



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**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 para optar por el título de Licenciado en Lingüística que presenta el Bachiller:
LUIGGI NICOLÁS VARGAS UGALDE

ASESORA: VIRGINIA ZAVALA CISNEROS

Lima, 2013

A Rosalina y Nicolas, quienes -cuando jóvenes migrantes- fueron también estudiantes de la nocturna.

ÍNDICE

0. Introducción	3
1. Marco teórico	8
2. Corpus y metodología	18
3. Caracterización	21
3.1. La dimensión espacial: entre la luz y la oscuridad	22
3.2. Los protagonistas: identidades y poder	25
3.3. El rol del Estado: materiales y definición	27
4. Análisis	31
4.1. La lectura como práctica disciplinaria	32
4.2. La lectura como práctica clasificadora	42
4.3. La lectura de lo literal como meta	56
5. Palabras finales	69
6. Bibliografía	71

0. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en nuestro país, se sostienen diversos debates acerca de la calidad de la educación básica, discusiones que a mi entender se han desarrollado sobre todo en los niveles macro de este conjunto de temas (políticas públicas, modelos pedagógicos, evaluaciones de rendimiento, etc.). Pues bien, aunque son intercambios de ideas ciertamente necesarios, abordan este tema desde el *deber ser*. Hay, por otro lado, un menor énfasis en lo que *es* y con ello quiero hacer alusión a lo que sucede en el nivel micro del problema educativo: el aula. Por supuesto no me refiero solamente al espacio físico sino, sobre todo, a las relaciones interpersonales (entre maestros, estudiantes y demás actores sociales involucrados en el proceso educativo) que se desarrollan en ese espacio y que, para el interés de esta tesis, se realizan a través de lo letrado.

Según evaluaciones internacionales¹, el Perú se ubica en los últimos lugares del continente en áreas como las matemáticas y la comprensión de lectura. Aunque, a su vez, las evaluaciones mismas pueden ser objetos de crítica², tomaremos como referencia esos resultados no por su precisión técnica sino porque al tratarse de un tema de interés general, esos resultados han contribuido a la formación de una opinión pública bastante severa contra el sistema educativo nacional. Esto puede comprobarse en diferentes encuestas realizadas por el Instituto de Opinión Pública de la PUCP y la Universidad de Lima, entre otros³. Por supuesto, esto ha sido recogido por la prensa, con lo cual el debate no se ha restringido únicamente al ámbito de la investigación académica sino que ocupa un lugar relevante en las preocupaciones diarias de la ciudadanía.

Así, la discusión en torno a los puntajes, el puesto que ocupamos y las inevitables comparaciones con los países vecinos de la región son muestra de un interés especial que, a mi entender, se explica debido a que la educación es finalmente percibida como un bien

¹ La principal y más conocida es la de PISA (Program for International Student Assessment) encargada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Los resultados pueden revisarse en: <http://www.pisa.oecd.org>

² Estas provienen sobre todo del sector magisterial a través de eventos como el Seminario Internacional sobre Evaluación realizado en la UNAM, los medios de comunicación y también de artículos publicados en revistas asociadas al gremio.

³ IOP de la PUCP 2008, 2009 y 2010; GOP de la Universidad de Lima 2008 y 2010. En esta última, alrededor del 85% de los entrevistados contesta que la educación en los colegios estatales es regular, mala o muy mala. Sólo el 13.4% opina que es buena o muy buena.

público. Este último no es un hecho menor, en especial si se piensa en que históricamente la educación no fue siempre un derecho universal⁴ sino el privilegio de élites. Hoy, por lo menos en el dominio de lo discursivo, parece haber ganado terreno esta idea de la educación como bien público. Sin embargo, donde el panorama no parece tan claro es en aquello que los ciudadanos esperan de las instituciones educativas o, en buena cuenta, qué es lo que creen que la escuela debe brindarle a los estudiantes y cómo se desarrolla este proceso.

Precisamente, sobre la cultura del sistema escolar en el Perú se ha investigado (Oliart 2011) y me interesa resaltarlo porque de ese modo empiezo a dibujar el escenario sobre el que trabajaré desde una enfoque más general que tiene que ver con la cuestión ideológica y que sin duda tiene eco en la interacción de los actores. Como mostraré en su momento, los profesores y los alumnos tienen ideas con las que llegan a la escuela, con las que asisten a las clases, con las que se relacionan con la lectura y que se enmarcan necesariamente en visiones más amplias del vínculo entre educación y sociedad.

Siendo lo anterior lo general, aquí quisiera volver sobre la idea del nivel micro que me interesa explorar con esta tesis. He presentado un escenario de interés crítico sobre la educación, y en él me pregunto por aquello que va más allá (o es sustento) de las opiniones y concepciones sobre el tema. En ese sentido, me encargo de las prácticas concretas que se llevan a cabo en el aula. Específica y justamente, me centraré en una de las áreas que las pruebas internacionales recogen en sus mediciones, a saber, la lectura. Presento un conjunto de casos y consideraciones cuyo objetivo es responder a la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas letradas asociadas a la lectura escolar, es decir, cómo y para qué se usan los textos en el caso del programa de Educación Básica Alternativa? Ésta será abordada desde una perspectiva que no pretende hacer juicios de valor sobre las prácticas escolares sino analizarlas como un fenómeno social (Street & Street 2004) y que desde ahí busca entenderlas.

