleado en la escuela se experimenta como un tiempo perdido, y el seguimiento de los lineamientos educativos curriculares oficiales (DCN) como un obstáculo, dado que en nada contribuye a lo que se asume es el objetivo que importa a los estudiantes: ingresar a la universidad. El extracto siguiente, que proviene de la entrevista con la profesora, da cuenta de lo señalado.

Extracto 1:

Profesora: en otros colegios, por ejemplo, que también he trabajado, ahí nosotros **éramos puro DCN ¿no? puro DCN** y de los chicos que yo he enseñado, por ejemplo, **después de dos años recién han podido ingresar a la universidad**. Uno de mis alumnitos ¿no? recién en este examen, **después de tanto tiempo**. Al contrario, en este colegio, la **adecuación**³ que ellos han hecho trae **resultados positivos**. Entonces, quizás, los profesores deberían hacer lo mismo, creo yo, **adecuar para que los chicos no se sientan en desventaja**”.

³ En esta institución educativa, en el marco de la Diversificación Curricular, las instituciones educativas tienen la posibilidad de incorporar contenidos que respondan a su contexto inmediato (DCN 2009). Esto significa que pudieron haber incorporado otro tipo de contenidos: tradición oral de Lambayeque, prácticas letradas comunales, proyectos pedagógicos que vinculen la escuela con la comunidad, entre otros. En el amplio marco de posibilidades, decidieron incorporar contenidos de Razonamiento Verbal. A esta modificación curricular, la profesora le denomina “adecuación”.

Desde la voz de la profesora, el currículo de la escuela pública es ineficiente cuando se trata de proveerle al estudiante las herramientas que le garanticen el ingreso a la universidad y, por ende, la movilidad social: “**después de dos años** recién han podido ingresar a la universidad”. Es decir, el tiempo en la escuela no les ha generado ningún beneficio inmediato a los alumnos a los que enseñó; por el contrario, se infiere que estos han tenido que prepararse después de egresar de la escuela, lo que ha significado una inversión adicional de tiempo y recursos. La experiencia vivida en el colegio anterior la opone a la de la institución en la que llevé a cabo la investigación, en donde sí se incluyen contenidos y estrategias didácticas que buscan preparar a las estudiantes para que ingresen a la universidad. Para ella, la incorporación de contenidos, que preparen a las estudiantes para la universidad, saca a la escuela de su posición de ineficiencia y la sitúa en el orden de la eficiencia dado que, a partir de la incorporación de estos contenidos, los resultados son positivos.

A partir de la voz de la profesora, en el siguiente extracto, se evidencia que, a partir de que la escuela ha incorporado contenidos que apuntan a la preparación de las estudiantes, lo aprendido en la escuela adquiere validez en tanto que sirve para resolver bien el examen de admisión: “lo que me están enseñando no es por las puras”.

Extracto 2:

Profesora: Entonces, esa **satisfacción** que los chicos sienten al contestar o como decir, o sea, **lo que me están enseñando no es por las puras**, o sea, **yo voy a seguir aprendiendo porque quizás voy a dar en el futuro un examen de admisión y voy a resolverlo bien, entonces me va a servir.**

A partir de este extracto, se infiere que si lo aprendido en la escuela no sirve para fines prácticos y específicos, no resulta atractivo para los estudiantes invertir tiempo en ello. Lo

enseñado en la escuela adquiere validación y legitimidad en tanto sirve para resolver bien un examen de admisión; de lo contrario, es una pérdida de tiempo. Es decir, la escuela adquiere validez en tanto se inserta en la lógica del mercado neoliberal. Esta necesidad de “adecuarse” a la lógica competitiva del mercado se enfatiza en el siguiente extracto. Desde su perspectiva, la escuela pública pareciera no tener otra alternativa que sucumbir a la dinámica que privilegia la “preparación” para la competencia y el logro individual: “ese es el contexto en el que estamos y tenemos que **adecuarnos** a eso”.

Extracto 3:

Profesora: Al fin y al cabo en este contexto actual que estamos por todo sitio nos quieren tomar examen. Entonces, si ellos quieren estudiar ya sea una carrera técnica o universitaria, igual van a tener que pasar por un examen de admisión, quieras o no y aunque no sea lo correcto para medir el nivel de inteligencia o para que ingresen, igual ellos necesitan de eso ¿no? **Ese es el contexto en el que estamos y tenemos que adecuarnos a eso. Entonces, es necesario también que los colegios nacionales se adecuen a eso para que los mismos chicos no se sientan en desventaja**, porque eso también hasta los desmotiva ¿no?: compararse con los otros [se refiere a compararse con los estudiantes del colegio particular].

Como se puede observar, desde la visión de la profesora, la adecuación de la escuela a la dinámica del mercado es inevitable e irreversible. Por ello, dado que estamos en un contexto competitivo que evalúa permanentemente desempeños y resultados, ella no entiende por qué el Ministerio de Educación no declara abiertamente esta intencionalidad a través de sus contenidos, lo cual terminaría por oficializar y legitimar esta práctica a nivel de todas las instituciones educativas (véase el siguiente extracto).

Extracto 4:

Profesora: En realidad no sé por qué el Ministerio de Educación no contempla el hecho, o sea, no sé si no lo considera importante, pero es algo extraño ahí porque se contraponen. Se supone que en todos los exámenes que te hacen o que te dan para que te midan tu nivel de inteligencia implica razonamiento verbal y comprensión.

Esta declaración respecto a que las instituciones oficiales deben anunciar abiertamente su posición a favor del mercado da evidencia de un discurso que naturaliza un nuevo rol para la escuela. A partir de los extractos 2, 3 y 4 se desprenden dos ideas matrices respecto al rol actual de la escuela y su relación con la promesa de igualdad. La primera tiene que ver con una percepción de la escuela pública como una institución acabada e ineficiente en términos de resultados. Desde la perspectiva de la maestra, la escuela no se percibe ya como el espacio público desde el cual se puede educar ciudadanos capaces de construir relaciones equitativas con los demás miembros de su comunidad, que aporten de manera crítica a la cohesión social y a la consolidación de la democracia (DCN 2009). Tampoco es percibida ya como una institución capaz de establecer una lucha contrahegemónica y con posibilidades de resistir a las ideologías dominantes (Giroux 2003, MacLaren 2009, Monahan 2009, Torres 2014).

Asimismo, este proyecto de escuela busca producir individuos competitivos, motivados por alcanzar el éxito y el progreso individual. Esto constituye un grave peligro, ya que el último reducto público que velaría por quienes menos tienen se está insertando progresivamente en la lógica competitiva del mercado, lo cual acentuaría las desigualdades sociales. Otro aspecto a destacar en la intervención de la profesora es la creencia de que esta adecuación permitirá a las estudiantes de escuela pública competir en mejores condiciones de preparación con los estudiantes de la escuela privada. Si bien la preparación del estudiante no garantiza el ingreso a la universidad, desde el discurso se está construyendo un imaginario que establece relaciones lógicas simplificadoras entre la preparación en la escuela, la competencia en “igualdad de condiciones”, el ingreso a la universidad y el éxito en la sociedad. Esta lógica simplificadora que vincula la “preparación” en la escuela

pública y competencia en igualdad de condiciones, de manera automática, con quienes acceden y egresan del sistema educativo privado invisibiliza la desigualdad estructural, ya que el desenvolvimiento de estos estudiantes no solo depende de cuán “preparados” estén, sino también de cuánto acceso tienen a capitales simbólicos y económicos que van más allá de los obtenidos en el proceso de “preparación” para rendir un examen de admisión.

No obstante, en la misma institución educativa, la declaración explícita, de parte de la profesora, de alinearse inevitablemente con una educación para obtener resultados: ingreso a la universidad, se ve desestabilizada por la intervención del subdirector de la institución. Este, en su discurso, aboga por una enseñanza que prepara para la universidad, pero también defiende una formación integral del estudiante. El siguiente extracto da cuenta de ello:

Extracto 5:

Subdirector: claro, aparte de enseñar Razonamiento verbal, también una formación integral donde el alumno sepa socializar, interrelacionar, convivir, tenga una formación espiritual. Debemos educar para la vida, dándole las herramientas para que se pueda defender más adelante, **no estamos creando robots**, porque quienes van a los centros PRE, por lo general, los muchachos son nada más esto, esto, esto y se acabó, **pero no hay una formación integral.**

Esta tensión, entre preparar para el examen y formar integralmente al estudiante, da cuenta de las contradicciones que atraviesa la escuela pública en su lucha por mantener su legitimidad como institución. Asimismo, permite ver que la escuela debe entenderse como un espacio complejo que no puede ser encasillado en visiones polarizadas de reproducción o resistencia (Giroux y MacLaren 1998). En este apartado, hemos evidenciado que la escuela pública, en el contexto del mercado neoliberal, es percibida y sentida por los actores educativos como una institución que no proporciona beneficios inmediatos, por lo

que se le exige un nuevo rol para subsistir como institución: prepara a las estudiantes para el examen de admisión a la universidad. No obstante, este imperativo convive con algunas voces disidentes, como la del subdirector y, más adelante, con la del maestro cuyas prácticas se analizan en el capítulo 4, que apuestan por una formación integral.

3.1.2 Los padres como clientes

En este apartado, evidenciaré que los padres de la institución educativa han asumido un rol protagónico en la selección e incorporación de contenidos que contribuyen a la preparación de sus hijas para el examen de admisión. En un contexto neoliberal, la libertad de mercado es la dinámica a partir de la cual se adquieren los bienes y servicios. En esta dinámica de mercado, los consumidores eligen aquellos productos que les serán rentables y útiles en términos de adquisición de capital y desechan aquellos productos que no les generan beneficios inmediatos. Esta metáfora se ha extrapolado a la escuela. Sacristán (2013) señala que en un contexto marcado por la libertad de elección de los consumidores, los resultados de las evaluaciones a las que son sometidas las escuelas se convierten en criterios a partir de los cuales los padres de familia seleccionan la escuela a la que enviarán a sus hijos. Esta dinámica opera a partir del principio económico que señala que un consumidor bien informado elige lo bueno y desecha los malos productos del sistema educativo. En este contexto, “un buen producto” será aquel que permita obtener un beneficio inmediato; por el contrario, aquello que no implique una retribución personal/individual será desechado, cambiado o eliminado (Torres 2015). En la escuela en donde llevé a cabo la investigación, son los padres, quienes a manera de clientes, “obligan” a la escuela para que esta imparta contenidos que proporcionen a sus hijas la posibilidad de ingresar a la universidad. En el

siguiente extracto, a través de la voz de la profesora, se evidencia cómo los padres insisten en que la escuela modifique los contenidos en función de sus intereses: ellos quieren que sus hijos sean instruidos tal como se les enseña en los colegios preuniversitarios; de lo contrario retiran a sus hijos de la escuela pública.

Extracto 6:

Profesora: “Cuando me di cuenta que la malla curricular era diferente a la que pedía el Ministerio, entonces es ahí donde ellos [se refiere a los demás miembros de la institución educativa] me dijeron: “no, nosotros como nos dimos cuenta de que empezaron -hay creo dos colegios particulares acá- entonces, los padres empezaron a sacar a los chicos de acá del colegio nacional, empezaron a sacarlo a los particulares porque decían que nosotros no enseñábamos como nivel PRE. Entonces, nosotros tratamos de adecuar nuestra programación de acuerdo a lo que pedía el Prospecto de la universidad. Es por eso de que en nuestra programación hemos agregado Razonamiento Verbal”.

En esta metáfora que entiende la educación como un bien que debe generar beneficios inmediatos, los padres asumen un rol principal. Este posicionamiento, los construye como actores sociales estratégicos (Sanz 2015), que siguiendo a Ball “actúan de acuerdo a sus intereses buscando maximizar la utilidad de sus decisiones sopesándolas constantemente en función a los resultados” (2003:17). La decisión de retirar a sus hijos para trasladarlos a la escuela privada obliga a la escuela pública a resignificar sus intencionalidades y prácticas educativas. Es decir, la presión ejercida por los padres finalmente da resultados. Esta decisión se ancla en el lema económico “el cliente siempre tiene la razón”. La escuela modifica sus prácticas en función de lo que sus compradores desean para mantenerlos interesados. En el siguiente extracto, se observa la tensión entre lo que solicitan los padres como clientes y lo que plantea el subdirector al respecto.

Extracto 7:

Subdirector: “Entonces, **el papá pide** que “no, como en el otro colegio [se refiere al colegio particular]” entonces **te hacen la comparación** “allá le dan dos horas o tres horas para Razonamiento Verbal, y **queremos que sea así**”. Buscamos **satisfacer sus necesidades**, en cierta medida, no en todo porque hay muchas cosas que nos piden, pero tampoco está a nuestro alcance. Si estamos enseñando Razonamiento Verbal, lo estamos **adecuando**, pero tampoco podemos dar más

de los que no nos pide el Ministerio, porque, quiera o no, también entonces dicen que se dedican más al Razonamiento Verbal. No es un **centro preuniversitario** y algunos papás qué hacen como no hay, según ellos, la **exigencia sacan** y llevan a sus hijos a un colegio particular preuniversitario”

A partir de este extracto, se evidencia, además, que la escuela se construye como un ente que intenta satisfacer las necesidades de los padres, tal como se haría en las empresas en donde se venden productos. Si bien sus pedidos han sido atendidos, estos no pueden exceder, según el subdirector, a la directiva señalada por los discursos oficiales (DCN). Es importante observar que el subdirector reconoce que la enseñanza del Razonamiento Verbal es una práctica característica de los centros preuniversitarios, lo cuales se dedican a preparar a los estudiantes para aprobar el examen de ingreso a la universidad. Otro aspecto a resaltar es la asociación que establecen los padres, en palabras del subdirector, entre la formación preuniversitaria en colegio privado y la **exigencia** en el ámbito educativo. Así, desde la perspectiva de los padres, son exigentes aquellas instituciones educativas que centran sus esfuerzos en impartir una formación preuniversitaria, es decir, la exigencia se mide en función de cuánto entrenamiento reciben los estudiantes para lograr un resultado específico. De este modo, el hecho de que los padres retiren a sus hijos, porque no encuentran el producto educativo que están buscando, los posiciona como clientes en un mercado que alaba el progreso y ascenso individual.

Los extractos anteriores evidencian que los padres de familia son hacedores de la política educativa y no solo entes pasivos en el funcionamiento de la escuela.

3.1.3 La escuela pública imita a la escuela privada

En un contexto en el que la escuela pública está devaluada, los contenidos que esta imparte son valorados solo en función de cuánto se parecen a los impartidos en las escuelas

privadas en donde se enfatiza en una formación preuniversitaria. En el siguiente extracto, se evidencia, a través del discurso reportado que, para los estudiantes, una buena enseñanza es aquella que es igual a la que se imparte en la escuela privada: “es igual a lo que les enseñan allá”, “están aprendiendo lo mismo”.

Extracto 8:

Profesora: “Decían sí, profesora aquí también nos enseñan bien, no tenemos que estar en el colegio que está frente [se refiere al colegio particular]. Entonces, ellos mismos decían ¿no? que es igual a lo que les enseñan allá [se refiere al colegio particular]. Ellos están en nacional y no están en desventaja ¿no? y están aprendiendo lo mismo ¿no? esa era más o menos la apreciación”.

Emular a la escuela privada ha llevado a la escuela pública a dejar de educar para la reflexión y a invertir gran parte de las tareas curriculares en actividades para los “logros”. Otro aspecto a tener en cuenta en este extracto es la creencia de que las instituciones privadas imparten una buena enseñanza per se: “aquí también nos enseñan bien”. El uso del adverbio “también” hace ver que se cree que, en principio, son las escuelas privadas las que enseñan bien. Esta creencia tiene que ver con un imaginario social que vincula automáticamente la calidad educativa y la educación privada. Cuenca señala que este imaginario responde “a asuntos aspiracionales de las familias, así como a un conjunto de certezas que se construyen alrededor del «poder» de la educación para moverse de manera ascendente en los estratos sociales” (Cuenca 2013: 75).

Otro de los factores por los que la escuela pública está imitando a la escuela privada tiene que ver con la “política comparativista” (Torres 2015) en la que está instalado el quehacer educativo en la actualidad. En el contexto en donde llevé a cabo la investigación, la calidad se mide en función de cuántos estudiantes ingresan a la universidad, a diferencia de otros

espacios educativos en donde la calidad se mide en función a los resultados obtenidos en las evaluaciones censales. Veamos el siguiente extracto:

Extracto 9:

Subdirector: “Acá hay dos colegios que son particulares y **todos los años nos comparan. Cuántos ingresaron a la universidad de tal colegio y a qué carreras**, incluso. Por ejemplo, del colegio particular este año ha ingresado una alumna entre los 10 primeros puestos, ha ingresado a medicina y ha sido el boom y otras carreras más. De acá, **han ingresado** a la universidad, **pero no** a medicina, pues. Es otro de los rótulos que te ponen en la frente, porque ingresaste ya eres lo máximo, o mejor, que también ¿quién lo pone? La sociedad misma ¿no?”