Para ello, el trabajo de campo en el que se sustentan las respuestas se realizó en una institución educativa pública ubicada en el distrito de Los Olivos, específicamente, en el turno de la noche. A él acuden en su mayoría jóvenes y adultos que trabajan durante el día y

⁴ UNESCO: Declaración Universal de Derechos Humanos 1948. Marco de acción de Dakar: La educación para todos. Foro mundial sobre la educación, Dakar 2000.

son parte de la población de migrantes de primera y segunda generación de la que se ha estudiado en términos sociológicos (Matos Mar 1984; Degregori 1987), económicos (De Soto 1990), culturales (Alfaro 2009; Arellano 2010) y, por supuesto, también lingüísticos (Paredes 1989). En todos ellos se resalta, en uno u otro sentido, la relevancia de este grupo poblacional en cuanto al proceso histórico del que son protagonistas, a saber, la reconfiguración de la sociedad limeña producto de las migraciones desde hace ya sesenta años y que se actualiza incluso hasta hoy.

Lo que interesa resaltar en este punto es que se trata de un proceso sumamente complejo por su dinamismo y su poder transformador (Matos Mar 1984). De esto es ejemplo principal la conformación de nuevos distritos que reconfiguran el panorama de la ciudad y que, como en el caso de Los Olivos, son empleados como símbolos de progreso. Ahora bien, no se requiere demasiada pericia para preguntarse qué es lo que se entiende por *progreso*, pues es bastante conocido que el término ha sido asociado predominantemente a indicadores económicos, dejando fuera del análisis otras variables de desarrollo tan o más importantes que la capacidad económica. Por ejemplo, en el ámbito del desarrollo humano, la formación de ciudadanos plenos en el ejercicio de sus derechos dentro de la sociedad a la que pertenecen es un indicador ineludible.

En ese sentido, resulta relevante ubicar esta investigación en una escuela pública en tanto ella representa un símbolo del Estado que no sólo provee de contenidos sino que se encarga de introducir al estudiante en la sociedad de la que es parte y que, en nuestra hipótesis de trabajo, construye un tipo de ciudadano, por ejemplo, a través de las prácticas letradas que promueve en el aula. He tomado el turno de la noche para las indagaciones pues en él se concentra un número marcado de migrantes, protagonistas de los cambios sociales mencionados. Esto resulta relevante en tanto es un factor común entre estos estudiantes: trabajar durante el día y estudiar en la noche. Trabajo y educación, entonces, son claves en la constitución ideológica de estos individuos y así lo muestra, por ejemplo, el lema "Estudiar, trabajar y vencer" pintado en una de las banderolas que se prepararon para el desfile de aniversario del colegio. Este dato hace sentido al enmarcarlo en lo que otros investigadores han denominado como "el mito de la educación" que a su vez se relaciona con la ideología del progreso (Ansión 1995) que, para nuestro interés, se basa en el supuesto poder de lo

letrado (Zavala 2002).

En esa misma línea, la escuela es un símbolo de la cultura letrada y el Estado se agencia de ella para organizar oficialmente la vida pública. Hay en esto una valoración positiva de la letra escrita que es, finalmente, uno de los principales recursos que la escuela está interesada en ofrecer a sus estudiantes. Sin embargo, este proceso no está exento de complejidades en sí mismo debido a que este ofrecer la letra escrita como recurso no es una mera entrega de paquetes. Para decirlo en términos de Ames (2002) a partir de una revisión bibliográfica que la autora realizó sobre el tema:

Me resultó evidente que el aprendizaje de la lectura y escritura no era un proceso tan neutro, técnico y sencillo como tendemos a suponer. Por el contrario, la palabra escrita en general no está disociada de aspectos políticos, históricos y culturales de la sociedad en la que se produce, adquiere o consume (Ames 2002: 66).

Es así entonces que del debate nacional sobre la calidad de la educación, he dirigido la atención hacia lo que efectivamente se *hace* en el aula. Específicamente, me ocuparé de actividades escolares entendiéndolas como eventos letrados, es decir, episodios observables en los que la letra juega un rol importante (Barton & Hamilton 2004). A partir de esta observación de corte cualitativo y que responde a un caso específico, brindaré argumentos para mostrar tres prácticas recurrentes que constituyen el *cómo* se emplea la lectura. Con ellas, finalmente, ataré un conjunto de ideas acerca de un *para qué* sirve la lectura, esto en el sentido de mostrar lo que va más allá del artefacto material (texto) y más bien se inscribe en prácticas sociales.

Por supuesto se trata de un estudio de carácter exploratorio por lo que no pretende generalizaciones más allá de los límites de su alcance pero sí plantea un conjunto de ideas iniciales a partir de los casos específicos observados acerca de aquello que subyace al rendimiento "pobre" de los estudiantes (Gee 2004; Frisncho et al. 2011). Estas ideas se nutren del análisis que realizaré con las herramientas, principalmente, de los Nuevos Estudios de Literacidad (Zavala, Niño Murcia & Ames 2004; Gee 2004; Pahl & Rowsell 2005) y se

apoyan necesariamente en los recursos etnográficos de un estudio de caso (Haas Dyson & Genishi 2005). Considero relevante una tesis de este tipo en tanto se ocupa de ver el fenómeno letrado desde dentro y con ello quiero aportar a la investigación de un campo tan manido como el de la educación que, sin embargo, para el caso de la población con la que he trabajado, aún se ha hecho poco.

1. MARCO TEÓRICO

Como he adelantado, esta tesis se inscribe en lo que se llama los Nuevos Estudios de Literacidad. Antes de ahondar en este marco conceptual, contextualizaré cómo es que éste surge y a qué necesidades responde.