Este extracto evidencia que el fenómeno de la competitividad, en un contexto de mercado, adquiere sus propios matices. Señalo esto porque, a diferencia de la mayoría de escuelas en donde se está compitiendo por los mejores resultados en comprensión lectora, en el contexto de esta investigación, la competencia es en función a cuántos estudiantes logran ingresar a la universidad. Así, los actores que intervienen en el proceso educativo terminan otorgando a la escuela una tarea que escapa al bien común, en donde solo algunos clientes pueden comprar su producto en función de los resultados que les convienen.

3.2 Las estrategias: ¿cómo se logra mejores resultados en el menor tiempo posible?

Dentro de una visión utilitarista de la educación, en la que abiertamente se está educando para obtener un resultado, cada estrategia didáctica está seleccionada en función de cuánto esta contribuya a lograr el resultado de aprendizaje en el menor tiempo posible. Torres (2014) señala que “la obsesión por obtener un logro conduce a los gobiernos e, incluso, al profesorado a buscar estrategias para implementar en las aulas, que incidan en la enseñanza al alumnado de **trucos eficaces** para favorecer una **mejora de los resultados** en las próximas estadísticas”. En esta lógica, la expectativa de las estudiantes respecto al desempeño pedagógico de un profesor(a) es que este les “dé métodos, distractores, o sea,

que te expliquen, te den fórmulas o algún método en el que tú desarrolles más rápido pues”. En la escuela donde llevé a cabo la investigación, la maestra explica los contenidos sobre el léxico a través de dos estrategias: la contextualización y la instrucción con consignas precisas. Desde los aportes teóricos de la pedagogía crítica y de los Nuevos Estudios de Literacidad, estas estrategias, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyen “mecanismos políticos a través de los cuales se configuran las identidades, se movilizan los deseos y adquieren forma y significado las experiencias” (Giroux 2003: 142) de los sujetos involucrados. Es decir, estas estrategias no son solo procedimientos técnico-didácticos para facilitar el acceso a la nueva información que se imparte en la escuela; por el contrario, el solo hecho de seleccionar estas y no otras estrategias tiene ya una impronta ideológica.

A partir de este contexto, pasaré a explicar las estrategias que la maestra despliega en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

3.2.1 Contextualizar para aprender de manera rápida y fácil

En el quehacer pedagógico de la profesora observada, “contextualizar” es una práctica que ella define como innovadora, porque no enseña el léxico indicando que “apunten de memoria los sinónimos, sino que siempre utilizo un texto para contextualizar”. De este modo, se diferencia, a decir de una de las estudiantes, de “los profesores que vienen, te dan las hojas, y dicen: busquen en el diccionario o, si no, te dicen ¡ya! a ver cuál es, así de frente. Entonces, nosotros estamos perdidas”. Asimismo, la profesora afirma que utiliza esta estrategia porque “de manera **contextual** se hace **mucho más rápido** (...) una vez que tú presentas las palabras en el contexto, **se hace más fácil de aprender**, si es que tú quieres que te lo aprendan ¿no? **como para tipo examen de admisión**”. Los adjetivos *rápido* y

fácil evidencian el carácter mecánico e instrumental del contexto en el proceso de aprendizaje. Contextualizar tiene como finalidad garantizar la efectividad del aprendizaje del léxico para rendir con éxito el examen de admisión. Para fijar el aprendizaje memorístico del vocabulario, la maestra les solicita a las estudiantes que realicen dos actividades recurrentes: a) reemplazar palabras en canciones y cuentos, y b) redactar poemas y cuentos con las palabras memorizadas. A continuación, describiré las diferentes actividades “contextualizadoras” que esta maestra desarrolla con sus estudiantes para evidenciar que esta contextualización se entiende y practica como recurso que *facilita y agiliza* la memorización del vocabulario.

a. El texto como pretexto para memorizar: reemplazar palabras en cuentos y poemas

Una de las tareas que la profesora desarrolla con sus estudiantes es reemplazar palabras en cuentos o canciones. Para el trabajo con canciones, ella elige aquellas que son conocidas por las estudiantes. En estas, selecciona algunas palabras que luego reemplaza por otras “desconocidas”, es decir, por palabras que no forman parte de sus usos cotidianos y que, según el diccionario, son sus sinónimos.

A continuación, para mayor explicación, presento los versos de las canciones utilizados como material didáctico en la enseñanza-aprendizaje de las «palabras nuevas».

Ejemplo 1

Voy a pedirte

de **hinojos**

que regreses, junto a mí

porque soy de ti y te quiero como

antes mucho más (Bis).

Ejemplo 2

Yo vendo unos ojos **brunos**
quien me los quiere comprar
los vendo por **sugestivos**
porque me han pagado mal.

Ejemplo 3

y yo estoy aquí
beodo y orate
y mi corazón **mentecato**
siempre **fulgurará**
y yo te amaré
perpetuamente



En el ejemplo 1, la palabra “rodillas” de la canción original ha sido reemplazada por la palabra “hinojos”. De la misma manera, en la canción 2 y 3 se ha reemplazado “negros” por “brunos” y “traicioneros” por “sugestivos”; en la canción 3, “borracho” por “beodo”, “loco” por “orate”, “idiota” por “mentecato”, “brillará” por “fulgurará”, “por siempre” por “perpetuamente”. Como se observa, este ejercicio consiste en partir de una estructura conocida (el verso de la canción), luego seleccionar un elemento de esta estructura (una palabra común) y reemplazarla por una nueva palabra (palabra desconocida) para establecer una asociación entre ambos elementos con la finalidad de recordarlos con facilidad.

Al ser consultada respecto al rol que cumplen las canciones en la enseñanza de los sinónimos, la profesora responde: “las canciones también son importantes ¿no? porque ellas (las estudiantes) empiezan a relacionar; además, hay que aprovechar y sobre todo adecuar a las canciones que ellas ahorita utilizan. Claro, al adecuarlo a eso, ya sería mucho más significativo el aprendizaje”. De este modo, desde la voz de la profesora, en primer lugar, las canciones son importantes porque, al ser la letra de estas conocida por las estudiantes, ellas pueden señalar con mayor facilidad el significado del sinónimo nuevo a partir de la letra original. En segundo lugar, la enseñanza de sinónimos a partir de canciones que forman parte de la experiencia cotidiana de las estudiantes favorece, según ella, un aprendizaje mucho más significativo. Según Ausubel (1963), el aprendizaje significativo ocurre cuando un conocimiento nuevo se conecta o “ancla” de manera no arbitraria con un saber previo relevante, que ya existe en la estructura cognitiva del aprendiz.

Ahora bien, en el contexto en que se lleva a cabo la investigación, la “significatividad” del aprendizaje está enfocada en el material didáctico –las canciones que forman parte de la vida cotidiana de las estudiantes– que se emplea, mas no en el proceso de construcción de conocimientos. Si bien las canciones son discursos que forman parte de la experiencia de las estudiantes y de sus saberes previos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas se reducen a un recurso o pretexto que sirve para memorizar con facilidad y rapidez el vocabulario. Esta práctica evidencia una tensión que da cuenta de la paradoja entre el discurso sobre el aprendizaje significativo y lo que los maestros realizan en la práctica pedagógica. A su vez, esta manera de pensar y hacer en torno al discurso del aprendizaje significativo da cuenta, una vez más, de que los maestros “no son simples seguidores de los designios de alguien por encima de ellos, sino que juegan un rol fundamental en la definición de las características de la formación impartida en cada institución” (Oliart 2011: 140).

Otra de las actividades que utiliza la profesora para contextualizar la enseñanza-aprendizaje del léxico son los Cuentos. A continuación, presento una porción de un cuento que la profesora utilizó en una oportunidad como recurso contextualizador para facilitar el aprendizaje instrumental de las palabras nuevas.

Cuento

Cuando **alboreaba** un nuevo día un pueblito situado a una distancia muy **longincua**, catorce kilómetros al este de Chiclayo se encuentra Tumán, tierra de clima **caniculoso**, sobre todo si la estación del **estío** es la que se encuentra de turno generando **tedio** a muchos pobladores que no **titubean** en ningún instante en acudir a las **gélidas** aguas de un río llamado “La Kalerita”, solo tomas un carro y **raudamente** te conduce al lugar mencionado para que te bañes en sus **diáfanas** aguas que permiten visualizar los pececillos que esperan impacientemente el **pipiripao** perfecto que algunas personas suelen tirar al río (arroz cocido, migajas de pan, etc) solo con el único propósito de ver como la **carpanta** de esas diminutas criaturas hacen presenciar un lindo espectáculo, los personajes más **liliputienses** son los que terminan aplaudiendo mientras sus padres observan de manera **absorta** la rapidez de los peces por devorar algo que cae al río, ya sea porque alguien lo arrojó o porque de manera **fortuita** ha caído. Allí en ese mismo lugar observé a una linda niña de ojos **brunos**, labios **bermejos** y pelo **cimbreado**, mientras el viento jugaba con su **blonda** cabellera, era la dulce inspiración que muchos **vates** desearían conocerla **manceba**, para inspirarse de su **beldad** pero solo tenía escasos cinco años, todos los domingos solía ir a aquel lugar para encontrarse con Serafín, un pez muy guapo y juguetón, era el más **hercúleo** de todos los que allí vivían, cada vez que Amandita lanzaba un bocado el pececillo tomaba fuerzas para poder alcanzarlo, ella se divertía mucho, mientras sus **tersas** manos acariciaban a Serafín.

En este ejercicio, las estudiantes deben reemplazar las palabras subrayadas en negrita como “cimbreado”, “liliputienses”, “hercúleo”, por sinónimos que forman parte de su léxico cotidiano. En este ejercicio, las palabras a memorizar no se presentan de manera aislada, sino que “aparecen en un contexto”. La finalidad de este ejercicio es que las palabras que anteceden o preceden ayuden a las estudiantes a “reconocer” el significado de las palabras subrayadas. Así, el cuento funciona como un marco contextual que, según la profesora, hace más fácil recordar el significado de la palabra resaltada.

b. El texto como contexto para la utilización del léxico memorizado: redactar cuentos y poemas utilizando las palabras aprendidas

Para fijar el léxico memorizado en clase, gracias a los ejercicios anteriores, la profesora propone que las estudiantes utilicen las palabras memorizadas en la redacción de poemas y cuentos. En el siguiente extracto, se muestran las indicaciones que esta comunica a sus estudiantes.

Extracto 10:

1. Profesora: Ahora, tenemos que hacer un tercer trabajo que corresponde a la redacción de un poema y un cuento decíamos ¿no? En el poema y el cuento bueno podríamos utilizar lo siguiente: **primero, crearlo con las palabras que nosotros conocemos y luego ir buscándoles su significado haciendo uso de esto** (señala los ejercicios anotados en la pizarra)⁴ estos términos ¿no?

(...)

7. Profesora: a ver, **utilizando los términos que hicimos la primera clase** cuando trabajamos el poema de lejanía, de esos términos. Los términos que tenemos en el crucigrama que algunos son nuevos, también. **Mientras más términos utilicemos en el poema y en el cuento, va a ser mucho mejor.**

11. Mabel: profesora, ¿el poema es con rima?

12. Profesora: ¿el poema es con rima o no? bueno, eso depende de cada una de ustedes (...) (las estudiantes preguntan en grupo) A ver, por ejemplo, (shhhiit: hace callar a las estudiantes) **pueden empezar creando un poema ¡silencio! únicamente con los términos conocidos y de ahí reemplazan con su sinónimo para que no se les haga muy difícil.**

⁴ Son tres ejercicios de sinónimos organizados bajo la estructura de premisa y alternativas. El primer ejercicio tiene como premisa la palabra **orate** y sus alternativas son *lunático, ósculo, beldad, avaro y mácula*. El segundo ejercicio tiene como premisa la palabra **burdo** y sus alternativas son *bueno, cándido, grosería, atrevido, vate*. El tercer ejercicio tiene como premisa la palabra **encono** y sus alternativas son *amor, odio, miedo, loa, encomiar*. Cabe precisar que al lado de las palabras “nuevas” están anotados sus significados.

A partir del extracto anterior, se puede observar que las indicaciones para redactar – “crear”, en palabras de la profesora– el cuento y el poema están orientadas fundamentalmente al nivel de vocabulario: “con las palabras que nosotros conocemos y luego ir buscándoles su significado”, “mientras más términos utilicemos en el poema y en el cuento va a ser mucho mejor”, “pueden empezar creando únicamente con los términos conocidos y de ahí reemplazan con su sinónimo”. Un aspecto interesante a notar es cómo una de las estudiantes se desalinea de la preocupación central de la profesora y plantea la pregunta “¿el poema es con rima?”; sin embargo, este intento por conocer un aspecto retórico en la redacción del poema no es parte de la agenda de aprendizaje de la profesora, quien deja esta indicación a criterio de las estudiantes y enfatiza, una vez más, el procedimiento que facilitará la redacción del poema: “empezar a redactar con los términos conocidos y de ahí reemplazar”.

Como puede verse, tanto en la actividad con canciones, cuentos o en la redacción de cuentos y poemas, contextualizar no implica el análisis ni la reflexión sobre la pertinencia de “la palabra nueva” en el contexto discursivo, sobre cómo el significado de la palabra nueva afecta el propósito comunicativo del texto original y sobre cómo el tipo de léxico siempre se vincula con géneros discursivos particulares que a su vez se inscriben en prácticas sociales. Asimismo, tampoco se reflexiona sobre a qué lector está dirigido este nuevo texto o en qué situaciones comunicativas serían pertinentes estas nuevas palabras. De este modo, la utilización de canciones conocidas, cuentos y la actividad de redactar cuentos y poemas son solo un medio o pretexto para que las estudiantes memoricen con mayor facilidad el vocabulario, pero no para que comprendan cómo pueden utilizar este vocabulario en el marco de diferentes situaciones comunicativas que exigen propósitos concretos y particulares. En otras palabras, el uso

del léxico no se enseña como parte de prácticas sociales en las que se ven involucrados los estudiantes en diferentes contextos. A partir de lo señalado, la contextualización es, en la práctica pedagógica, un recurso mnemotécnico para rendir con éxito el examen de admisión para la universidad.

3.2.2 Instruir con consignas precisas para agilizar el aprendizaje

En este apartado evidenciaré que una dinámica interactiva que se centra en ofrecer y aceptar –sin problematizar– instrucciones contribuye a que las estudiantes asuman un rol pasivo en el proceso de construcción de sus aprendizajes. Para ello, analizaré la dinámica interaccional entre la maestra y las estudiantes. El evento de habla en el que focalizaré mi atención es aquel donde se desarrollan las consignas para la realización de las tareas en la sesión de aprendizaje. Es importante observar este espacio de interacción porque nos permitirá ver cómo se distribuyen los turnos, quién conduce la dinámica interaccional, qué tipo de secuencias predominan y cómo esta forma de interactuar contribuye a reforzar una visión utilitarista de la educación. En el siguiente extracto, podemos observar que el aspecto central en el comunicado de la consigna es el orden con el que esta se transmite a las estudiantes. Otro aspecto que se puede visualizar es el tipo de preguntas que plantean las estudiantes.

Extracto 11:

- 1. Profesora:** A ver, **la indicación**, atentas (shhhiit: hace callar a las estudiantes). **A ver**, vamos a trabajar de la siguiente manera, escuchen las **indicaciones** para que luego no tengan problemas ¿ya? A ver atrás, silencio, Ana, ¿ya? (...) **Entonces**, vamos a trabajar sinónimos, aún todavía no vamos a trabajar tipos de sinónimos (shhhiit), de ejercicios de sinónimos, eso viene después. **Primero**, tratamos de ubicarlos en un contexto determinado. (...) **La indicación** acá sería, **primero**, darle una lectura atenta a todo el texto y **luego** ya identificar aquellas **palabras ¿no? que son desconocidas**, quizás para ustedes, y con **ayuda de su diccionario**, esta vez, van a ir ¿no? **completando y cambiando las palabras**.
- 9. Estudiante:** profesora, ¿usted ya ha subrayado la palabra?
- 10. Profesora:** sí, ya están en negrita ¿sí? De repente si es que existe otra que quizás ustedes desconozcan también aprovechenlo y usen su diccionario para poder...
- 13. Estudiante:** ¿qué diccionario?
- 14. Profesora:** diccionario de sinónimos y antónimos. Aunque también un diccionario normal podría ayudarnos. (...)

Sacristán (2013) señala que en las prácticas pedagógicas en las que se privilegia el logro de un resultado específico, el estilo pedagógico que predomina es un estilo transmisivo, en el que los profesores comunican las consignas de forma clara y ordenada, de modo que los estudiantes puedan realizar las tareas sin contratiempos ni interrupciones para que se produzca el aprendizaje. Este estilo se evidencia en el extracto anterior: la maestra emplea su turno de intervención para comunicar un conjunto de orientaciones explícitas en un itinerario ordenado para ejecutar con éxito la tarea. La profesora comunica las indicaciones a través de actos de habla directivos, es decir, expresiones que están ligadas a las órdenes, las cuales utiliza para que las estudiantes realicen tareas puntuales y específicas: “primero, darle una lectura atenta a todo el texto”, “luego, identificar aquellas palabras ¿no? que son desconocidas”, “esta vez, van a ir ¿no? completando y cambiando las palabras”. La presencia de los conectores de orden deja ver que para lograr la meta, es decir, la memorización de las palabras nuevas, se debe ejecutar procedimientos secuenciales de acciones. Esta ejecución ordenada de secuencias lógicas excluye la posibilidad de proponer nuevas opciones metodológicas para lograr el objetivo de aprendizaje. Al respecto, Sacristan (2013) señala que en contextos en los que se educa con el propósito de evaluar un logro puntual, “el profesor o profesora efectivo es aquel que muestra la manera correcta de resolver los problemas, proporciona la instrucción precisa y hace las preguntas claras, correctas y apropiadas” (179). En esta interacción, la profesora construye para sí una identidad de profesora que sabe, es decir, es efectiva, y ese saber le otorga poder. Es ella quien conoce los procedimientos correctos y, por ello, interpela a las estudiantes para que “escuchen las indicaciones para que luego no tengan problemas”. Estos problemas se entenderían como las fallas en la ejecución de los procedimientos. Otro de los mecanismos que

detentan su poder en la interacción es el mandato constante a que las estudiantes permanezcan en silencio. En la interacción no hay espacio para la problematización de lo que se está aprendiendo, sobre por qué se selecciona ese procedimiento y no otro y de qué manera ese procedimiento es pertinente en función de las experiencias de las estudiantes.

Si en las sesiones de aprendizaje se insiste constantemente en la enseñanza de procedimientos mecánicos y repetitivos, que no exigen mayor reflexión ni crítica, para resolver tareas escolares, entonces se naturalizará una manera dominante de aprender que las estudiantes experimentaran como normal, única y lógica (Giroux 2003, Fairclough 1992). Esto traerá como consecuencia que se niegue a las estudiantes “la oportunidad de pensar de manera crítica los conocimientos que se adquieren, de apreciar el valor del aprendizaje como algo más que el dominio de porciones discretas de información” (Giroux 2003:91). Así, como se aprecia en el extracto 11, las intervenciones de las estudiantes se reducen a preguntas puntuales que requieren de información precisa: ¿usted ha subrayado la palabra?, ¿en qué diccionario? Ambas preguntas apuntan a aspectos que ellas podrían resolver por iniciativa propia; sin embargo, recurren a la maestra para agilizar el proceso.

En el extracto siguiente, evidenciaré que una dinámica interaccional, que privilegia “indicaciones” a modo de rutinas a seguir, no contribuye a que las estudiantes tomen agencia en la construcción de sus aprendizajes; por el contrario, su participación se centra en negociar la claridad de las consignas.

Extracto 12:

1. Profesora: (...) Entonces, **lo primero es que lean** (shhhiit: hace callar a las estudiantes) **atentamente el cuento, busquen el significado de las palabras desconocidas y van a tener que presentar** este mismo texto pero con el significado de las palabras. (...) Bueno, **vamos a trabajar esta primera parte y luego les digo la segunda parte** en qué consiste ¿ya? Voy a entregarles una hojita a cada una, para que vayan haciendo la primera lectura. El cuento no tiene un título **así que** en dúos **le colocan** un título al trabajo que **luego me van a presentar**.
7. Celeste: ¿tenemos que volver a copiar el significado?
8. Profesora: ah, a ver, buena pregunta. Sí, se supone de que el significado tenemos que volverlo a copiar.
9. Mabel: ¿profesora, pero todo?
10. Profesora: todo, copiar todo el significado
11. Andrea: ¿todo?
12. Estudiantes: [nooo]
13. Profesora: sí
14. Estudiantes: ¿todo?
15. Profesora: nooo, es solo una hojita
16. Estudiantes: [la palaaabra]
17. Diana: ah, en una hoja
18. Rosa: ¿en una hojita?
19. Profesora: **no, primero trabajen acá (señala la hoja) y luego ya les doy las indicaciones para el cuaderno ¿ya? Primero solamente con la hojita.**
21. Ana: solamente las palabras que están en negrita
22. Profesora: sí
23. Lizet: ¿se puede hacer en una hoja?
24. Profesora: ajaaá

En esta consigna de trabajo, además de los mecanismos señalados en el extracto anterior, la profesora inserta el enunciado “vamos a trabajar esta primera parte y luego les digo la segunda parte en qué consiste ¿ya?”. Esta acotación la construye como experta en el procedimiento que enseña, ya que sabe cuánta información es necesaria para el cumplimiento de la tarea y sabe cómo organizar y dosificar esa información. Asimismo, a través de “vamos” intenta construir una plataforma común con sus estudiantes, que busca atenuar el sentido directivo e impositivo de las indicaciones para la realización de la tarea.

Cuando la profesora termina de dar las instrucciones para llevar a cabo la tarea encomendada, una de sus estudiantes interviene para preguntar ¿tenemos que volver a copiar el significado? Es preciso señalar que esta pregunta no está relacionada con la

complejidad del procedimiento a realizar, sino con la búsqueda de certeza respecto de este. Es decir, la estudiante necesita estar segura de que ese es el procedimiento para cumplir con la tarea asignada, lo que, hasta este momento, me permite ver una alineación con la maestra. A la pregunta de la estudiante, la profesora responde con un comentario evaluativo positivo “buena pregunta” y continúa con la aseveración “se supone de que el significado tenemos que volverlo a copiar”. Es decir, asume que las estudiantes ya deberían saber lo que tienen que hacer. Esto deberían saberlo, tanto por la instrucción que acaba de dar, como por la familiarización constante con este tipo de procedimientos. La intervención de Mabel: ¿profesora, pero todo? puede entenderse como una solicitud de enmienda (Schegloff, Jefferson y Sacks 1977). La estudiante le solicita a la profesora reparar en la indicación previa. Esta solicitud de enmienda de parte de la estudiante, en este contexto, funciona como un intento de retar lo que la maestra les está ordenando hacer. Sin embargo, desde la posición de la maestra, la tarea encomendada no es negociable, ya que ellas deben “copiar todo el significado”. Si bien en las siguientes líneas las estudiantes siguen cuestionando la lógica de la tarea con el interrogativo retórico “¿todo?”, no logran hacer desistir a la profesora. Por el contrario, esta atenúa su orden con el uso del diminutivo a través del enunciado “nooo, es solo una hojita”. Este enunciado marca el ritmo de la interacción, dado que a partir de este momento a las estudiantes ya no les preocupará la lógica de la tarea, sino la posibilidad de trabajar la misma tarea, pero en “una hojita”.

Como puede observarse, la adquisición del conocimiento no se entiende como un proceso de construcción dinámico, intelectual, colectivo, sino, por el contrario, como un modo de transmisión mecánico de instrucciones específicas en el que las estudiantes adquieren un rol completamente pasivo (Giroux 2003). Esta pasividad se refuerza cuando las estudiantes emplean su turno de intervención para plantear preguntas que

apuntan a conocer aspectos de forma en relación a la consiga planteada, lo cual es evaluado de manera positiva por la profesora. El tipo de preguntas da cuenta de una ausencia de problematización de los contenidos a aprender. En las dinámicas en donde se privilegia las instrucciones y se evita problematizar sobre el proceso de construcción de los aprendizajes, las estudiantes adquieren una identidad de operadoras de instrucciones, es decir, “su participación se ve reducida a mirar, oír, copiar y rendir cuentas” (Aparici y Silva 2011).

A decir de Berstein y Díaz (1984), este discurso instruccional “controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema educativo”. Desde esta perspectiva, el privilegio de un discurso instruccional en las interacciones maestra-estudiantes reproduce relaciones desiguales de poder que asignan identidades asimétricas, es decir, un profesor que sabe y un estudiante que recibe y asimila ese saber y, por ende, impide la puesta en escena de prácticas de enseñanza-aprendizaje más críticas y democráticas (Giroux 1997a).

3.3 El resultado: la movilidad social

En situaciones en donde la escuela está instalada en la lógica neoliberal del mercado, los resultados cuantitativos son la meta en la que se concentran todos los esfuerzos de los actores educativos. Por ello, es necesario profundizar en las creencias que sostienen los esfuerzos que los sujetos realizan en pos de alcanzar el supuesto bien al que aspiran. A partir de las entrevistas con los actores involucrados (sub director, padres, maestra y estudiantes) en el proceso educativo, se infiere que las actividades que se llevan a cabo en la práctica pedagógica y que están vinculadas con la memorización del léxico se

sostienen en la creencia de que aprender un vocabulario rebuscado, en primer lugar, garantizará el ingreso exitoso a la universidad y, en segundo lugar, permitirá construirse, a quien lo aprende y “utiliza”, como una persona “culto” que se diferencia de las demás porque puede desenvolverse en ámbitos de mayor prestigio social como el académico.

3.3.1 El ingreso a la universidad y la movilidad social

En el Perú actual, el mito de la educación para el progreso sigue vigente; sin embargo, este no se concentra ya en la Educación Básica Regular⁵, sino más bien se ha trasladado a la educación superior (Tubino 2007): la universidad se percibe como “el medio de abrirse futuro promisorio en medio de una sociedad de restringidas oportunidades” (Tubino 2012: 117). La vigencia de este mito deja ver la importancia de la educación en el imaginario social de muchas familias peruanas, aun cuando la educación superior como mecanismo igualador de oportunidades es todavía limitado (Benavides y Etesse 2012:78). Desde el discurso académico, el ingreso a la universidad se asume cada vez más como el primer peldaño para alcanzar un bien que se cree garantizará el progreso y el ascenso social (Tubino 2012, Benavides 2004; Barrantes, Morel y Ventura 2012; Benavides y Etesse 2012, Cuenca 2012). En efecto, diversos estudios correlacionales, entre los que destacan Yamada, Rivera y Castro, revelan “que es cada vez más importante alcanzar el nivel de instrucción superior (y en especial el nivel universitario) para garantizar una reducción significativa en la probabilidad de caer en pobreza” (2012: 16). Por su parte, Benavides y Etesse (2012) concluyen que “sí puede haber movilidad social entre personas de escasos recursos que logran cursar la educación

⁵ Yamada y Castro (2007), a partir de los resultados de la educación básica regular, señalan que en el 2004 fue mayor la probabilidad de ser pobre que en 1985. Esto evidencia el impacto poco significativo en la probabilidad de ser pobre (Salazar, Quispe, Choque 2015).

superior” (77). Si bien estos estudios ofrecen datos e indicadores que refuerzan la relación mayor educación-mayor movilidad social, es preciso señalar que son de corte cuantitativo, por lo que no exhiben, dado que no es su propósito de estudio, las contradicciones y tensiones que permean el acceso a la educación superior en nuestro país.

Estos estudios nos podrían llevar a establecer de manera unidireccional una relación aproblemática de causa-consecuencia: mayores niveles de estudio, más posibilidades de mejorar las condiciones de vida. Sin embargo, es necesario problematizar esta relación a partir de la siguiente pregunta: ¿es el acceso a la educación universitaria (sin problematizar lo que esta categoría implica), en un país con profundas desigualdades sociales, suficiente para que las personas mejoren sus condiciones de vida? Al respecto, Cuenca (2012), en una investigación sobre las percepciones de un grupo de profesionales egresados de universidades públicas con historias personales de exclusión, señala que la movilidad social “no es una experiencia que «se dispare» automáticamente por la educación o por una mejora laboral. (...) No se activa como resultado automático de un conjunto de habilidades y esfuerzos personales que actúan en un orden «perfectamente meritocrático»” (108). Por lo que, “aun cuando se ha podido apreciar evidentes niveles de movilidad social ascendente e intergeneracional, el lugar que ocupan los becarios⁶ en la estructura social no ha cambiado significativamente” (108 -109). De este modo, si bien hay indicadores cuantitativos que evidencian una relación casusa-efecto entre la educación y la movilidad social, estudios de corte cualitativo dan cuenta de que esta relación no es automática.

⁶ “Profesionales procedentes de poblaciones tradicionalmente excluidas que formaron parte del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP)” (Cuenca 2012: 94).

En la institución educativa en la que llevé a cabo esta investigación, los padres insisten en una formación escolarizada que garantice el acceso a la educación superior. Ansión (1995) señala que “la educación es parte sustancial de las estrategias familiares de largo plazo: que mi hijo sea "algo", que no sea pobre y excluido como yo, que acceda al mundo urbano en mejores condiciones, etc. (...) hay que estudiar cada vez más y en lo posible llegar hasta la universidad, ser profesional”. Esto se constata en el extracto siguiente en el que el subdirector de la institución educativa señala que los padres requieren la enseñanza del Razonamiento Verbal porque están interesados en que sus hijos accedan a la educación superior: universidad, SENATI.

Extracto 13:

Subdirector: La enseñanza del razonamiento verbal es primordial. **El papá quiere a su hijo en la universidad en un buen porcentaje**, luego siguen que sus hijos se vayan al SENATI⁷. La mayoría acá desean SENATI o universidad y hay otros que se quedan en el camino ¿no? como en todo colegio ¿no?, pero **el papá que aspira que su hijo vaya a la universidad** [quieren que le enseñen] **razonamiento, razonamiento verbal.**

Es importante señalar que si bien el subdirector reporta el interés de los padres porque sus hijos vayan a la universidad, él no es ajeno a este interés cuando manifiesta, a modo de valoración, que “hay otros que se quedan en el camino”, es decir, hay otros que no realizan estudios superiores. Esta metáfora del camino es compartida por las estudiantes, para quienes el ingreso a la universidad es “dar un paso hacia adelante para ver nuestro camino y nuestro futuro”.

Extracto 14:

Diana: El **ingresar a una universidad, para nosotros, es lo mejor** ¿no? Es un **logro** más porque de ahí tenemos muchas metas todavía. **Pero ingresar ya es dar un paso hacia adelante** para ver **nuestro camino y nuestro futuro**. Ahora creo que todos, todos los chicos de la

⁷ Centro Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) institución que plantea en su Misión “Formar y capacitar a las personas para empleos dignos y de alta productividad, en apoyo a la industria nacional en el contexto global, y para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad” (<http://www.senati.edu.pe/web/institucional/mision-y-vision>)

promoción estamos un poco pensativos, preocupados por aprender para ingresar a la universidad.

En el recorrido hacia el futuro, el ingreso a la universidad es el primer obstáculo que deben superar. Es importante notar que en pos de avanzar hacia el futuro, ellas están “pensativas”, “preocupadas”, es decir, están involucradas, interesadas, quieren aprender [están poniendo de su parte]. No son sujetos pasivos ante la inminente realidad. En el extracto siguiente, Mabel reafirma la importancia de ingresar a la universidad. Es enfática al señalar que si no ingresa la universidad, las opciones en el futuro son escasas o nulas: “de ahí depende tu futuro”:

Extracto 15:

Mabel: Ingresar a la universidad es importante. Es que de ahí depende tu futuro ¿no? o sea, tal vez, supóngase que una vez que ya ingreses, depende salir bien. Pero ahorita tu meta, tu objetivo es ingresar a la universidad, ya después tú te sacas la mugre o todo lo que sea para poder salir aprobada en tus cursos. Pero ahorita el objetivo es ese: ingresar.

Si bien ella deja ver que el ingreso a la universidad no garantiza la permanencia en esta y, por lo tanto, es posible, que no obtenga los beneficios que el discurso de la universidad endosa, este es un aspecto que no le preocupa, ya que apela al esfuerzo individual: “te sacas la mugre o todo lo que sea” como mecanismo para solucionar el inconveniente en el camino al futuro. Por el contrario, en este contexto, su preocupación, al igual que la de Diana, está direccionada al objetivo inmediato que motiva su aprendizaje en la escuela: “ingresar a la universidad”. A partir del discurso de las estudiantes, se infiera que para ellas la escuela es una vía de paso que debe prepararlas para el examen de ingreso, el cual les permitirá acceder a la universidad.

La expectativa sobre el ingreso a la universidad, manifestada por las estudiantes, se complementa con el deseo de las madres de familia: quieren lo mejor para sus hijas,

desean que sean mejor que ellas, “que sean otras en la vida”. En los extractos siguientes, es necesario resaltar la importancia que le asignan a la voluntad de sus hijas en pos de conseguir el bien que les garantizará el bienestar en el futuro: “ella quiere estudiar para ser otra en la vida”, “no quiere ser como las que se quedan”:

Extracto 16:

Nadia: Claro, porque ella dice que **quiere** estudiar, **ser otra**, ya **no ser** como de **esas que terminan** y **acá no más se quedan**. **Ella quiere** estudiar para **ser otra en la vida**.

Desde la voz de la madre, el deseo de “querer estudiar” es fundamental para progresar: “ser otra en la vida”. Es importante observar cómo ese “querer” diferencia a su hija de aquellas que no quieren y “se quedan” en el camino. Es decir, si el sujeto no tiene el deseo o la actitud de querer estudiar ahora, es el único responsable de su posición en la estructura social en el futuro. Este discurso legitima un sistema social desigual, dado que, al trasladar la responsabilidad al individuo, niega que las condiciones de “pobreza” o “riqueza” sean el resultado de un modo de producción histórico, desigual y explotador. Así, quienes no tienen ese deseo y motivación “se quedan” y, por ende, el fracaso que experimenten se debe a las negligencias de ellos mismos –las cuales pudieron ser evitadas o minimizadas con eficiencia si tan solo hubiesen desplegado la voluntad de querer estudiar– y no a factores externos desiguales (Lamas 2015).