De la "Gran División" al modelo ideológico

Una idea bastante difundida es la que concibe a la escritura y a la oralidad como polos opuestos (Gee 2004). La primera es asociada al pensamiento lógico, al desarrollo de la ciencia y a la organización formal de las sociedades; mientras que la segunda (la oralidad) supone la carencia de características como las mencionadas debido a una supuesta incapacidad para la abstracción y con ello, por ejemplo, se le entiende como menos útil para el pensamiento crítico (Ames 2002)⁵. En términos concretos, estas características eran asociadas con determinados grupos sociales, dando como resultado la idea de que existen culturas precivilizadas y otras civilizadas.

Esta visión de la relación entre lo escrito y lo oral pertenece a lo que se ha denominado la teoría de la Gran División (Street 1993) y, por supuesto, generó una serie de debates entre especialistas de diferentes disciplinas. Luego de un auge de investigaciones al respecto en las décadas de 1980 y 1990, esta fue cuestionada al punto tal que incluso quienes fueron inicialmente sus defensores, aceptaron sus limitaciones y relativizaron sus alcances. El siguiente fragmento es muestra de ello:

Aunque debemos rechazar cualquier dicotomía basada en el supuesto de que existen diferencias radicales entre los atributos mentales de los pueblos con y sin cultura escrita, y aceptar que las anteriores formulaciones de la distinción se basaban en premisas incorrectas y pruebas inadecuadas, aún así podrían existir diferencias generales entre las sociedades con y sin cultura escrita del tipo de las señaladas por Lévy-Bruhl. Una de las razones de esas diferencias podría ser, por ejemplo, lo que se expuso antes: el hecho de que la escritura

⁵ Para una discusión más detallada de los antecedentes teóricos se puede consultar: Ames 2002, Street 2004, Cook-Gumperz 1988 y Gee 2004.

establece un tipo distinto de relación entre la palabra y su referente, una relación que es más general, más abstracta y menos estrechamente vinculada con la persona, el tiempo y el espacio específicos, que la que se da en la comunicación oral (Goody & Watt 1996: 54).

Lamentablemente, las consecuencias de estas "teorías profesionales" que alcanzaron el ámbito de las "teorías del día a día" (Barton 2007) aún pueden ser encontradas en la actualidad en el discurso no sólo de padres de familia que no son especialistas sino también de autoridades de diversos sectores. Situación que revela la necesidad de insistir en investigaciones sobre el tema desde la perspectiva que plantea esta tesis y, con ello, la revisión de los fundamentos teóricos sobre la que se construye.

En ese sentido, estudios fundacionales como el de Scribner & Cole (1999) aportaron argumentos a la necesidad de abordar el tema de la literacidad de una forma radicalmente distinta de la que había dominado el panorama académico hasta ese momento.

But as our conceptual model implies and our evidence confirms, cognitive skills, no less than perceptual or motor or linguistic skills, are intimately bound up with the nature of the practices that require them. Thus, in order to identify the consequences of literacy, we need to consider the specific characteristics of specific practices. And, in order to conduct such an analysis, we need to understand the larger social system that generates certain kinds of practices (and no others) and poses particular tasks for these practices (and no others) (Scribner & Cole 1999: 327).

Sus hallazgos (sobre los Vai de Liberia) permitieron entender que aquellos valores asociados a la escritura no tenían sustento empírico y que, por el contrario, la escritura por sí sola no producía habilidades cognitivas exclusivas. El aporte central en ese sentido es la idea de que el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce como parte de las prácticas socioculturales de la comunidad a la que se pertenece. Para clarificar el argumento, coincido con Ames (2002) cuando comenta el estudio al que hago referencia:

El tipo de habilidades que se desarrollaban estaba más bien con relación a los distintos usos y tipos de escritura y los contextos en los que se aprendían y practicaban. Así, los autores afirmaban la necesidad de un marco en el cual situar las habilidades cognitivas en prácticas culturalmente organizadas (Ames 2002: 77).

Por otro lado, desde sus respectivas tradiciones, otros autores han propuesto modelos en los que si bien desarrollan sus propios planteamientos, es posible identificar elementos comunes como aquel que entiende a la literacidad siempre socialmente situada. Uno de los más citados es el *modelo ideológico* de Street, el cual postula que la lectoescritura está siempre integrada a principios epistemológicos socialmente construidos⁶ (Street & Lefstein 2007). Esto quiere decir que la literacidad no es una noción que deba entenderse como estática o neutral, sino que más bien varía de acuerdo a la situación en la que se inserta y, además, debe ser leída en relación con "lo ideológico" pues las prácticas letradas se enraizan en visiones particulares del mundo y son parte de relaciones de poder.

The argument about social literacies (Street 1995) suggests that engaging with literacy is always a social act even from the outset. The ways in which teachers or facilitators and their students interact is a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their positions in relations of power (Street & Lefstein 2007: 42).

Más allá de las particularidades de esta propuesta y otras como la postulada por David Barton (2007), queda claro que el tema de la lectura y la escritura debe ser abordado tomando en cuenta siempre la información contextual, física y simbólica. Ahora bien, entender este fenómeno como construido socialmente implica contar con herramientas específicas que nos permitan acceder a esta información de manera sistemática, en cuanto a ello los autores coinciden en resaltar los acercamientos de tipo etnográfico que han sido empleados en múltiples trabajos. Sobre esto último regresaremos en el apartado dedicado a la metodología.

⁶ La traducción es mía. En el original dice: "This model starts from different premises than the autonomous model -it posits instead that if we were to view literacy as a social practice, not simply a technical and neutral skill, then it would become apparent that it is always embedded in socially constructed epistemological principles." p. 42.