En el siguiente extracto, desde la voz de una madre de familia, se evidencia cómo la alusión a una oposición binaria entre los que están interesados y los que no están interesados contribuye a construir una jerarquía entre estos y, por ende, naturaliza el hecho de que quienes no están en la lógica del interés y el esfuerzo deben quedar al margen de los beneficios que esta proporciona; es decir, la escuela solo debe premiar a aquellos “que ponen de su parte, que quieren superarse” (Hall 2010).

Extracto 17:

Aida: Sí, no es que uno sea egoísta, sino al niño que está prácticamente **interesado**. El director dice no, porque hay mamás que saltan “no, que la autoestima, que cómo a los demás niños no, y que solamente a los que saben”, pero “a todos dicen”. Ahora, entran y estos chiquitos qué hacen **se ponen a jugar y no ponen interés**. Entonces, ¿dónde estamos? **no tienen interés, no ponen de su parte, no quieren superarse. Pero** en el caso de nosotros, nuestras hijas, **ellas sí quieren eso ¿no?**

Desde la perspectiva de las madres, dejar al margen a quienes no están interesados no es un acto egoísta y excluyente. Por el contrario, podría ser un acto “injusto” dejar a sus hijas sin el beneficio que merecen por estar interesadas, es decir, instaladas en el lugar legítimo que la lógica del mercado exige.

Como se pudo observar, la metáfora del camino pone énfasis en la voluntad que despliega cada sujeto por ingresar a la universidad. Así, quienes no se esfuerzan en “caminar hacia el futuro”, sea porque están desmotivados o desinteresados, son responsables de las condiciones desiguales en las que continuarán viviendo. Esta forma de pensar se instala en “la lógica neoliberal, la cual desplaza a la responsabilidad individual el peso de las limitaciones que se ejercen a nivel colectivo. Así, por ejemplo, todo el mundo es un emprendedor en potencia, aunque algunos prefieran la pasividad y el inmovilismo egoísta, al “esfuerzo” moralizado como la verdadera aportación a la sociedad” (Amigot y Martínez 2013: 104). Esta ideología se fortalece en un contexto en el que “la movilidad social se individualiza y en el que las políticas públicas destinadas a mejorar las condiciones de vida parecen haber perdido eficacia” (Espinoza, Bazoret, Méndez 2013). De este modo, esta metáfora ofrece una visión simplificadora que invisibiliza las batallas, tensiones y contradicciones que implican el acceso a la educación superior y a la permanencia en esta; asimismo, contribuye a naturalizar el discurso del progreso como producto de la voluntad y empeño individual.

Si bien algunas madres de familia enfatizan el interés individual como mecanismo central para acceder a los estudios universitarios, el extracto siguiente da evidencia de que, para ellas, no solo basta con tener la voluntad de querer estudiar. Esto evidencia que las ideologías respecto a un fenómeno particular son complejas.

Extracto 18:

Aida: A mí **me gustaría** pues ¿no? que ella **aspire a ser algo más que nosotros**, yo **me he quedado como profesora nada más, pero** mientras haya posibilidades, como le digo a ella, **la apoyaremos**. O sea, nosotros tampoco, por la misma situación de la empresa, nuestros padres **no nos apoyaban** mucho en cuanto a **universidad** ¿no? a duras penas un **instituto pedagógico** (...) **pero ella quiere** una [universidad] nacional, porque ella dice que las nacionales son de prestigio, que salen buenos (...) Le incentiva bastante tener su sueldo, un carro para viajar (...) las cosas materiales. **Pero**, yo le digo no es importante esas cosas, sino es **realizarte** como persona.

A partir de la convicción de que el acceso a la educación universitaria le permitirá a su hija “ser algo más” que ella, la madre está dispuesta a “apoyarla” dado que tiene “posibilidades” económicas a diferencia de sus padres que no contaron con recursos suficientes para invertir en su educación universitaria. Esta declaración evidencia que quienes tienen recursos pueden avanzar en la adquisición del capital educativo: “la apoyaremos” (Espinoza Bazoret y Méndez 2013).

Asimismo, desde la óptica de la madre de familia, el acceso a la educación universitaria va a permitir que su hija se desplace desde la ubicación de ella (maestra egresada de instituto pedagógico) hacia una posición universitaria profesional, lo cual implica mejor estatus social. Es interesante notar que la madre selecciona su formación profesional: “profesora nada más”, como índice de ubicación social negativo. Esta selección se ampara en la creencia extendida de que ser profesor en el Perú implica estar en una posición devaluada (Cuenca 2013).

Otro aspecto a resaltar es la tensión entre las formas diferentes de entender el beneficio que proviene de la educación universitaria. A través del discurso reportado, desde la visión de su hija, la idea de progresar se inscribe en una lógica de consumo: “tener su sueldo, un carro para viajar, cosas materiales”, mientras que la de la madre apunta a un sentido de realización personal. En este extracto observamos una oposición binaria compleja entre diferentes generaciones. Por un lado, amparada en su formación educativa, la madre se ubica a sí misma en una posición inferior en relación a lo que su hija podría llegar a ser (profesional, egresada de universidad). Pero, por otro lado, en relación a la idea de progreso económico, la madre desestima esta posición superior de la hija al señalar que, en su visión de progreso, ella enfatiza la adquisición de bienes materiales.

Así, desde la percepción de las entrevistadas, se consolida la idea de que si logran ingresar a la universidad, podrán adquirir un capital educativo que funcionará como una garantía de vida en el futuro. Esta idea se ampara en la visión de la “educación como un bien de inversión” (Adnett y Davies 2002). A partir de esta concepción, actualmente, se entiende que “la educación es una inversión que se realiza para incrementar la capacidad productiva a futuro” (Quiroz y Espinoza 2008: 65). Es decir, si las personas tienen más conocimientos, lo que implica mayores niveles de estudio, tendrán más probabilidades de acceder a puestos laborales mejor remunerados y, por ende, construir familias que habiten en un ámbito de bienestar personal, social y económico (Cuenca 2013). Sin embargo, esta representación se vuelve problemática cuando, por ejemplo, en contextos de marcada jerarquización social, en donde quienes acceden al espacio universitario son estudiantes que proceden de comunidades rurales (tanto andinas como amazónicas), el ingreso a la universidad puede significar una experiencia frustrante pues “la mayoría tiene que enfrentar permanentes prácticas discriminatorias en la

cotidianeidad de la vida institucional” (Zavala y Córdova 2010:24). Para ellos, alcanzar los bienes que la educación superior promete supone un esfuerzo adicional que no solo pone en juego el deseo de querer estudiar. A partir de lo señalado, la narrativa causa-consecuencia entre la educación superior-movilidad social es compleja, dado que en el acceso a mejores condiciones de vida, no solo intervienen factores asociados a la educación, sino también otros de orden social, económico, culturales.

3.3.2 El uso del léxico como signo de distinción y prestigio social

Una de las creencias en que se justifica la enseñanza-aprendizaje del léxico rebuscado es que este supuestamente garantizaría una identidad “más culta” y, por ende, mayor prestigio social, lo cual ayudaría a la movilidad social. A partir del uso de estas palabras, las personas podrían interactuar con grupos sociales “más cultos”, construir distinción social en comparación con quienes forman parte de su entorno y ser reconocidos por otras personas que hablan un lenguaje más “culto” como interlocutores legítimos. Los siguientes extractos, que provienen de las estudiantes (19, 20, 21) y de las madres de familia (22, 23) ilustran esta idea.

Extracto 19:

Lizet: Nos ayuda a **enriquecer nuestro vocabulario**, ya que a través de los sinónimos, antónimos **podemos conversar** con una persona, por ejemplo, más adulta que nosotros, **más culta**. Entonces, a veces, hablan **palabras** que para nosotras es un poco **extraño**, porque nosotras mayormente estamos acostumbradas a hablar palabras que escuchamos [a diario]. Si sabemos nuevas palabras y sus significados, entonces eso podemos eh acoplarlo a nuestro idioma y **hablarlo con otras personas** y **se ve bonito**, porque se nota que es un **idioma más culto, sin tanta jergas o sin errar al hablar**.

Extracto 20:

Rosa: Al saber sinónimos y antónimos, es muy importante como dicen mis compañeras, porque te ayuda a **dialogar con otras personas**. Entonces, puedes dialogar con otras palabras, **no con las mismas** que ya **están acostumbradas a escuchar**, entonces **da que hablar bien de ti ¿no?**, de la persona.

Extracto 21:

Mabel: Como hablamos **palabras básicas**, aprendemos unas **palabras más difíciles** al conversar con otros.

Extracto 22:

Aída: le ayuda a ellas a **relacionarse mejor** ¿no? También, algunas palabras que ellas van a conocer porque utilizan **otro tipo de lenguaje** ¿no? **enriquecen su vocabulario**, y **se ve bonito** pues ¿no? que te hablen, que empleen otras palabras.

Extracto 23:

Dora: **Sale de lo común**, o sea, ya ellas ya comienzan a emplear **otras palabras** que claro significan igual, pero ya ellas como **han estudiado** se **han empeñado** en eso, entonces **muestran lo que es** [la forma correcta de hablar]

A partir de los extractos anteriores podemos derivar dos implicancias. La primera está vinculada con la idea de que hay una forma de hablar *superior* que va más allá del hablar común, *prestigiosa* porque es hablada por personas cultas, y *correcta* porque no incluye “jergas y errores de habla”. Asimismo, esta forma de hablar superior, prestigiosa y correcta está vinculada con un vocabulario rebuscado, lo cual en la percepción de los actores entrevistados, es “muy importante” para poder interactuar, dialogar, conversar o relacionarse con miembros de otros grupos sociales, cuya forma de hablar es más culta: “te ayuda a **dialogar con otras personas**”, “le ayuda a ellas a **relacionarse mejor** ¿no?”, “**podemos conversar** con una **persona más culta**”. Así, en la voz de los actores, no se contempla las variables contextuales de uso de la lengua: en qué situación comunicativa, con qué finalidad comunicativa, con qué interlocutor, qué normas interactivas e interpretativas se ponen en juego (Hymes 1995). Desde la voz de los actores, cuando dialogas con personas de “mayor nivel cultural”, debes “usar sus palabras”, es decir, las palabras “cultas” que ellas utilizan, las cuales, no forman parte del léxico al que ellas o sus interlocutores “están acostumbrados”.

Esta idea que señala que hablar “correctamente” se sostiene fundamentalmente en un manejo de un vocabulario rebuscado no es exclusiva de la institución educativa en la que llevé a cabo la investigación. Mesía (2013), en un estudio comparativo sobre las ideologías lingüísticas en un colegio público y otro privado en Lima señala que, como

indicador de “hablar bien”, “los del colegio estatal consideran fundamental saber el significado de las palabras, contar con un vocabulario “culto”, mientras que los del particular afirman que, aparte de emplear un vocabulario preciso, es esencial desplegar un conjunto de “recetas” y “técnicas” gramaticales que van a resultar en un “producto” bien elaborado” (31-32). Este estudio es una evidencia de que, en los ámbitos escolares públicos, la ideología que asocia “hablar bien”, principalmente, con aspectos léxicos del idioma constituye una práctica recurrente. Del mismo modo, esta ideología, que asocia el hablar prestigioso “culto” con el uso de términos rebuscados, es una ideología compartida por gran parte de la sociedad peruana, así lo demuestra el estudio que Torres (2006) llevó a cabo en el 2006. En esta investigación, ella analizó la publicidad del diario La República en relación a la 22 edición del Diccionario de la Real Academia Española. Torres señala que uno de los mecanismos para asegurar la venta del diario fue interpelar al lector con preguntas sobre léxico rebuscado para, finalmente, construirlo como un sujeto deficiente idiomáticamente y carente de cultura, al que el diccionario podía ayudar.

La segunda implicancia se centra en la creencia de que el aprender sinónimos y antónimos “**enriquece** nuestro vocabulario”, lo que, por oposición, revela que ellas consideran que su forma de hablar es deficiente e insuficiente para acceder a espacios de mayor prestigio social. De este modo, el léxico habitual, cotidiano, “común” o “básico”, que ellas utilizan en sus interacciones comunicativas diarias, es una huella que indexa un estatus social inferior. De ahí, la necesidad de aspirar a memorizar un inventario léxico que supuestamente garantice el acceso a espacios sociales prestigiosos, que les permita relacionarse con “personas cultas” y, por ende, obtener el reconocimiento del otro: “se ve bonito, porque se nota que es un idioma más culto, sin tanta jergas o sin

errar al hablar”, “da que hablar bien de ti”, “se ve bonito pues ¿no? que te hablen, que empleen otras palabras”.

El hecho de que consideren su forma cotidiana de hablar como una barrera o problema que, por sí sola, impide el acceso a un mejor estatus social las lleva a esforzarse y “empeñarse en aprender”, como señala la madre de familia. Esta creencia, con profundas consecuencias en la vida social de los sujetos, se sostiene en la ideología de la “igualdad de oportunidades” (Siegel 2006), según la cual todas aquellas personas que aprenden una variedad lingüística prestigiosa “cultura” tienen las mismas oportunidades de éxito, en el campo educativo y económico, que tiene el grupo dominante que habla esta variedad. Esto implica que aquellos que no llegan a obtener los beneficios que el uso de una variedad prestigiosa ofrece es porque no se esforzaron, son ignorantes o flojos. De este modo, en aras de la igualdad de oportunidades, en la escuela, tanto maestra como estudiantes privilegian una enseñanza-aprendizaje del lenguaje descontextualizado de los contextos de uso y alejado de las luchas de poder en las que este se inscribe: no se cuestiona por qué esa variedad tiene prestigio ni se reflexiona sobre las consecuencias que trae para quienes ese tipo de variedad no forma parte de sus prácticas cotidianas (Gee 2005). Esta práctica acrítica refuerza la visión de neutralidad y naturalidad de los usos diferenciados del lenguaje según los grupos sociales y sugiere que es normal y justo que estas diferencias existan. Al respecto, Ivanic y Moss (2004) señalan que, “en el ámbito educativo, una perspectiva descriptivista del lenguaje conduce a una visión normativa de este: las estudiantes tienen que aceptar las cosas como son y acomodarse a la norma. Dado que muchos educadores creen que es correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan estatus, hacen todo lo posible por ofrecerles a los estudiantes acceso a ellos” (213-214). Esta visión del lenguaje que

invisibiliza las diferencias estructurales en las que se llevan a cabo las prácticas lingüísticas no es desinteresada ni inocente.

Esta representación que señala que el uso de un vocabulario rebuscado garantizará el acceso a espacios socialmente prestigiosos y la posibilidad de relacionarse con personas cultas, obtener reconocimiento y construirse como una persona diferente del grupo social al que se pertenece contribuye a invisibilizar las relaciones de desigualdad social. El hablar con “otro tipo de lenguaje: léxico rebuscado” o “con las palabras que no estamos acostumbradas a hablar a diario” no es el único factor que incide en la jerarquización de determinados grupos sociales; por lo tanto, no es el único factor que garantiza el acceso a un estatus superior. De este modo, aun cuando el sujeto haya superado las “deficiencias” en cuanto al manejo de la variedad prestigiosa y su manera de hablar se instale, después del esfuerzo, en lo “culto”, ello no le garantizará disfrutar de las oportunidades prometidas. Al respecto, Flores y Rosa (2015) señalan que aun cuando el sujeto, que domina una variedad diferente a la prestigiosa, llegue a dominar las prácticas lingüísticas normativas, no podrá acceder a los ámbitos de poder y prestigio, porque quien lo oye, integrante de un grupo de poder, no percibirá ese dominio de manera “objetiva”, sino siempre en el marco de su posicionamiento racializado en la sociedad. Es decir, lo escuchará desde las asociaciones que ha establecido, por anticipado, entre el sujeto minorizado y su posición socioeconómica, la educación no prestigiosa que asume que ha recibido, sus hábitos culturales que califica de no hegemónicos, su lugar de procedencia periférica, y su deficiente uso de la “lengua de prestigio”. De este modo, la manera de hablar está asociada a factores de clase, económicos, raciales, culturales como una unidad indesligable; por ello, aun cuando los

miembros de grupos minorizados modelen las prácticas lingüísticas de los de poder, de todos modos, seguirán siendo percibidos como “otros” inferiores y distintos.

3.3.3 El uso del léxico y el desempeño exitoso en el ámbito académico

Esta representación se sostiene también en la creencia de que si las estudiantes adquieren un vocabulario rebuscado, esto les garantiza un desenvolvimiento exitoso en el ámbito académico universitario. En los siguientes extractos, la profesora, el subdirector y la madre de familia coinciden en señalar que aprender sinónimos les permitirá a las estudiantes enfrentar con éxito las tareas asociadas a la educación superior.

Extracto 24:

Profesora: Veo que ellas han comprendido la idea de que un sinónimo no es únicamente para aprenderlo de memoria y, o sea, para un examen y punto, sino es una palabra que se adecúa a tu léxico para que tú la utilices y para que tú la uses para tu **beneficio**, o sea, para ¿cómo te digo? Para que **te puedas desarrollar**, te puedas **desenvolver** ¿no? no solamente en el colegio, sino en otros ámbitos, por ejemplo, un **ámbito de tipo académico** no sé.