Pues bien, así, se constituye un campo en el que leer y escribir (es decir, lo letrado) no comportan tecnologías desprovistas de contexto sociocultural sino que, por el contrario, las maneras de acercarse a lo letrado son producto y producen diferentes entornos culturales. En ese sentido no existe, pues, una sola manera de hacerlo y -aún más- ninguna de esas maneras es intrínsecamente superior (Zavala 2002). Estos son, entonces, algunos de los presupuestos básicos de los Nuevos Estudios de Literacidad con los que analizaré nuestro corpus. En lo que sigue ahondaremos al respecto.

La literacidad como práctica social: prácticas y eventos letrados

En términos simples, la literacidad es *lo que las personas hacemos con la escritura y la lectura en un determinado contexto* (Barton & Hamilton 2004). Pues bien, aunque parece una proposición genérica, cada una de las palabras mencionadas tiene implicancias bastante específicas para la teoría que presento como marco de esta tesis. Para empezar, "lo que hacemos" responde a un conjunto de formas a las que nos suscribimos diariamente y a las que -al mismo tiempo- damos sentido, estas van desde las que aceptamos explícitamente en situaciones tradicionalmente establecidas hasta las que nosotros mismos creamos como miembros de una comunidad particular. Para el caso de esta tesis no se trata de cualquier forma sino de aquellas realizaciones culturales generalizadas alrededor del uso de la escritura (Barton & Hamilton 2004; Zavala 2009), a las cuales se ha denominado **prácticas letradas**.

Como se ha explicado, el interés de esta tesis reside en entender a la tecnología de la letra como un hecho social. Esto quiere decir que lo que interesa es lo que se hace con la escritura de manera intersubjetiva, en las diversas relaciones entre los actores protagonistas del contexto escolar. Ahora bien, por un lado, la atención no se encuentra puesta en la materialidad del texto y, por otro, no es el propósito atender el proceso cognitivo de la lectoescritura pues para ello se requieren herramientas distintas de las que se emplearán en esta investigación. Lo que interesa es averiguar qué es lo que hacen los alumnos y profesores en relación con la literacidad, y cómo esta -situada en clase- juega un rol en el tejido de las relaciones sociales.

Para decir con Barton & Hamilton (2004), las prácticas letradas no son unidades que puedan ser observables en tanto se producen en el marco de procesos sociales que conectan a las personas, es decir, se construyen intersubjetivamente y no residen en ningún lugar. Ni siquiera en el interior de cada individuo, aunque por supuesto implican una serie de valores y sentimientos.

Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos. Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos. (Barton & Hamilton 2004: 113).

Ahora bien, la idea de que las prácticas letradas están *situadas* debe ser complementada con la noción de **eventos letrados**. Estos, a diferencia de las prácticas, son episodios observables que permiten delimitar un determinado conjunto de actividades regulares en las que surgen patrones analizables. Se trata entonces de actividades en las que la literacidad cumple un papel y es, precisamente, este papel el que nos interesa evidenciar con esta tesis en la sección correspondiente al análisis.

Inicialmente, Heath (2004) define los eventos letrados como cualquier ocasión en la que un texto se integra a la naturaleza de la interacción de los participantes y a sus respectivos procesos interpretativos⁷. Cabe resaltar en este punto que esta y otros autores mantienen en constante revisión estos conceptos y los redefinen a la luz de nueva evidencia, por ejemplo, para introducir variables como las relaciones de poder y la ideología (Street 2004). Sin embargo, en un nivel fundamental se mantienen como dos unidades básicas para el análisis y es en virtud de ello que trabajaré con ambas.

Together events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy

⁷ El original dice: "Heath characterised a literacy event as any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes".

has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event (Barton 2007: 37).

Para el caso que se trata, por ejemplo, el evento letrado es una actividad recurrente realizada durante la clase como salir a leer frente a los demás compañeros. En ella veremos que se ponen en juego una serie de concepciones sobre lo letrado, que van más allá de la capacidad de codificación y decodificación de los estudiantes y más bien se insertan en complejos entramados ideológicos que, en mi propuesta, finalmente reproducen prácticas que mantienen un determinado orden social.

Como he señalado, el trabajo de campo ha sido realizado en una escuela debido al interés por conocer la dinámica educativa de un grupo poblacional poco atendido en nuestro medio. En ese sentido, las prácticas y los eventos letrados se enmarcan en lo que se conoce como "literacidad escolar". Tradicionalmente, las prácticas de lectura y escritura han sido relacionadas exclusivamente con el espacio de la escuela; sin embargo, como se desprende de las investigaciones recogidas, estas prácticas están presentes en diversos ámbitos de la vida más allá de los límites de la escuela. Esto a la vez que abre una discusión más compleja y enriquecedora sobre la literacidad como práctica social, también plantea la necesidad de atender el ámbito escolar de manera crítica pues cuestiona seriamente los roles, las relaciones y la ideas que se asocian a la cultura letrada.

Entonces, buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento (Street 2004: 185).

Ahora bien, precisamente con el ánimo de reconocer las presunciones que sobre la literacidad se tienen, quisiera diferenciar mi enfoque de una noción a la que tradicionalmente la literacidad ha sido asociada: la alfabetización. Esta última, entendida como la mera asociación ahistórica de grafemas con unas determinadas realizaciones sonoras, supone que el proceso de aprendizaje es una suerte de transferencia de paquetes que se realiza de manera

neutral sin consideración del contexto sociocultural del que es parte y, a la vez, contribuye a dar forma.

Por el contrario, la literacidad, recalco, es entendida como una práctica social y con ello parte del complejo entramado de las relaciones humanas. En un sentido más amplio, en la propuesta que presento, el aprendizaje es multimodal y está estrechamente relacionado a la participación de las personas en diferentes prácticas culturales (Rogoff & Gutiérrez 2011). Por supuesto no ahondaremos aquí sobre estas concepciones pero interesa mencionarlas a fin de brindar cierta claridad sobre la tarea planteada.

Así las cosas, en lo que concierne a la lingüística, se requiere ir más allá del análisis del texto entendido éste como un objeto cerrado. Se desprende la necesidad de explorar las correlaciones de ese texto situado en la realidad del aula con aquellos índices con los que el lenguaje es vinculado: Ser provinciano, por ejemplo. En términos generales, podemos decir con Bloome et al. (2005):

For us, language is not a "transparent" vehicle for the communication of information. Any use of language (spoken, written, electronic, etc.) involves complex social, cultural, political, cognitive and linguistic processes and contexts -all of which are part of the meaning and significance of reading, writing and using language (Bloome et al. 2005: xvii).

Esta complejidad de la que nos hablan estos autores demanda un tratamiento específico de los datos, con ello es que continuaré en la siguiente sección.

El corte cualitativo: etnografía y discurso

Cuando se habla del quiebre que significa dejar el modelo autónomo de literacidad hacia uno ideológico u otro en una línea similar, se tienen que asumir al mismo tiempo las diferencias en la manera de aproximarse al objeto de estudio. Según Ames (2002), ello exige del investigador la necesidad de "realizar una descripción de los sitios sociales en los que se producen eventos letrados, incluyendo las formas en las cuales las instituciones sociales

apoyan formas particulares de escritura, a fin de contextualizar los usos y funciones de la literacidad" (p. 78). Esto trae al centro de la atención metodológica a las herramientas etnográficas que, precisamente, permiten recoger descripciones detalladas del contexto en el que se trabaja. Así, para decir con Fishman (2004):

Desde la perspectiva etnográfica, no hay escuelas, clases, profesores ni estudiantes típicos. La comprensión de la literacidad solo puede lograrse mediante la observación participativa en un contexto particular. (Fishman 2004: 275)

Esta contante valoración del contexto tiene que ver con un dato que por evidente que parezca, suele dejarse de lado o se da por sentado: los estudiantes no aprenden a leer y escribir en una dimensión diferente de la realidad, la escuela no es un laboratorio en el que el conocimiento se proporciona de manera aséptica sino que, por el contrario, este proceso se encuentra permeado por diversos factores cuya consideración es tarea fundamental dentro de un acercamiento de tipo etnográfico. La literacidad es, como he planteado, una práctica social.

Una autora que he citado regularmente es Heath y con ella quisiera hacer referencia a un modelo concreto en el que las herramientas etnográficas son empleadas. Me refiero al marco empleado en su reconocido estudio sobre las comunidades de Roadville y Trackton⁸, que no sólo se reduce al entorno escolar. Allí se muestra cómo el significado de la lectura es extraído de un análisis que va más allá de la estructura interna del texto y más bien se nutre de información contextual recogida detalladamente, producto de la observación y el acompañamiento de los participantes. Así, al momento de acercarse a determinados eventos comunicativos, la investigadora cuenta con información que le permite situar los enunciados y ofrecer una lectura más abarcadora del fenómeno estudiado. Es fundamental, entonces, prestar atención al contexto en el que las actividades de lectura y escritura se desarrollan pues, como se verá en la sección correspondiente y a lo largo de esta tesis, sin ella no sería posible entender los fenómenos que analizaré.

Ahora bien, en este mismo sentido, un concepto clave para describir el lenguaje en uso es el de discurso. Un autor con el que podemos hacer explícita esta relación es Gee, quien trabaja

⁸ Heath 1982 (reeditado y traducido al castellano en: Zavala, Niño-Murcia & Ames 2004) y 1983.

en ambos ámbitos -los NEL y la EC- y ha desarrollado una teoría por la cual se busca entender el lenguaje en uso a la vez que esas "otras cosas" a las que prestamos atención en una interacción, por ejemplo, el tipo de ropa, los gestos, las historias de vida, etc. Para ello, se hace necesario dejar en claro que el análisis que se hará aquí del lenguaje tiene un propósito que va más allá de lo gramatical. Para decir con Gee (1999):

A D/discourse analysis must have a point. We are not interested in simply describing data so we can admire the intricacy of language, though this is, indeed, admirable. Rather we are interested, beyond description, in two things: illuminating and gaining evidence for our theory of the domain, a theory that helps to explain how and why language works the way it does when it is put into action; and contributing, in terms of understanding and intervention, to important issues and problems in some "applied" area (e.g. education) that interests and motivates the researcher (Gee 1999: 8).

Precisamente mi interés por analizar el lenguaje usado en las interacciones tienen como objetivo echar luces sobre cómo es que se entiende la lectura y cuáles son las implicancias de las prácticas que se hallan presentes en el aula. Ahora bien, para seguir con la propuesta del autor, tenemos una diferencia central que considero fundamental para mi análisis. Por un lado tenemos entonces el lenguaje-en-uso que sería lo que el autor propone como el discurso con d minúscula y el lenguaje-más-otras-cosas que sería el Discurso con D mayúscula (Gee 1999: 17).