Extracto 25:

Sub director: Enseñar razonamiento verbal es importante porque cuando las estudiantes salen de acá [del colegio] egresan y van a **instituciones superiores** [universidad, institutos], para que no **se encuentren con nada nuevo**, sino que puedan **enfrentar**. Es un gran reto.

Extracto 26:

Madre de familia 3: Para **relacionarse** también pues ¿no?, por ejemplo, que **dicte conferencias** no sé, se ve bien pues ¿no? Por ejemplo, cuando salen a **exponer** ahí comienzan ellas, se **desempeñan** ellas mismas ya.

Desde la voz de los actores entrevistados, el “desenvolvimiento” y “desempeño” exitoso de las estudiantes en el ámbito académico depende fundamentalmente del saber léxico. Sin embargo, desde los aportes de los estudios de la Literacidad Académica Scheppegrell (2005), el éxito o fracaso en este ámbito está vinculado con el manejo de convenciones discursivas que van más allá del léxico. Scheppegrell (2005) señala,

respecto al lenguaje que se emplea en el ámbito académico, que este es muy distinto del que se utiliza en las interacciones cotidianas. Siguiendo a Halliday, esta autora organiza las características del registro académico en tres aspectos centrales: el campo del discurso, que está relacionado con la manera en que se presentan las ideas (componente *ideacional*), es decir, qué tipos de procesos predominan, cómo son presentados los participantes en el discurso y en qué circunstancias. Un segundo aspecto está relacionado con el tenor del discurso (componente *interpersonal*), que tiene que ver con cómo se sitúa, si distante o cercano, el autor en relación al texto y a su audiencia o lector. Finalmente, el modo del discurso (componente *textual*), en el que tanto Schleppegrell (2005) como Uccelli y otros (2015) señalan que el lenguaje académico implica construir un texto autónomo con una perspectiva más distante (expresiones impersonales), una sintaxis más compleja (oraciones de relativo, participio infinitivo), el uso de nominalizaciones, metáforas gramaticales, cadenas referenciales conceptuales, relaciones conceptuales explícitas, palabras morfológicamente complejas, conceptos abstractos como agentes, entre otros. A partir de lo anteriormente señalado, se puede observar que “desenvolverse” exitosamente en un contexto académico exige conocer y saber utilizar un conjunto de recursos que van más allá del léxico.

Si bien el léxico es un componente importante, es necesario señalar que este no funciona de forma descontextualizada. Por el contrario, el léxico como componente importante del lenguaje académico siempre está inscrito en géneros discursivos específicos y propósitos comunicativos particulares a partir de los cuales, los estudiantes promoverán, valorarán y modelarán ciertas prácticas y usos del lenguaje oral y escrito (Uccelli y Snow 2009, Uccelli 2012). De este modo, las prácticas relacionadas con el lenguaje (memorización de un inventario léxico) en la escuela básica no garantizan que

el estudiante pueda desenvolverse en un ámbito universitario, puesto que este exige nuevas formas de relacionarse con el lenguaje, enmarcadas en géneros discursivos diferentes.

Asimismo, desde una perspectiva sociocultural de la literacidad académica, instalarse en el ámbito académico exige reconocerse como miembro de una comunidad de práctica, construir una identidad y compartir modos de hacer y pensar dentro de esa comunidad. (Lave y Wenger 1991, Zavala 2009a). Esto significa que “desenvolverse en un ámbito de tipo académico” requiere no solo de un capital léxico, sino que implica, además, una negociación constante en la que “las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura” (Zavala 2011:55).

Si bien los sujetos (tanto la madre de familia como la profesora) pueden estar conscientes de que el aprendizaje del vocabulario no solamente debe tener un impacto en el desarrollo exitoso del examen de admisión: “¿de qué sirve que ellas solamente lo apliquen para su examen y de ahí ella ya se olvidó esas nuevas palabras? No, **para ellas mismas**”, no cuestionan que este beneficio que va más allá del examen tenga como val fundamentalmente el vocabulario aprendido. Esta creencia de que principalmente con el vocabulario se conseguirá un beneficio social es sesgada, reducida y problemática porque invisibiliza los aspectos discursivos, de identidad y las relaciones de poder que implican insertarse en un ámbito social que exige normas de juego e interacción distintas.

4. Leer para asumir una posición crítica de la realidad social

En este capítulo analizaré qué noción de lectura construyen en las interacciones pedagógicas un profesor de quinto año de educación secundaria con sus estudiantes. A partir de la observación de las interacciones profesor-estudiantes durante la sesión de aprendizaje de lectura, y de la entrevista al docente evidenciaré que las prácticas pedagógicas en relación a los textos y las representaciones en las que estas se sostienen se aproximan a una perspectiva crítica de la lectura. Desde la voz del profesor, una perspectiva crítica contribuye a que “las estudiantes se den cuenta de lo que sucede y que no sean simplemente receptoras de lo que acontece, sino que ellas tomen también su posición de acuerdo a cómo pueden ver las cosas”.

Esta forma de entender la lectura y de aproximarse a los textos difiere de la concepción analizada en el capítulo anterior. Así, siguiendo a Giroux podemos afirmar que “las escuelas públicas y otros lugares educacionales nunca son ideológica y políticamente inocentes. En realidad, son sitios contradictorios donde tiene lugar una lucha mediante la cual se producen valores, formas de tratamiento, conocimientos y posiciones subjetivas diferentes” (1997b: 267). De este modo, las prácticas pedagógicas escolarizadas en torno a la lectura, que despliegan los maestros con sus estudiantes no son solo procedimientos técnicos. Por ejemplo, el privilegio de la instrucción en detrimento de otras formas interaccionales, como preguntar constantemente a las estudiantes para promover el aprendizaje, por ejemplo, tiene consecuencias en la construcción de la identidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes son agentes pasivos que siguen órdenes.

A partir de una aproximación crítica de la pedagogía de la lectura, el profesor selecciona textos con temáticas vinculadas a la realidad cotidiana de las estudiantes; asimismo, los temas tratados en los textos sirven como pretexto para que las estudiantes hablen de sus experiencias personales, familiares y comunales. Para asegurarse que sus estudiantes participen activamente en la construcción de su conocimiento privilegia una dinámica interactiva basada en la interrogación constante. Finalmente, procura, a través de la interrogación, reflexionar con sus estudiantes acerca de los textos como una construcción interesada y parcial. A continuación, analizo las prácticas que lleva a cabo el maestro con sus estudiantes: qué hacen en torno a los textos y por qué lo hacen.

4.1 Los textos a leer se vinculan con la realidad cotidiana de los estudiantes

En todas las sesiones de lectura observadas, el profesor utilizó textos que había seleccionado, desde sus palabras, en función del “**interés** de las chicas, o sea, el **interés** que tengan ellas de acuerdo a los temas, a los casos. A veces, cuando traigo textos periodísticos, traigo los textos que por ahí **ellas pueden enterarse**, de los **casos que ellas pueden ver**”. En las sesiones de aprendizaje en torno a la lectura, se asegura que los textos a leer traten temas cercanos a las experiencias de las estudiantes. Esta práctica pedagógica se sostiene en una visión crítica de la enseñanza-aprendizaje, desde la cual los aprendizajes deben empezar por “aquellos lugares, historias y experiencias que constituyen la vida real de los estudiantes para conectar los saberes que aprenden con los marcos de referencia existentes” (Giroux 2003: 90). Este vínculo contribuirá a un aprendizaje relevante para el estudiante.

Entre los textos que el docente selecciona están las notas periodísticas y algunas noticias de diarios que las estudiantes consumen en sus interacciones cotidianas. Para

seleccionar las noticias, toma como criterio las conversaciones que tiene con sus estudiantes respecto a cuáles son las noticias que más han impactado en su vida. Además, selecciona historias que tienen como propósito discutir situaciones de la vida cotidiana de las estudiantes; por ejemplo, respecto a cómo comunicarse con los padres, tener cuidado con las personas extrañas a la comunidad, etc. En una oportunidad, el profesor me comentó que había conversado individualmente con algunas estudiantes, porque ellas constantemente emitían frases en las que cuestionaban su aspecto físico. Esto lo motivó para que, en su sesión de aprendizaje, incluyera el análisis de textos publicitarios, para enfocarse especialmente en los prototipos de mujeres que estos textos proyectan. Este análisis tomó tres sesiones. Yo tuve la oportunidad de observar la tercera sesión en la que el maestro les llevó un análisis de la portada de un catálogo de belleza. En la lectura del análisis con las estudiantes, insistió en que la idea de belleza que proyecta la publicidad es impuesta y que es “necesario aceptarse uno mismo para poder aceptar a los demás”.

Para dar un ejemplo de los textos con los que el profesor trabaja con sus estudiantes, a continuación, presentaré una noticia.

JUEVES 16 DE MAYO DEL 2013 | 07:10

Caso Maryori Keiko: estos fueron los videos que delataron al médico asesino

Una cámara de seguridad registró todo: desde que la menor de edad llegó al consultorio hasta el momento en que Ángel Valdivia retiró el cuerpo

Ángel Valdivia, el médico que atendió a Maryori Keiko Vega Santa Cruz, confesó que dopó, violó y asesinó a la joven dentro de su consultorio, a pesar de haberlo negado en un primer momento. El testimonio que inventó para tratar de disuadir a la policía se vio desbaratado por la grabación de una cámara de seguridad.

Las imágenes corresponden al martes 23 de abril, a lo largo de todo el día. A las 8:50 a.m. se ve a Maryori Keiko llegar al consultorio en San Juan de Miraflores y, minutos después, a Valdivia llegar en un carro rojo.

Más de media hora después, a las 9:28 a.m., llegó la asistente (hasta ahora buscada por la policía). Con ella, poco tiempo después, se encargaron de llamar a un taxi con el cual sacaron del consultorio una cama desarmable y un colchón.

El asesino confeso salió en la tarde del consultorio y, a las 7:01 p.m., luego de regresar, recibió

al albañil de nombre Celso. Él lo ayudó a sacar el cuerpo de la joven dentro de su carro rojo y transportarlo a la casa de Villa María del Triunfo.

El texto mostrado es una parte de la noticia objeto de lectura en la sesión de aprendizaje. Esta noticia informa sobre los sucesos relacionados con el homicidio perpetrado por el médico Ángel Valdivia en contra de una adolescente: Marjorie Keiko. El extracto que presento a continuación revela que este evento forma parte del conocimiento y de la experiencia cotidiana de las estudiantes. La respuesta en coro de estas ante la pregunta del profesor da cuenta de la familiarización de las estudiantes con el caso motivo de la noticia.

Extracto 1:

- 1. Profesor:** yo quisiera conversar con ustedes. Ha habido un tema que ha sido motivo de noticia e información desde la semana pasada.
- 3. Estudiantes:** Marjorie Keiko (en coro)
- 4. Profesor:** ¿cómo es?
- 5. Estudiantes:** Marjorie Keiko (en coro)
- 6. Profesor:** ¿Quién me cuenta la información?, ¿conocen el caso?
- 7. Estudiantes:** sí (en coro)
- 8. Profesor:** a ver, ¿quién me comenta?
- 9. Katy:** lo que hemos visto
- 10. Profesor:** ya, ¿qué han visto? A ver

Es interesante observar cómo el profesor inicia la interacción con “yo quisiera **conversar** con ustedes”. Esta alusión a un acto de habla menos evaluativa invita a una interacción abierta que evoca a las prácticas dialógicas de las estudiantes en espacios no escolarizados. Además de ofrecer la posibilidad de conversar, el profesor da indicios del posible tema de la conversación. Ofrecer indicios contribuye a mantener las expectativas de las estudiantes para que estas se involucren en la interacción. Esto se evidencia cuando las estudiantes dan a conocer en coro el tema de la conversación. El profesor se siente alentado por la primera respuesta en coro y plantea una vez más la pregunta, a la que las estudiantes responden de la misma forma. Esta dinámica conversacional cooperativa unida a las preguntas posteriores, planteadas por el profesor: “¿quién me cuenta la información?”, “¿conocen el caso?”, contribuye a crear un clima

de confianza que promueve la participación activa de las estudiantes. Lo conversado en las sesiones de aprendizaje no está desvinculado ni desconectado de sus experiencias: forma parte de aquello que da significado a sus vidas, por lo que las estudiantes no lo perciben como aburrido o como innecesario. Al respecto el profesor, en una entrevista conmigo, señaló:

Extracto 2:

Profesor: mayormente tocamos **temas que son cercanos a ellas** y por ahí, de alguna forma, eso **da resultado respecto a buscar una participación mayoritaria de ellas, a que ellas se involucren más en los textos.** A veces, cuando uno trae al aula textos donde los temas son un poco alejados de ellas, **que no se prestan para relacionarlos con su realidad, con lo que ellas viven o lo que ellas ven,** se les **dificulta** también ¿no?

Es importante señalar que, desde la perspectiva del maestro, los textos descontextualizados del entorno inmediato de las estudiantes impiden un aprendizaje relevante (Gee 2004). Por ello, opta por seleccionar textos con “temas cercanos a ellas” porque “da como **resultado** una participación mayoritaria de ellas, a que ellas se involucren más en los textos”. En este contexto, las experiencias que forman parte de la vida de las estudiantes se convierten en el fundamento a partir del cual se problematiza lo tratado en los textos. Al respecto Giroux y McLaren señalan que “la experiencia del estudiante es el medio fundamental de la cultura, la intervención y la formación de la identidad, y se le debe dar preeminencia en el curriculum emancipatorio” (1998: 164). Esta visión respecto al rol y valor de los textos, que se vinculan con la vida cotidiana de las estudiantes en los procesos de aprendizaje, nos permite anotar dos diferencias con relación el capítulo anterior. En primer lugar, el “resultado” de la inserción de estos en las sesiones de aprendizaje no se mide en términos cuantitativos: cuántas palabras pueden memorizar las estudiantes a partir de la “contextualización” o cuántas estudiantes logran ingresar a la universidad; por el contrario, el resultado hace

referencia a cómo la proximidad de los temas tratados en los textos favorece el involucramiento activo de las estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

En segundo lugar, el texto, que se vincula a sus experiencias cotidianas, no es un recurso para memorizar con facilidad un inventario léxico; por el contrario, este es un discurso a partir del cual las estudiantes dialogan y se posicionan ante su realidad inmediata. Esta aproximación diferenciada de la práctica del profesor y la profesora evidencia, una vez más, que no existe una forma única de interactuar con los textos. Por el contrario, las formas como los sujetos se aproximan a estos, las relaciones que establecen a partir de su lectura, y las identidades que asumen y otorgan en los intercambios en torno a ellos están situadas en prácticas sociales concretas y motivadas por intereses y creencias respecto al rol de la lectura, el rol del profesor y del estudiante en la escuela, etc. (Gee 2005).

Por ejemplo, respecto a por qué leyeron la noticia del caso de Marjorie Keiko, el profesor señaló lo siguiente:

Extracto 3:

Profesor: en ese caso lo que traté es que las estudiantes en base al texto tomen la noticia que ellas han escuchado y a partir de allí buscar, de alguna forma, **las ideas que se le han formado a ellas, entre la noticia y lo que estábamos leyendo en clase ¿no?** o que ellas habían escuchado por radio, lo que habían visto por televisión para ver **cómo lo podían ellas este, expresar en la clase, analizando criticando, sacando de ellas su forma de ver esas cosas, cómo lo toman, cómo lo ven.**

El profesor deja ver que leer textos con temas cercanos a las estudiantes posibilita un proceso de aprendizaje en el que estas pueden negociar los diferentes puntos de vista a

los que tienen acceso, en relación al tema o caso que presenta el texto leído. En las interacciones entre el profesor y las estudiantes, los textos que se vinculan con su cotidianeidad son el soporte a partir del cual las estudiantes pueden participar activamente y tomar una posición respecto a la problemática que estos plantean. Esta práctica es un buen inicio en el camino a “comprometer la experiencia del estudiante en una pedagogía que sea a la vez afirmativa y crítica y que ofrezca los medios para la transformación propia y social” (Giroux y McLaren 1998:164).

Incorporar en la escuela textos que están relacionados con las experiencias cotidianas de las estudiantes permite establecer una continuidad entre los discursos que las estudiantes consumen fuera de la escuela y lo que se lee en la escuela como el espacio de aprendizaje formal (Cassany y Sala 2013). En un contexto en el que la escuela pública se experimenta como un espacio institucional abstraído de la realidad social y de los intereses y necesidades de los estudiantes (Torres 2012, Giroux 2003), esta incorporación constituye una estrategia política en el sentido de que las prácticas letradas escolarizadas vuelven a mirar la realidad inmediata de los estudiantes para pensarla, analizarla y, de ser posible, transformarla (Giroux y McLaren 1998, Freire 2003).

Si bien esta incorporación es un punto de partida para tender puentes entre los textos que consumen las estudiantes en su vida cotidiana y los que se leen en la escuela; es preciso destacar, desde una perspectiva crítica de la enseñanza de la lectura, que este vínculo debe consolidarse más allá de la relación entre las temáticas de los textos. Así, es preciso, además, que el maestro incorpore, en el espacio escolarizado, prácticas letradas vernáculas (Barton y Hamilton 1998), es decir, aquellas formas de leer con las que las estudiantes le dan sentido a su vida cotidiana. La incorporación de estas maneras

de hacer con los textos generará, en la escuela, la puesta en marcha de aprendizajes más democráticos porque reconocerá e incluirá como formas válidas las prácticas letradas en las que los estudiantes están involucrados fuera de la escuela (Zavala 2009b).