Este matiz entre discurso y Discurso resultará útil cuando abordemos los extractos presentados y veamos, por ejemplo, que la profesora clasifica a sus estudiantes entre aquellos que no saben leer y aquellos que sí, no solamente por cómo emplean el lenguaje al momento de salir a leer, sino que se vale de otros criterios como el lugar de origen (provincia) o la actividad laboral a la que se dedican (trabajadoras del hogar). Estas últimas serían esas "otras cosas más" a las que se hacía alusión en el párrafo anterior con la D mayúscula, es decir, lo ideológico. Se verá, así, que existe un Discurso que se basa en las bajas expectativas que los docentes tienen con respecto a sus alumnos, las cuales a su vez reproducen estructuras excluyentes que perviven en nuestra sociedad. Este tipo de aproximación a los datos pertenece a una tradición que se conoce como Análisis Crítico del Discurso (Fairclough

1995) que busca poner de manifiesto los mecanismos por los cuales se produce la dominación simbólica de un grupo (o de las formas hegemónicas de un determinado grupo) sobre otro, entendiendo así a lo discursivo como marco que permite interpretar y construir la realidad.

La intención, en ese aspecto, es desnaturalizar aquello que se da por sentado, que es visto como “natural” cuando en realidad se trata de construcciones sociales. Haré esto, por supuesto, a través del diálogo con estudios relacionados al tema y caso que esta tesis propone. Una interlocutora en este aspecto es De los Heros (2012) quien se ocupa de una población similar también en el contexto educativo. La autora hace un repaso histórico sobre las ideas lingüísticas predominantes en el ámbito intelectual y busca si estas se hallan reproducidas en los textos y aulas de nuestro sistema educativo. En dicha empresa, aporta interesante evidencia y puntos de discusión como la presencia de prácticas seguras (Hornberger & Chick 2004), la visión por la cual lo andino es inferior a lo occidental, la hegemonía de las formas de lo escrito sobre lo oral y, especialmente, muestra que existe una lucha constante entre diferentes ideologías, a veces contradictorias e irreconciliables, pero que finalmente conviven en las aulas. Así, queda manifiesta la complejidad del tema, tanto como la necesidad de más estudios al respecto.

Finalmente, la información que he presentado en esta sección constituye el centro del aparato teórico que emplearé, sin embargo en cada apartado del análisis incorporaré otras herramientas que definiré en su momento de modo que no las perdamos de vista.

2. METODOLOGÍA

Para la elaboración de esta investigación se empleó la observación de clase durante 4 semanas, de lunes a viernes. Acompañé a los estudiantes en sus clases y en diferentes actividades que se realizaron dentro de la escuela. Paralelamente, conversé con los profesores en intervalos entre las clases y en momentos específicos para recoger sus opiniones tanto de las maestras en cuyas clases se trabajó con mayor concentración, como con aquellos docentes que comparten sentidos sobre la práctica docente. Esto se hizo mediante la elaboración de guías de entrevista generales no estructuradas, debido a que me interesaba dejar que los maestros hablasen de los temas que entendían relevantes bajo sus propios criterios.

Producto de estas observaciones cuento con dos tipos de materiales. Primero, tenemos las grabaciones de audio de la mayor parte de estas horas, por supuesto no todas contienen información relevante para esta tesis pero sí proveen interacciones que -de un modo u otro- suman a la información contextual necesaria. Estas grabaciones son de dos tipos: grabaciones del desarrollo de los eventos letrados y grabaciones de las conversaciones de los maestros y alumnos con el investigador. En segundo lugar, cuento con apuntes de campo que proveen información etnográfica a la que he hecho referencia en el apartado anterior y que me permitirá brindar una caracterización específica en el siguiente acápite.

Además, aunque no todo el tiempo, mantuve cierto grado de participación en las actividades de la escuela con la que recogí impresiones y sentires, valiosos para la comprensión del fenómeno desde un punto de vista complementario. Producto de ello también cuento con algunos materiales físicos como las lecturas repartidas en clase, algunos materiales de exposición y también registré elementos que considero relevantes como, por ejemplo, lo publicado en la vitrina dedicada a la información sobre la participación pública de los alumnos del turno noche: actuaciones, desfiles, premios, etc.

El recojo de datos se realizó centralmente en dos clases distintas, una de quinto de primaria (que es el último grado de ese nivel) y otra en las aulas de segundo de secundaria. Opté por centrar la atención en ellas luego de conversar con los profesores encargados del área de lengua y comunicación, pues son ellos quienes conocen el funcionamiento interno del sistema

que articula este centro educativo. Si bien es cierto que formalmente los grados no son equivalentes a los del programa regular, por lo focalizada que es la educación básica alternativa, los docentes manejan referentes comunes pues enseñan o han enseñado en ambos programas. Así, se intenta en la medida de lo posible -y de acuerdo a los intereses de esta tesis- ir de la mano y explicar los fenómenos en los propios términos de los participantes.

Quisiera resaltar que los maestros mostraron especial interés en que un estudio de estas características se hiciera en sus aulas. Fueron, en ese aspecto, bastante receptivos a diferencia del director del colegio que más bien argüía que los maestros serían recelosos con respecto a mi presencia dentro de las aulas. Su principal argumento era que los docentes me percibirían como un agente evaluador y ello perturbaría su desempeño. Más tarde este tópico, efectivamente, saldría también en las preocupaciones de las docentes con las que trabajé. Así entonces aquello que mencioné en la introducción acerca de la evaluación de la calidad educativa se muestra patente entre los actores de este sector. Sin embargo, se trataba de una preocupación de forma, es decir, no se negaban a una evaluación para mejorar sino a los métodos que se usan para ello. En ese sentido, al finalizar algunas observaciones, intercambiábamos opiniones sobre su práctica.