Asimismo, es importante porque les permitiría a los maestros entender qué intereses subjetivos, mundos privados e historias particulares entran en juego en las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Giroux y McLaren 1998). Esto reduciría la brecha entre lo que se hace y dice de la lectura en la escuela y lo que los estudiantes hacen y dicen de la lectura fuera de esta. Al respecto, investigadores como Pahl y Rowsell (2012) y Gee (2004) han sugerido que el logro de aprendizajes relevantes en los ámbitos escolarizados depende, en gran medida, de cuán vinculadas estén las formas y saberes que se imparten en la escuela con las prácticas y modos de aprender e interactuar de los estudiantes en su vida cotidiana.

4.2 La pregunta como estrategia comunicativa en el acto de leer

Es necesario señalar que de todas las sesiones observadas, desde el principio hasta el final, el profesor utilizó la pregunta como estrategia para relacionarse con las estudiantes en torno a los textos. En este apartado pretendo evidenciar una dinámica pedagógica, en torno a los textos, sostenida en preguntas que **promueven la participación activa de las estudiantes en la construcción de sus aprendizajes y las sitúa como voces autorizadas dentro del salón de clase**. Asimismo, señalo que esta participación activa se fortalece debido a un conjunto de mecanismos pragmáticos que despliega el maestro en la interacción con sus estudiantes. El extracto que transcribo a continuación se produjo después de la lectura de la noticia del asesinato de Marjorie Keiko. En este podemos observar, por ejemplo, que la participación activa de las

estudiantes se logra gracias a la estrategia de plantear **preguntas abiertas no directivas**.

Extracto 7:

- 1. Profesor:** claro, la madre es la que la lleva al médico. **¿Ustedes tienen una opinión de la mamá?** Por ahí, me ha dicho Arely que es una madre descuidada que no se ha preocupado por su hija. **¿Alguien más me quiere decir algo sobre la madre?**
- 4. Andrea:** profesor, la madre no llora, bien fría ¿no?
- 5. Profesor:** ah, no llora dice su compañera **¿por qué no llora es una persona fría? ¿Sí? ¿La podemos caracterizar así?**
- 7. Juana:** no tanto, porque hay algunas madres que no lloran frente a cámaras y todo, pero sufren por dentro. Por ejemplo, mi abuela tampoco lloraba y no significa que no sienta pena por mi mamá. Solamente que mi abuela cuando está sola ahí ya se pone a llorar. Nooo que frente a cámaras para que la gente diga: “hay mira la mamá llora, mira sí la ha querido” (*hace referencia a lo visto en las noticias difundidas en la televisión*), y ¿cómo la ha tratado?
- 12. Profesor:** o sea, no por el hecho de que la mamá no llore, no podemos catalogarla como una mujer fría. A eso te refieres ¿verdad? Muy bien. Eso muestra que las personas tienen reacciones distintas en circunstancias distintas.

A partir de este extracto, se observa que el uso de los enunciados interrogativos expresados por el profesor es estratégico en el sentido de que permite la asociación entre él y sus estudiantes. El carácter indirecto y abierto de los interrogativos atenúa las peticiones planteadas por el maestro y contribuye a que las estudiantes sientan libertad y confianza para participar: “¿ustedes tienen una opinión de la mamá?”, “¿alguien más me quiere decir algo sobre la madre?”. Los indeterminados “ustedes” y “alguien” no apuntan a un referente específico de modo que ninguna de las estudiantes se asume evaluada directamente.

Asimismo, el hecho de que en sus preguntas el profesor no solicite información específica: “¿tienen una opinión?”, “¿quieren decir algo?” brinda mayores posibilidades de que las estudiantes hagan uso de la palabra. En este marco interactivo, Andrea se anima a plantear una evaluación respecto al comportamiento de la madre: “profesor, la madre no llora, bien fría ¿no?” La pregunta de cola “¿no?” funciona como una

estrategia de búsqueda de afiliación. El profesor nota esta intención y no responde directamente a la intervención de Andrea; por el contrario, la retoma a manera de pregunta: “¿por qué no llora es una persona fría? ¿Sí? ¿La podemos caracterizar así?” Este enunciado interrogativo no pretende preguntar, sino presentar un contenido que no comparte sin afirmarlo explícitamente (Escandell 1999). Esta afirmación no explícita es captada por Juana quien problematiza en relación a lo señalado por Andrea. A partir de sus experiencias personales, ofrece otro punto de vista que desestabiliza la creencia de llorar como un indicador de sensibilidad. Asimismo, asume una posición crítica respecto a cómo las personas tienden a establecer asociaciones lineales a partir de lo que la gente hace ante cámaras: “No, frente a cámaras para que la gente diga: hay mira la mamá llora, mira sí la ha querido y ¿cómo la ha tratado?” Para Juana, las actitudes que exhiben algunas personas ante cámaras no necesariamente se corresponden con las acciones fuera de estas. Al final de la interacción el profesor enuncia una idea que sintetiza lo señalado por Juana. Esta estrategia funciona como un mecanismo de reconocimiento de la voz de la estudiante.

Las preguntas abiertas e indirectas enunciadas por el maestro favorecen la construcción de relaciones sociales más simétricas y horizontales entre el maestro y las estudiantes. Como se ha podido observar en el extracto anterior, las interacciones que privilegian la interrogación como modo de intercambio conversacional promueven la intervención constante y extensa de las estudiantes, abren la posibilidad para que estas vinculen sus experiencias personales con la información del texto, a diferencia de las rutinas pedagógicas, vistas en el capítulo anterior, en donde se privilegiaban las instrucciones como pasos ordenados para obtener un resultado. Este modo de relacionarse constituye una práctica emergente (Williams 2000), en el sentido de que difiere del carácter hegemónico que ha tenido y tiene la interrogación en el ámbito escolarizado: esta ha

sido entendida y practicada como un dispositivo que sirve para controlar, medir y sancionar el desempeño de los estudiantes (Freire y Faundez 2013, Zarate 2015). La dinámica interrogativa desplegada por el profesor da cuenta de cómo ciertas prácticas sociales en relación a los textos a nivel micro, en espacios institucionalizados como la escuela, pueden desestabilizar prácticas hegemónicas y permitir relaciones más democráticas y participativas (Fairclough 1992).

En las dinámicas pedagógicas participativas, un aspecto importante es la visibilización del estudiante como un sujeto con voz legítima dentro de los espacios de aprendizaje. En el siguiente extracto se evidencia que otra de las estrategias pragmáticas del maestro, asociada a la dinámica interrogativa, es retomar constantemente la participación de sus estudiantes con el objetivo de legitimarla y, por ende, posicionar a las estudiantes como sujetos con voz en el proceso de construcción de sus aprendizajes. El extracto siguiente surgió después de leer un texto que narraba la historia de Juanito, un niño que había sido castigado injustamente por su padre. Según la historia, Juanito llegó a casa con calificaciones desaprobatórias y el padre asumió que eran las calificaciones de su hijo, sin percatarse que eran sus propias calificaciones, que la maestra enviaba en función a su desempeño como padre de familia.

Extracto 8:

- 1. Profesor:** ¿cuántos personajes hay aquí?
- 2. Elena:** tres
- 3. Profesor:** ¿tres no?, ¿quiénes son?
- 4. Ana:** mamá, papá e hijo
- 5. Profesor:** mamá, papá e hijo. Empecemos con el papá. ¿Qué sucede con el papá?, ¿qué pueden decir ustedes del papá?
- 7. Ana:** que es impulsivo
- 8. Profesor:** que es impulsivo ¿por qué se caracteriza una persona impulsiva?
- 9. Juana:** por la forma como reacciona
- 10. Profesor:** por la forma como reacciona, impulsivo. Alguien conoce, ¿conocen a algunos papás impulsivos?
- 12. Estudiantes:** sí (también asienten moviendo la cabeza)
- 13. Profesor:** qué más, ¿qué otra característica encuentran en el papá? Vamos, una palabra nada más para el papá. Un papá impulsivo, ¿qué más?

15. **Isabel:** grosero
16. **Profesor:** grosero, ¿por qué piensas que es un papá grosero?
17. **Isabel:** porque primeramente hubiera revisado bien la boleta ¿no es cierto?, luego hubiera conversado con el niño, hubiese leído, primero.
19. **Profesor:** hubiese leído
20. **Andrea:** porque siempre los padres se van a mirar la calificación y no ven de qué se trata.
22. **Profesor:** no ven de qué se trata. Y si de verdad hubiese sacado esas calificaciones su hijo, ¿ustedes qué opinan?
24. **Isabel:** esos no son las maneras, debe de conversar con él a ver qué le sucede, el niño puede tener algún problema y además porque a golpes no se resuelve nada.
26. **Profesor:** con golpes no se resuelve nada. ¿Qué dices al respecto Mariana?

Como se puede observar, cada respuesta de las estudiantes es recuperada en la intervención posterior del profesor. El profesor no solo repite lo señalado por sus alumnas; por el contrario, procura que las respuestas que estas han proporcionado sirvan de base para la pregunta siguiente. Esto evidencia que no tiene un guion establecido a cumplir en las sesiones; por el contrario, las interrogantes se ordenan en función de las necesidades de la clase. Cuando le pregunté al profesor por la razón por la que retomaba la intervención de sus estudiantes señaló lo siguiente: “me permite **mantener un vínculo en la interacción** misma de la clase. El tomar o el retomar lo que dice el estudiante permite eso ¿no? de que el estudiante **tome más confianza**, tenga ese **acceso a que le pueda decir cosas al profesor respecto al tema** ¿no? Que pueda decir sus ideas y que el profesor las retome **lo ayuda**”.

A diferencia de las dinámicas interactivas en donde prevalecen instrucciones u órdenes a seguir, la interrogación constante abre la posibilidad, al maestro y a las estudiantes, de conversar sobre el texto, participar activamente en la construcción de los significados, plantear puntos de vista divergentes. Esta dinámica interrogativa funciona como un mecanismo pedagógico e ideológico que se sostiene en una pedagogía que busca la reflexión y la comunicación (Zárate 2015).

A partir de lo analizado, leer es una conversación dirigida, con preguntas orientadoras. Esta forma de buscar la participación de las estudiantes tiene un soporte en los aprendizajes participativos que buscan dar agencia al estudiante (Torres 2010). No obstante, un aspecto interesante a notar es que en estas interacciones es el docente quien siempre pregunta, asume el rol de guiador de la práctica de leer, retoma las respuestas, plantea nuevas preguntas, valora las respuestas. Por el contrario, sus estudiantes participan a partir de lo que él propone. Esta última observación es importante en el sentido que plantea Derrida (1982): por más democrática que intente ser la dinámica interactiva, la pregunta emitida por el profesor, actúa como un campo de restricción de aparente neutralidad, en el sentido que en el mismo planteamiento de la pregunta se imprime ya el punto de vista de quien la plantea. De este modo, “Las preguntas como dispositivos pedagógicos propician el pensamiento, reflexión y comunicación. Sin embargo, a través de ellas también se puede influir y lograr respuestas que el interrogador quiere obtener” (Zárate 2015: 301). Por ello, es importante que en las sesiones de aprendizaje las preguntas también vengan de los estudiantes. Esto abrirá nuevos espacios de diálogo y negociación en los procesos de construcción de los conocimientos especialmente porque hoy la práctica educativa está dominada por la “pedagogía de las respuestas” (Freire y Faundez 2013).

4.3 Los textos como una construcción interesada y parcial de la realidad social

Una de las tareas fundamentales de una práctica pedagógica crítica en relación a los textos es desestabilizar la idea de estos como una representación desinteresada, objetiva y neutral de la realidad social (Cassany 2010). En este apartado evidenciaré que, para el profesor y las estudiantes, los textos no son construcciones desinteresadas. A

continuación, desarrollaré dos razones por las que señalo que el profesor y las estudiantes asumen los textos como construcciones parciales y sesgadas.

En primer lugar, en sus aproximaciones al texto el profesor orienta a las estudiantes, a través de preguntas, a entender el texto como un discurso que incluye y excluye ciertas voces y presencias, que proyecta una versión del tema a tratar y que esa versión va dirigida a un lector específico. El extracto que presento a continuación es parte de la interacción entre el maestro y las estudiantes después de leer una nota periodística, cuyo título era “La madre de hoy usa las redes sociales y odia las labores del hogar”. Esta nota fue publicada en el día de la madre. En el cuerpo de la nota, el diario ofrecía una infografía con datos que configuraban el “perfil de la madre moderna”. Veamos el extracto:

Extracto 9:

1. **Profesor:** Qué tema trata la noticia, qué tema trata el texto, de qué nos habla el texto.
2. **Ana:** de las mamás modernas (en voz baja)
3. **Profesor:** de las mamás modernas
4. **Ángela:** ya no quieren que le regalen cosas para su hogar, sino para ellas, que las puedan utilizar ellas.
6. **Profesor:** para ellas. La mamá moderna y **¿cuál es la característica que presentan aquí para la mamá moderna?**
8. **Ana:** no les gusta encargarse de las labores
9. **Profesor:** ¿la mamá moderna está de la mano con?
10. **Isabel:** ¿los electrodomésticos?
11. **Gabriela:** con la tecnología
12. **Profesor:** ¿los electrodomésticos? con la tecnología, con la tecnología.
13. **Isabel:** para que tenga menos labores que hacer
14. **Profesor:** Sí, **¿es aplicable lo que dice esta información de Perú 21 a todas las madres del Perú?**
16. **Estudiantes:** no, no, no (en coro)
17. **Profesor:** ¿a todas las madres del Perú?
18. **Estudiantes:** no, no, no es aplicable
19. **Profesor:** no es aplicable, ¿por qué?
20. **Isabel:** no, porque las que viven en, a la sierra no hay tanta tecnología
21. **Profesor:** ya
22. **Isabel:** y además a algunas madres no les gusta estar con eso, con el celular
23. **Andrea:** algunas madres no tienen tanta economía para estar con la tecnología
24. **Profesor:** ya, esta información, entonces, si no apunta a todas las madres del Perú,
25. **¿a qué tipo de madres apunta?, ¿a quiénes?**
26. **Ana:** a las madres con dinero

- 27. Profesor:** a las madres con dinero
28. Gabriela: a las madres modernas
29. Rosa: o a las madres también que son jóvenes

En este extracto, a partir de la pregunta “¿cuál es la característica que presentan aquí para la mamá moderna?”, el maestro presenta la necesidad de pensar la visión particular que proyecta el texto. El uso del adverbio “aquí” da cuenta de la situacionalidad del discurso. Esto implica que en otros textos, la forma como es tratado este tema, puede ser diferente. Si bien en los siguientes turnos, los participantes solo recuperan información literal, en la segunda pregunta que plantea el profesor: “¿es aplicable lo que dice esta información de Perú 21 a todas las madres del Perú?”, revela la necesidad de pensar en cómo los textos incluyen determinadas voces y excluyen otras (Cassany 2010). La pregunta planteada por el profesor podría ser parafraseada de la siguiente manera: ¿todas las madres del Perú están incluidas en la representación de mamá moderna que construye el diario?

En la respuesta de las estudiantes hay dos aspectos a notar. El primero está relacionado con la respuesta de Isabel: “en la sierra no hay tanta tecnología”. En esta intervención se reproduce un *imaginario sobre la sierra* (Vich 2010) que no se problematiza, ni se retoma en los siguientes turnos. Esta ausencia de cuestionamiento da cuenta de cómo la percepción sobre la sierra como un espacio homogéneo, que no tiene tecnología es parte del sentido común. El otro aspecto a notar está relacionado con la respuesta de Andrea: “algunas madres no tienen tanta economía para estar con la tecnología”. Esta intervención da cuenta de cómo desde la voz de las estudiantes aparece el cuestionamiento a ciertas representaciones en términos de desigualdades económicas. Para Andrea, “estar con la tecnología” no solo tiene que ver con gustos o deseos, sino fundamentalmente con un poder económico.

Las siguientes preguntas planteadas por el profesor: “¿a qué tipo de madres apunta?”, “¿a quiénes?” construyen el texto como una voz que va dirigida hacia un destinatario. Esta pregunta lleva a las estudiantes a explicitar las posibles destinatarias del texto. Es importante señalar que en sus respuestas se construye una asociación implícita entre dinero-modernidad y juventud que no es problematizada. A partir de lo analizado en este extracto, se puede evidenciar que queda pendiente, en las interacciones analizadas, aprovechar las intervenciones de las estudiantes como oportunidades propicias para repensar cómo ciertos significados llegan a ser más legítimos que otros, de qué modo se instauran como sentido común y cómo a partir de estos se establecen determinadas relaciones sociales de desigualdad entre los sujetos (Giroux 2003). Es decir, el profesor pierde oportunidades para establecer diálogos reflexivos y críticos que problematicen, por ejemplo, qué mecanismos ideológicos han contribuido a construir la sierra como un espacio homogéneo carente de tecnología, qué consecuencias concretas trae esta representación sobre la sierra en la vida de los sujetos, qué otras representaciones más democráticas se pueden proponer desde los espacios escolarizados para desestabilizar representaciones excluyentes.

Otra de las razones por las que señalo que el profesor y las estudiantes asumen el texto como una construcción interesada es que estos se aproximan al texto para analizar qué representación de la realidad construyen sus autores. Asimismo, reflexionan sobre las consecuencias que estas representaciones tienen en las prácticas de los sujetos que acceden a estos textos. Después de haber leído la noticia difundida por el diario El Comercio (2013) respecto al asesinato de Marjorie Keiko, el profesor les presentó a sus estudiantes tres comentarios, que extrajo de la misma página del diario en que se había

publicado la noticia, en donde los lectores que consumieron esta noticia opinaban al respecto. A continuación, presento los comentarios:

Comentario 1

Lamentablemente, esta chica andaba buscando algo más que ampollas para reducir grasa.
Encontró la muerte por andar en cosas de adultos.

Comentario 2

No entiendo cómo una niña de dieciséis años va sola al consultorio. ¿Qué pasa con los padres?

Comentario 3

Oye, niña no era. Ya era una joven que sabía muy bien lo que hacía.

Es importante señalar que la pregunta del maestro que guio el análisis de los tres comentarios fue: “¿a quién responsabilizan de la muerte de Marjorie?” A esta pregunta, las estudiantes respondieron en coro que según el comentario 1, ella era la responsable; en el comentario 2, los padres; y en el comentario 3, otra vez ella. Cuando le pregunté al docente cuál era el objetivo de presentarles estos comentarios de los lectores de la noticia a las estudiantes, él señaló que ellas “tienen que ver que la prensa siempre se inclina en favor de alguien, y cuando las personas leen las noticias que publica la prensa repiten esa visión”. Esto nos deja ver que para el maestro los textos informativos no son versiones imparciales y objetivas de los sucesos que acontecen en la realidad (Cortiñas 2009). Veamos el intercambio que se produjo después de que maestro y estudiantes leyeran los comentarios anteriores:

Extracto 10:

- 1. Elena:** y el del doctor ¿cuál es? ¿No hay comentario sobre el doctor?, ¿cuál es el comentario sobre el doctor?
- 3. Profesor:** y ahí está la pregunta. ¿Y la responsabilidad del médico, dónde está?
- 4. Arely:** no aparece, no hay

5. **Profesor:** la pregunta de su compañera es y ¿dónde aparece un comentario en contra del médico? ¿Cómo ha tratado la prensa este caso?, **¿en quién recae la responsabilidad de este caso?, ¿cómo lo presenta la prensa?**
8. **Estudiantes:** en los padres, en la chica
9. **Profesor:** la hacen responsable a la chica, la hacen responsable a los padres
10. **Ana:** **por eso, el abogado del doctor está que se basa en eso.**
11. **Profesor:** ah, ¿el abogado del médico se está aprovechado de eso?
12. **Elena:** sí, y si pagan la indemnización sale en menos tiempo
13. **Ana:** la justicia no es justicia
14. **Profesor:** chicas, chicas, vean. Aquí, en este caso, vean el tratamiento que le ha dado la prensa. De ustedes sale la pregunta de **¿cómo, en qué momento aparece una conclusión fuerte en contra del médico, responsabilizando al médico, hablando del tipo de médicos que hay?** Y no hay, pues. Lo buscamos en el texto y no hay. Sin embargo, los comentarios van siempre en contra de los padres, de la misma Keiko que ha sufrido el peor de los tratos.
20. **Elena:** pobrecita
21. **Profesor:** **ustedes creen que una chica de 16 años, por más que haya actuado de esa forma, ¿se merecía eso?**
23. **Estudiantes:** nooo (en coro)
24. **Profesor:** no se merecía eso. **Vean que es importante ver cómo la prensa presenta ciertos casos.** Las personas culpan a Keiko, a sus padres, pero no al verdadero responsable.

En este extracto, después de haber conversado sobre los comentarios, Elena pide, insistentemente, un comentario que explícitamente denuncie la responsabilidad de médico: “¿no hay comentario sobre el doctor?, ¿cuál es el comentario sobre el doctor?” Señalo que esta petición es insistente porque en los turnos previos, que no he reproducido aquí, Elena ya había expresado hasta en tres oportunidades la misma petición. El profesor aprovecha su pregunta para retomarla y enunciarla a toda la clase. Asimismo, añade la pregunta que ha sido motivo de diálogo durante todo el momento de lectura: “¿en quién recae la responsabilidad de este caso?”, “¿cómo lo presenta la prensa?”. A través de estas preguntas, el profesor plantea a sus estudiantes una visión de los textos informativos como no neutrales, no “objetivos”. Esta visión es compartida por Ana, quien en su intervención señala: “por eso, el abogado del doctor está que se basa en eso”. El conector “por eso”, enunciado por Ana, expresa una relación de causa-consecuencia entre la forma como la prensa ha presentado el caso y cómo esta forma privilegia los intereses del responsable del asesinato. De este modo, para el profesor y

las estudiantes, los textos no son solo voces que informan “a manera de reflejo” lo que “realmente” acontece en el mundo, sino que son voces que construyen una versión de lo que acontece, la cual está atravesada por ideologías, relaciones de poder e intereses⁸.

Asimismo, para ellos, estas versiones que la prensa difunde tienen un impacto en sujetos concretos. En el caso analizado, a partir de los comentarios, este impacto se evidencia en los lectores, quienes, a partir de estas versiones, terminan justificando el asesinato al responsabilizar a la joven o a los padres. Si bien en el ejemplo analizado se observa que los lectores, en sus comentarios, reproducen las posiciones de la prensa, esto no implica un determinismo de los discursos, pues los sujetos tienen la posibilidad, como se observa en la interacción del maestro con sus estudiantes, de revertir, desestabilizar, cuestionar o proponer versiones alternas respecto a cómo la prensa presenta lo que acontece.

Por ello, es importante que desde la escuela los actores educativos se comprometan en prácticas analíticas y críticas de discursos, que bajo el lema de la objetividad, construyen y reproducen representaciones injustas y parciales. O como señala McLaren: “es necesario proveer a los estudiantes de contra-discursos o “posiciones” de sujeto de resistencia –en resumen, de un nuevo lenguaje de análisis– mediante los cuales ellos puedan asumir una distancia crítica de sus posiciones de sujeto más familiares, con el fin de comprometerse en una praxis mejor ideada para promover el proyecto de

⁸ Las estrategias discursivas utilizadas por la prensa para construir versiones parcializadas e interesadas de diferentes ámbitos de la realidad social peruana han sido analizadas por, entre otros, Arrunátegui (2010) y Almeida (2011). En el ámbito internacional han hecho lo mismo Martín Rojo (2007), Charteris-Black (2009), entre otros autores.

transformación social” (Giroux y MacLaren 1998:167). De este modo, la intervención de las estudiantes y el maestro, en relación a un texto informativo en el ámbito escolarizado, promueve lo que Habermas (1982), en su teoría sobre los intereses constitutivos del saber, denominó “conocimiento emancipador”: los sujetos de la interacción analizan formas distorsionadas e interesadas de comunicación de la prensa.

Las formas como el maestro y las estudiantes se aproximan a los textos constituyen mecanismos discursivos y pedagógicos importantes y significativos, en el sentido de que abren, en el espacio escolarizado “the possibility that students will learn to take risks, start questioning established texts and forms of knowledge; (...) and the possibility of a new classroom culture with liberating literacy practices that can lead to cultural changes in the society at large” (Cheah 2001: 80). Esto es crucial en un contexto en el que las maneras de vivir y de relacionarse con los demás están siendo paulatinamente reguladas por las ideologías individualistas y consumistas del mercado neoliberal (Bauman 2008, Torres 2014). O, por que, como señala Byun-Chul Han, “el poder estabilizador del sistema ya no se percibe como represor, sino seductor, es decir, cautivador. Ya no es tan visible como en el régimen disciplinario. No hay un oponente identificado contra quien luchar, un enemigo que oprime la libertad ante el que fuera posible la resistencia” (2014). Por ello, hoy más que nunca, es necesario que la escuela apueste por una formación crítica y reflexiva de los estudiantes. Asimismo, es importante también porque, como se ha visto en el capítulo anterior, hoy la escuela necesita retomar el rol de “foro público de discusión” (Henig citado en Giroux 2003) sobre las desigualdades sociales. Rol que por presión de las ideologías neoliberales y conservadoras se está percibiendo, cada vez más, como una amenaza a los intereses del mercado (Apple 2002).

4. Conclusiones y reflexiones finales

En esta investigación hemos intentado aportar con una visión de la lectura como una práctica social situada. Es decir, los sujetos construyen lo que es lectura para ellos desde sus propios espacios de interacción y desde sus necesidades, objetivos e intereses a partir de los cuales le otorgan un sentido a sus vidas. Así, en la institución educativa en donde llevé a cabo esta investigación, dos maestros con sus estudiantes, en el curso de Comunicación, construyen nociones diferentes de lectura, las cuales se sostienen en las distintas prácticas letradas –maneras de aproximarse a los textos– que estos maestros con sus estudiantes privilegian. A partir de una visión de la lectura como práctica social, asumimos que las formas en las que los maestros con sus estudiantes proceden con los textos no se reducen a procedimientos neutrales puramente técnico-pedagógicos, sino que se enmarcan en un conjunto de normas y repertorios respecto al conocimiento, los propósitos escolares y las formas de aprendizaje; asimismo, en estas aproximaciones, los sujetos de la interacción construyen para sí mismos y para los demás determinados roles e identidades.

A partir del análisis realizado a lo largo de esta investigación, se observó que las prácticas letradas en las que se comprometen la profesora y sus estudiantes tienen como finalidad facilitar la memorización de léxico que será evaluado en el examen de admisión para el ingreso a la universidad. Por ello, en las prácticas pedagógicas, los textos, que se vinculan con las experiencias cotidianas de las estudiantes, se utilizan como recursos para facilitar la memorización del léxico. Por el contrario, las prácticas letradas que privilegia el profesor tienen como finalidad que las estudiantes participen activamente en las sesiones de aprendizaje. En relación con este propósito, los textos, que también se vinculan con la vida cotidiana de las estudiantes, son el soporte a partir

del cual, las estudiantes y el maestro dialogan y opinan sobre su realidad próxima. Es importante señalar que las prácticas, en las que se comprometen maestros y estudiantes, no están separadas de los intereses de los sujetos de la interacción; por el contrario, es a través de ellas que le confieren sentido a su existencia. Así, la maestra y las estudiantes se comprometen en prácticas relacionadas con la memorización de datos léxicos porque creen que si ingresan a la universidad o manejan un vocabulario rebuscado que los construyan como “cultos” tendrán más posibilidades de ascender socialmente. Por el contrario, el profesor cree que las estudiantes no deben ser “simplemente receptoras de lo que acontece”, sino que deben asumir una posición respecto a lo que ocurre en su entorno.

Dado que en la sesión de aprendizaje que dirige la maestra el propósito es que sus estudiantes memoricen un inventario léxico, se privilegia la instrucción como forma de interacción. De este modo, la forma en que las estudiantes se aproximan a los textos está regida por procedimientos mecánicos y repetitivos que la profesora va comunicando a manera de consignas que las estudiantes deben cumplir de forma ordenada. En cambio, la interacción del profesor con sus estudiantes está mediada, de principio a fin, por una dinámica en la que este plantea interrogantes abiertas e indirectas que buscan promover la participación activa y crítica de las estudiantes. Es importante señalar que, en estas dinámicas interaccionales, tanto el profesor como la profesora construyen identidades para sí y para sus estudiantes. En la interacción maestra-estudiantes, se reproducen relaciones desiguales de poder que construyen identidades asimétricas: la maestra que sabe y comunica los procedimientos y las estudiantes que no saben y que, por lo tanto, repiten, copian y rinden cuentas. En la interacción profesor-estudiantes, las estudiantes son construidas como sujetos con voz, que opinan y se posicionan en relación a sucesos

que se vinculan con su vida cotidiana, mientras que el profesor es el que orienta la interacción a través de interrogantes. Esta forma diferente en que se vinculan ambos maestros con sus estudiantes tiene impactos diferentes en la construcción de las subjetividades de estas. Mientras unas son entendidas por la profesora y por ellas mismas como sujetos pasivos en el proceso de construcción de sus aprendizajes, en la interacción con el profesor, las estudiantes se perciben a sí mismas y son percibidas por el maestro como agentes activos en la construcción de sus conocimientos.

Asimismo, desde una perspectiva de la lectura como una práctica situada, la forma en que los maestros y estudiantes se relacionan con los textos tiene implicancias directas en las capacidades y destrezas que las estudiantes adquieren. Por ello, es importante preguntarnos, ¿qué tipo de habilidades y destrezas se están fortaleciendo en las estudiantes cuando se privilegian prácticas que insisten en la memorización de datos léxicos? O, por el contrario, ¿qué tipo de habilidades y destrezas se están enriqueciendo cuando, en la escuela, se insisten en prácticas más participativas y críticas?

Además de las interrogantes planteadas en el párrafo anterior, es necesario preguntarse de qué modo la insistencia en las prácticas que se privilegian en las interacciones maestros-estudiantes, ayuda a las estudiantes a posicionarse como sujetos empoderados frente a lo que acontece en su comunidad y sociedad en general. Por ejemplo, de qué modo un constante entrenamiento en la repetición y memorización de datos léxicos contribuye a que las estudiantes se construyan como sujetos capaces de transformar de manera justa y equitativa su entorno social. O ¿en qué medida la lectura de textos que se vinculan con la experiencia cotidiana de las estudiantes y la familiarización constante con preguntas que promueven el pensamiento crítico permiten que las estudiantes

asuman posiciones críticas respecto a situaciones problemáticas más allá de su entorno inmediato sobre todo cuando están a punto de egresar de la escuela secundaria?

De este modo, el privilegio de determinadas prácticas letradas en detrimento de otras tiene consecuencias en la vida individual y social de las estudiantes. Para el caso de la maestra con sus estudiantes, estas últimas están perdiendo la posibilidad de acceder a aprendizajes más críticos que multipliquen sus visiones de su realidad inmediata, que las posicionen como agentes capaces de transformar su entorno comunal y social. Asimismo, están perdiendo la oportunidad de acercarse a géneros discursivos más próximos a la literacidad académica, los mismos que son relevantes sobre todo porque aspiran a incorporarse al ámbito universitario. Para el caso del maestro con sus estudiantes, si bien este incorpora textos que recogen versiones de la realidad inmediata de las estudiantes y procura que ellas asuman una posición crítica al respecto, también ha prescindido de prácticas que permitan a las estudiantes familiarizarse con los discursos académicos: reconocer los propósitos comunicativos de estos discursos, reflexionar en el tipo de lenguaje, etc. En ambos casos, la familiarización con este tipo de prácticas es importante porque las estudiantes están próximas a egresar de la Escuela Básica Regular.

Otro aspecto importante sobre el que es necesario reflexionar, a partir de lo analizado en esta investigación, es el hecho de que las prácticas letradas en las que están comprometidas la maestra y las estudiantes se alinean en una perspectiva utilitarista de la educación, a diferencia del maestro, cuyas prácticas están vinculadas con una perspectiva crítica de lectura. Como se observó en el capítulo 3, desde la voz de la maestra y los padres, la escuela debe ser el espacio que prepare a las estudiantes para

que estas obtengan un beneficio específico: ingresar a la universidad y, en el futuro, acceder a mejores condiciones de vida. Como investigadora comparto con los actores educativos su preocupación en relación al ingreso a la universidad, a las condiciones de vida en el futuro especialmente porque vivimos en un país en donde la educación superior se percibe como un bien para ascender socialmente. No obstante, considero relevante reflexionar críticamente en torno a estas dos interrogantes: ¿debe abandonar la escuela pública el encargo de ser un foro público de discusión sobre las desigualdades sociales para abocarse a la preparación de las estudiantes en pro de beneficios individuales?, ¿qué riesgos trae pensar y vivir la escuela pública solo como un espacio de “preparación” para rendir un examen de admisión en un contexto en el que las ideologías de mercado regulan gran parte de las relaciones sociales de los individuos?

A continuación, presentaré tres razones por las que considero que es peligroso que la escuela pública se instrumentalice y olvide su rol transformador de las ideologías dominantes. En primer lugar, pensar la escuela como un espacio que se dedica solo a “preparar” a las estudiantes con miras a un examen de admisión, porque esto les permitirá acceder a mejores condiciones de vida, genera que la escuela sea entendida como un lugar del que se pueden obtener “bienes privados”. Al respecto, Torres señala:

“En la medida en que tratamos de insistir en el potencial de la educación con la mirada puesta en la movilidad social, estamos presentando a las instituciones educativas como otorgadoras principalmente de bienes privados (...). Poner el énfasis en la movilidad social facilita que las personas piensen en las instituciones docentes como lugares a los que acuden pensando exclusivamente en sí mismas, en los beneficios privados que esperan obtener, pero no como espacios a los que asiste de cara a prepararse para colaborar en la mejora de la sociedad, de todos y cada uno de sus vecinos y vecinas” (2001: 231).