En cuanto a lo que me corresponde, me parece relevante hacer notar que como investigador también asumí roles más allá del observador. Las circunstancias de la escuela me llevaron a ser compañero, a escuchar problemas, a reemplazar brevemente a la profesora, a ayudar con materiales, entre otras tareas que aunque resultan menores, generan un impacto en la manera en que uno es percibido. El acercamiento metodológico con el cual trabajo requiere hacer explícita la presencia no sólo física del investigador, sino en cuanto a las ideas con las que llegué al recojo de los datos, el proceso de interacción con los alumnos y maestros, y la mirada crítica que me acompañan al momento de redactar mis argumentos. Por supuesto, siempre se trata de un acercamiento parcial e incompleto, que intenta aportar a lo ya estudiado y que deberá ser complementado con futuras investigaciones.

Las grabaciones fueron transcritas siguiendo las convenciones del análisis de la conversación detalladas en el siguiente cuadro:

Símbolo	
=	Habla simultánea
()	Comentarios contextuales
?	Entonación ascendente
(...)	Extracto ininteligible
...	Fragmento del audio no transcrito
!	Enunciado exclamativo
Subrayado	Mayor volumen de voz

Finalmente, con estas transcripciones se identificaron las regularidades que empezaron a delinarse durante la observación y, en segundo término, me serviré de ellas para tomar los extractos que propongo como representativos de dichas prácticas recurrentes. Del mismo modo, mis apuntes de campo fueron sistematizados de acuerdo a las prácticas halladas de modo que se pueda dibujar un panorama más general de los datos.

3. CARACTERIZACIÓN

Como se ha explicado, el enfoque sociocultural entiende a la literacidad como un fenómeno socialmente situado (Barton & Hamilton 2004). Ello implica necesariamente dedicar un espacio especial a la descripción de las características propias del contexto en el que los eventos letrados se llevan a cabo. Para decirlo en términos de Street & Street (2004), con quien coincido en cuanto a las reflexiones que hacen acerca del rol que cumple el espacio en el marco de la investigación que realizan sobre la escolarización de la literacidad:

Pero la escuela como institución encuentra su principal forma de expresión a través de una forma particular de lenguaje, evidente no sólo en el discurso de los maestros y en los textos de los materiales escritos sino en el salón de clase, en las paredes y en la marejada de papeleo burocrático en la que constantemente adquiere significado y se reproduce a sí misma. El lenguaje del maestro y del texto sitúan a los sujetos (ya sean estudiantes o investigadores), los fija a sus sillas, los ubica en un espacio construido social y autoritariamente. Entender cómo se construye este espacio es crucial para nuestra comprensión de los procesos lingüísticos y letrados particulares en los que está puesta la atención en este capítulo (Street & Street 2004: 195).

Precisamente, en las siguientes líneas presentaré información producto de las observaciones realizadas en esta institución educativa con la que se delinearé la manera en que este espacio se encuentra construido. Así, en primer término, haré explícito el uso de la metáfora de la luz y la oscuridad con la que se explica una determinada ideología sobre la educación. En segunda instancia, presentaré tanto a los alumnos como a los profesores y especialmente la relación que existe entre ellos a partir del acto de nombrar. En tercer lugar, mostraré a través de los materiales de enseñanza con los que se cuenta en el programa cuál es el rol simbólico del Estado en este contexto.

Por supuesto que este esfuerzo, como afirmé antes, representa una mirada incompleta y parcial.

3.1. La dimensión espacial: entre la luz y la oscuridad

En este apartado, el corte etnográfico de esta tesis es especialmente útil pues nos permite introducirnos con cierto detalle en el espacio no sólo físico sino simbólico de la escuela nocturna. Empezaré por anotar que el colegio está ubicado en una zona céntrica del distrito por lo que es bastante concurrido. Funciona en tres horarios: Los turnos diurno (para el nivel primario) y vespertino (para el nivel secundario) son los que tienen mayor cantidad de alumnos y actividades dentro y fuera del colegio mientras que, por su lado, el turno de la noche que va de 6:30 p.m. a 10:30 p.m. concentra a jóvenes y adultos trabajadores que corresponden al programa de educación básica alternativa, el cual cuenta con un reglamento distinto y específico. En el artículo 10° encontramos la definición de los estudiantes.

La Educación Básica Alternativa atiende a niños y adolescentes de 9 a 18 años en el PEBANA, a jóvenes y adultos de 18 a más años de edad en el PEBAJA, y a personas mayores de 15 años en el Programa de Alfabetización, que:

- (a) No se insertaron oportunamente en el Sistema Educativo.
- (b) No pudieron culminar su Educación Básica.
- (c) Requieren compatibilizar el estudio y el trabajo.
- (d) Han egresado del Programa de Alfabetización y desean continuar sus estudios.

Efectivamente, esta caracterización coincide con la realidad que encontré en los estudiantes; sin embargo quisiera llamar la atención sobre cómo son representados en este documento oficial. Los dos primeros ítems son construcciones negativas, a saber, "no se insertaron..." y "no pudieron...". Con ello resaltado, es factible colegir que son los alumnos los responsables de la situación en la que se encuentran, se desprende que se trata de un escenario de desventaja para el cual es necesario un programa de tipo "remedial". A mi entender esta es una representación del déficit, que se verá relacionada más adelante con ideas manifiestas en las prácticas letradas. Por lo pronto, para decir con Street & Street (2004), los estudiantes son fijados a sus sillas de una manera particular a través del lenguaje y esta relación cobra especial relevancia al tratarse de un documento oficial que los representa de manera desventajosa.