De este modo, a partir de lo señalado por Torres, insistir en la escuela como el espacio que otorga “beneficios privados” contribuye a la formación de una subjetividad del

estudiante y de los padres como clientes o consumidores educativos (Giroux 2003). Asimismo, deja ver que el énfasis en la “movilidad social” impide la formación de un estudiante solidario, comprometido con las necesidades y luchas de quienes, debido a las inequidades estructurales, ocupan una posición desvalida en las jerarquías sociales. Es decir, la escuela, poco a poco, deja de ser el espacio público para pensar y luchar por el bien común (Apple 1996).

En segundo lugar, otro riesgo es que para lograr que las estudiantes ingresen a la universidad, en las sesiones de aprendizaje se invierta tiempo y espacio importante del curriculum en prácticas memorísticas y repetitivas y se prescindan de otros saberes que son necesarios para que las estudiantes asuman una posición crítica, reflexiva y cuestionadora de su realidad social. A modo de ejemplo, a continuación, incluyo la voz de un padre de familia, quien está interesado en que el colegio prepare a su hija para que acceda a estudios superiores. En su afán de lograr ello, sugiere que el colegio debe “cortar” la enseñanza del curso de Historia. Para ello, alega “que la historia no la podemos cambiar”:

Yo pienso que el colegio debe prepararlos para una universidad o un instituto donde puedan quizá, ¿no? cortando ciertos cursos ¿no? que por decir que todo el año se les viene enseñando. La historia, por decir, es un curso que todos los años se enseña a los alumnos, pero es la misma historia que se enseña, la historia no lo podemos cambiar.

Desde la voz del padre de familia, inferimos dos ideas. Primero, hay una necesidad explícita de prescindir del curso de Historia, pues la historia es imposible de cambiar. Esta visión acabada de la historia tiene que ver con la segunda idea, en la que enuncia un cuestionamiento implícito: “es la misma historia que se enseña”. Torres (2010), señala que si en las instituciones educativas se enseñara con un mínimo de rigor la historia, esta no sería percibida como un producto acabado en el tiempo sobre el que es

imposible pensar para actuar y transformar el presente. Por ello, es necesario señalar que no se trata solo de que cursos como los de historia estén presentes en el curriculum, es imprescindible, además, que los contenidos de estos sean abordados desde una perspectiva crítica, porque, como señala Torres, es a partir de estos cursos que “las personas aprendemos a situarnos en la historia como proyecto inacabado y, por tanto, mejorable; a revisar nuestro pasado para realizar aprendizajes que nos sirvan para entender y tomar el control democrático de nuestro presente como colectividad” (2015: 8). De este modo, es crucial evitar una simplificación curricular que reduzca los contenidos de la escuela a saberes cuyo resultado puede ser medido y cuantificado en términos de logros, como por ejemplo: ¿cuántas estudiantes ingresaron a la universidad? Insistir en estas prácticas impide a los estudiantes una formación crítica para la ciudadanía y para el ejercicio pleno de derechos.

En tercer lugar, otro de los riesgos es que la escuela pública deje de ser un bien público. A partir del análisis presentado en el capítulo 3, se evidenció que la incorporación de prácticas que apuntan a la “preparación para la universidad”, han surgido a partir de la percepción que los actores educativos tienen de la escuela pública: una institución carente de utilidad. Esta percepción se enmarca en la lógica de las ideologías neoliberales que constantemente están atacando a las instituciones públicas y las presentan como ineficientes e innecesarias (Giroux 2003). De este modo, si la escuela ya no se percibe como una institución válida, y por ende, debe imitar y alinearse a lo que propone el mercado, entonces, desde la perspectiva de los defensores de la privatización de la educación, no tiene mucho sentido que siga siendo un bien público. Como se puede observar, el hecho de que la escuela deje de ser un bien público

constituye un grave atentado “a las normas y valores de igualitarismo” (Apple 2002: 51).

A partir de lo señalado, la forma como los actores educativos interactúan en torno a los textos en los espacios escolarizados no es neutral ni desinteresada. Están sostenidas en determinadas ideologías, creencias y significados que se articulan a redes de significación más amplia. En los espacios escolarizados, estas prácticas adquieren especial relevancia porque tienen un impacto en la formación del estudiante y, por ende, en el posicionamiento de este fuera de la escuela.



Bibliografía

ADNETT, Nick y Peter DAVIES

2002 “Education as a positional good: implications for market-based reforms of state schooling”. *British journal of educational studies*. Oxford, volumen 50, número 2, pp. 189-205.

AMES, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales - Instituto de Estudios Peruanos.

AMIGOT, Patricia y Laureano MARTÍNEZ,

2013 “Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización”. *Athenea Digital*. Volumen 13, número 1, pp. 99-120. Consulta: 20 de enero de 2016.

<http://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-amigot-martinez/1046-pdf-es>

ANSIÓN, Juan

1995 “Del mito del progreso al proyecto educativo”. En PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel VALCÁRCEL (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP.

APPLE, Michael

2002 *Educación como «como Dios manda»*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós Ibérica.

1996 *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

1997 *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, David

1963 *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

APARICI, Roberto y Marco SILVA

2011 “Pedagogía de la interactividad”. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. España. Consulta: 15 de diciembre de 2015.

<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>

BALL, Stephen

2003 *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.

BARRANTES, Roxana, Jorge MOREL y Edgar VENTURA

2012 *El Perú avanza o ¿los peruanos avanzamos? El estado actual de la movilidad social en el Perú*. Lima: IEP.

BARTON, David y Mary HAMILTON

2004 “La literacidad entendida como práctica social”. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (editoras). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 109-139.

1998 *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

BAUMAN, Zygmunt

2013 *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Madrid: Paidós

2007 *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

BERSTEIN, Basil y Mario DÍAZ

1984 *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Consulta: 15 de enero de 2016.

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf

BLOCH, Maurice

1993 “The uses of schooling and literacy in a Zafimaniry village”. En STREET, Brian (editor). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press, pp. 87-109.

BENAVIDES, Martín

2004 “Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos”. En ARREGUI, Patricia y otros (editores). *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: Grade, pp. 125-146.

BENAVIDES, Martín y Manuel ETESSE

2012 “Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares”. En CUENCA, Ricardo (editor). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 51-92.

BRICE HEATH, Shirley

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

BYUN-CHUL, Han

2014 “¿Por qué hoy no es posible la revolución?”. *El País*. Madrid, 3 de octubre de 2014. Consulta: 15 de noviembre de 2015.

http://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html

CHEAH, Yin

2001 “From prescription to participation: moving from functional to critical literacy in Singapore”. En COMBER, Barbara y Anne SIMPSON (editoras).

Negotiating critical literacies in classrooms. United States of America: Lawrence Erlbaum associates, pp. 69-81.

CASSANY, Daniel

2012 “Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología”. Consulta: 12 de enero de 2016. http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf

CASSANY, Daniel y Josep CASTELLA

2010 “Aproximaciones a la literacidad crítica”. *Perspectiva*. Barcelona, volumen 28, número 2, pp. 353-374.

CASSANY, Daniel y Joan SALA

2009 “¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?”. En CASSANY, Daniel (compilador). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 81-97.

COMBER, Barbara

2001 “Critical literacies and local action: teacher knowledge and a “new” research agenda”. En COMBER, Barbara y Anne SIMPSON (editoras). *Negotiating critical literacies in classrooms*. United States of America: Lawrence Erlbaum associates, pp. 271-282.

CORTIÑAS, Sergi

2009 “Diez preguntas para leer críticamente la prensa”. En CASSANY, Daniel (compilador). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 99-108.

CUENCA, Ricardo

2013 “La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción?”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 5, pp. 73-98.

2012 “¿Una «otra» movilidad social? Una mirada desde la exclusión”. En CUENCA, Ricardo (editor). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 93-115.

CUENCA y otros

2011 *Hacia una propuesta de criterio de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa.* Lima: Fundación San Marcos.

CUETO, Santiago

2007 “Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas”. En *Investigación, política y desarrollo en el Perú.* Lima: GRADE.

CUETO, Santiago y otros

2013 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano.* Lima: GRADE.

DERRIDA, Jacques

1982 “Donde comienza y como acaba un cuerpo docente”. En GRISONI Dominique (Compilador). *Políticas de la filosofía.* México: Fondo de Cultura Económica.

EGUREN, Mariana, Carolina DE BELAUNDE y Natalia GONZÁLES

2005 *Recursos desarticulados. El uso de los textos en la escuela pública.* Lima: IEP.

ESCANDELL, María Victoria

1999 “Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos”. En DEMONTE, Violeta e Ignacio BOSQUE (coordinadores). *Gramática descriptiva de la lengua española.* España: Espasa Calpe.

ESPINOZA, Vicente, Emmanuelle BAZORET y María MÉNDEZ

2013 “Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: el caso de Chile”. *Laboratorio. Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social* Buenos Aires, año 14, número 25, pp. 169-191.
Consulta: 23 de enero de 2016.
<http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/125/112>

FLORES, Nelson y Jonathan ROSA

2015 “Undoing Appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education”. *Harvard educational review*. Volumen 85, número 2, pp. 149-171.

FREIRE, Paulo

2003 El grito manso. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, Paulo y Antonio FAUNDEZ

2013 *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FAIRCLOUGH, Norman

1992 *Discourse and Social Change*. Londres: PolityPress.

FOUCAULT Michel

2012 Historia de la sexualidad. Volumen I. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GEE, James

2005 *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Paidós.

2004 *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

2000 “A sociocultural perspective on opportunity to learn”. *ResearchGate*. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2016.

https://www.researchgate.net/publication/265198323_4_A_Sociocultural_Perspective_on_Opportunity_to_Learn

1996 *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor y Francis.

GIROUX, Henry

2003 *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

1997a *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

1997b *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, Henry y Peter MCLAREN

1998 *Sociedad, cultura y educación*. España: Niño y Dávila Editores.

GOODY, Jack e Ian WATT

1996 “Las consecuencias de la cultura escrita”. En GOODY Jack (editor). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

HABERMAS, Jürgen

1982 *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HALL, Stuart

2010a “El trabajo de la representación”. En RESTREPO Eduardo, Catherine WALSH y Víctor VICH (editores). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Perú: IEP, pp. 445-480.

2010b “El espectáculo del «otro»”. En RESTREPO Eduardo, Catherine WALSH y Víctor VICH (editores). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Perú: IEP, pp. 419-444.

HAVELOCK, Eric

1996 *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

HYMES, Dell

1995 “Acerca de la competencia comunicativa”. En LLOVERA et al. (editores). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

IVANIC, Roz y Wendy MOSS

2004 “La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación”. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (editoras). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, fondo editorial, pp. 113-139

KEMMIS, Stephen

1998 *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KULICK Don y Christopher STROUD

1993 “Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinea village”. En STREET, Brian (editor). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press, pp. 30-61.

LAMAS, Leonor

2015 “La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 7, pp. 127-151.

LAVE, Jean y Etienne WENGER

1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

MCLAREN, Peter

2009 “Critical pedagogy: A look at the major concepts”. En DARDER, Antonia, Martha BALDOTANO y Rodolfo TORRES (editores). *The critical pedagogy reader*. Second edition. Londres: Routledge, pp. 61-83

MCLAREN, Peter y Luis HUERTA-CHARLES

2011 “Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria”. *Revista de Innovación Educativa*, volumen 11, número 57, pp. 225-231. Consulta: 26 de marzo de 2016.
<http://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350025.pdf>

MESÍA, Ylse

2014 *Construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales. Un estudio comparativo de las ideologías lingüísticas de estudiantes de un colegio estatal y uno particular de Lima*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Postgrado. Consulta: 20 de noviembre de 2015.
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5492/MESIA_MARINO_YLSE_CONSTRUCCION_COLEGIO.pdf;jsessionid=50E3922A9E4B8663B6B912CFEE2C9DF6?sequence=1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2009 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Editorial del Ministerio de Educación.

MONAHAN, Torin

2009 “The surveillance curriculum: risk management and social control in the neoliberal school”. En DARDER, Antonia, Martha BALDOTANO y Rodolfo TORRES (editores). *The critical pedagogy reader*. Second edition. Londres: Routledge, pp. 123-134.

OLIART, Patricia

2011 *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP-Tarea.

ONG, Walter

1987 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

PAHL, Kate y Jennifer ROWSELL

2012 *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Sage.

PENNYCOOK, Alastair

2000 “The social politics and the cultural politics of language classrooms”. En HALL, Joan y William EGGINGTON (editores). *The sociopolitics of english language teaching*. Great Britain: Biddels, pp. 89-103.

QUIROZ, Eduardo y José ESPINOZA

2008 Educación e ingresos: aspectos metodológicos y estudios en el Perú. *Iecos*. Número 5, volumen 1, pp. 64-74. Consulta 27 de febrero de 2016. http://www.bibliotecacentral.uni.edu.pe/pdfs/IECOS/5,2008/art_005.pdf

SACRISTAN, José

2013 *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

SANZ, Pilar

2015 “El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando una mejor calidad?”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 7, pp. 95-125.

SCHEGLOFF, Emanuel, Gail JEFFERSON y Harvey SACKS

1977 “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation”. *Language*. Volume 53, número 2, pp. 361-382. Consulta: 25 de noviembre de 2015.

<http://icar.univ->

yon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/org_seq/scheSacksJeff77_repair.pdf

SCHEPPEGRELL, Mary

2005 *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Londres: Routledge.

SCRIBNER, Sylvia y Michael COLE

1981 *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

SIEGEL Jeff

2006 “Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: adopting critical awareness approach”. *Linguistics and education*, número 17, pp. 157-174.

SNOW, Catherine y Paola UCCELLI

2009 “The challenge of academic language”. En OLSON, David y Nancy TORRANCE (Editores). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 112-133. Fecha de consulta: 28 de enero de 2015.

STREET, Brian

2008 “Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las nuevas formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?”. *Revista interamericana de educación para adultos*. México, año 30, número 2. Consulta: 10 de mayo de 2015.

<http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>

- 2004 “Los nuevos estudios de literacidad”. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (editoras). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 81-107.
- 2003 “What’s «new» in the new literacy studies”. *Current Issues in Comparative Education*. New York, volumen5, número 2. Consulta: 27 de julio de 2015.
http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- 1984 *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

STREET, Joanna y Brian STREET

- 2004 “La escolarización de la literacidad”. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (editoras). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 113-139.

TORRES, Jurjo

- 2015 “¡Themba! Educar para empoderar”. *Cuadernos de pedagogía*. España, número 452. Consulta: 3 de enero de 2015.
<http://jurjotorres.com/?m=201501>
- 2014 “Currículum intercultural, redes y comunidades globales de aprendizaje colaborativo”. *Leitura: Teoría y práctica*. España, vol. 32, número 63, pp. 51-75. Consulta: 20 de noviembre de 2015.
<http://jurjotorres.com/?p=3866>. Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016.
- 2010 *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- 2002 *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TORRES, Teresa

2006 “Ideologías lingüísticas (y políticas) en publicidad”. En CÁNEPA, Gisela y María ULFE (editoras). *Mirando la esfera pública desde la cultura en el Perú*. Lima: Concytec, pp. 117-131.

TUBINO, Fidel

2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (editores). *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 91-110.

2012 “La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina”. En CUENCA, Ricardo (editor). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 117-130.

UCCELLI, Francesca

1999 “Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos”. En: TANAKA, Martín (compilador). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.

UCCELLI, Paola y otros

2015 “Beyond vocabulary: exploring cross- disciplinary academic- language proficiency and its association with reading comprehension”. *En Reading Research Quarterly*. Vol. 3, número 50, pp.337 -356.

VARGAS, Nicolás

2013 *La noche de la literacidad escolar: prácticas letradas en una escuela pública del programa de Educación Básica Alternativa para estudiantes jóvenes y adultos en Lima*. Tesis de licenciatura en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Postgrado. Consulta: 27 de noviembre de 2015.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5252/VARGAS_U GALDE_LUIGGI_NOCHE_EDUCACION.pdf?sequence=1

VICH, Víctor

2010 “El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso”. En ORTEGA, Julio (editor). *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

WILLIAMS, Raymond

2000 [1977] *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

WOOLDRIDGE, Nathalie

2001 “Tensions and ambiguities in critical literacy”. En COMBER, Barbara y Anne SIMPSON (editoras). *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, pp. 259-270.

YAMADA, Gustavo, Mario RIVERA y Juan CASTRO

2012 *Educación superior en el Perú. Retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: SINEACE.

ZARATE, Adolfo

2015 “El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto”. *Foro de educación*. Salamanca, volumen 13, número 19, pp. 297-326. Consulta: 20 de marzo de 2016.

<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/350/308>

ZAVALA, Virginia

2012 “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, número 4, pp. 77-104.

2011 “La escritura académica y la agencia de los sujetos”. *Cuadernos Comillas*, número 1. Consulta: 25 de marzo de 2016.

https://www.academia.edu/14533918/La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos

2009a “¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”. En KALMAN, Judith y Brian STREET (editores).

Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina.
México D.F.: Siglo XXI.

2009b “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En CASSANY, Daniel (compilador). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós, 23-35.

2002 *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos.* Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

2010 *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial.

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.