Ahora bien, tras la puerta principal se halla un patio central con canchas de vóley y fútbol que

a la vez separan (y encuentran) a tres bloques de salones. Las aulas están identificadas de acuerdo a los grados de los alumnos a los que albergan; sin embargo, estas señales corresponden a los estudiantes solo de los dos primeros horarios (mañana y tarde). Se observa que la mayor cantidad de material dispuesto en las paredes exteriores está relacionada al turno de la mañana, al que asisten estudiantes de primaria. Al ingresar a las aulas, del mismo modo, las paredes interiores exhiben los trabajos y muestran el progreso principalmente de los alumnos que asisten al turno de la mañana. En menor medida se encuentra evidencia de los estudiantes de la tarde. A lo largo del trabajo de campo, no vi a ninguno de estos alumnos sino a través de símbolos como el caso de las pizarras en las que queda escrito el contenido de las jornadas anteriores y no siempre es borrado por los profesores de las siguientes clases. A pesar de no estar físicamente, su presencia era notoria.

Estas observaciones resultan interesantes en términos simbólicos, pues sugieren que el alumno "oficial" es el de la mañana si tomamos en cuenta que su progreso académico es el de mayor presencia en el espacio público. En segundo término, los alumnos de la tarde (del nivel secundario) cuentan con menos espacios en los que se manifieste su presencia; sin embargo, han desarrollado formas alternativas de representación, por ejemplo, a través de grafiti en las paredes de los salones. Aunque informales, en su caso, es posible notar que son parte del ambiente escolar. Todo esto en contraste con los alumnos de la nocturna quienes no cuentan con símbolos similares, formales ni informales. Planteo en este sentido una suerte de gradación en cuanto a la participación de los estudiantes, que finalmente son ciudadanos, con respecto al uso de los recursos del Estado. Los estudiantes del programa de educación básica alternativa con quienes trabajé son una suerte de inquilinos precarios que aparecen en la noche y no dejan huella de su paso por las aulas.

La imagen descrita es una metáfora que emplea la contraposición entre luz/día y oscuridad/noche sobre la cual quisiera llamar la atención. Esto debido a que una imagen similar se encuentra presente en otros estudios sobre el tema de la educación. Precisamente, presento como referencia el siguiente fragmento recogido por Montoya (1990) como parte de sus trabajo etnográfico:

Porque somos quechuas, porque hablamos nuestra lengua y vivimos de

acuerdo a nuestras costumbres y no sabemos leer y escribir, vivimos en el mundo de la noche. No tenemos ojos y somos desvalidos como los ciegos. En cambio, quienes saben leer y escribir viven en el mundo del día, tienen ojos. No tiene sentido quedarse en el mundo de la noche porque debemos progresar para ser como los que van a la escuela y tienen ojos. Yendo a la escuela abrimos los ojos, despertamos (Montoya 1990: 94).

El testimonio es ubicado por Montoya en el debate sobre lo que él llama el "mito contemporáneo de la educación". Según este mito existe una ruta por la que se debe transitar rumbo al progreso y ella implica una serie de renunciaciones de lo que se *es* por lo que se *quiere ser*, a saber, más occidental y menos andino. Por supuesto, esto está relacionado con lo que presenté en la introducción de esta tesis y que otros investigadores como Ansión (1995) y Degregori (1986) han enmarcado en el "mito del progreso", ya en términos más generales.

En el mismo sentido, Zavala (2002) reporta haber encontrado unos afiches en Umaca (Andahuaylas) en los cuales se representa a los no letrados como "personas ciegas que caminaban por la noche hacia un precipicio mientras que en el otro extremo, los "nuevos" letrados figuraban como personas que habían descubierto el sol y una vida llena de felicidad" (p. 38). Estas no son alegorías inocentes o hechos anecdóticos sino que, en mi propuesta, insisto en que las metáforas son parte de sistemas de representación más amplios que constituyen formas de ver el mundo (Barton 2007) y que, como demostraré, tienen implicancias concretas.

Ahora bien, lo que aquí interesa señalar es que es posible proponer la existencia de una gradación de la luz a la oscuridad, entre las ideas sobre la educación que se puede recoger en las comunidades andinas y lo que encontramos en términos simbólicos en el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes del programa de educación básica alternativa que, en su mayoría, son migrantes andinos. Tengamos en cuenta esto pues en el aparato analítico haré evidente cómo es que el lugar de origen signa a estos estudiantes.

Por lo pronto la etnografía permite dar cuenta de una paradoja inicial, que en nuestros términos tiene que ver con el conflicto entre las expectativas. Por un lado, expectativas altas

en tanto aquello que los estudiantes esperan de la escuela y, por otro, expectativas bajas que se encuentran explícitas en el imaginario de los profesores. En las conversaciones que sostuvimos, todos ellos consideran un logro que sus estudiantes "a pesar de trabajar durante todo el día tengan la fuerza para venir a estudiar de noche" y al mismo tiempo señalan que "no podemos exigirles mucho porque ya vienen cansados y no les da pues". Esta contradicción nos acompañará a lo largo de la investigación.

3.2. Los protagonistas: identidad y poder

Regreso ahora a preguntarme por los participantes, alumnos y profesores, de modo que tengamos más elementos para abordar la paradoja señalada. Como decía, en su mayoría, los alumnos son trabajadores: unos ayudantes de cocina en restaurantes, personal de limpieza en hostales, vendedores ambulantes y, en el caso de las mujeres, sobre todo, trabajadoras del hogar. Esta es una población predominante en los grados de primaria, quienes son todos mayores de edad alrededor de los 24 años. Mientras que en el salón de secundaria los estudiantes bordean la mayoría de edad, 18 años. En general, la población de estudiantes es de trabajadores, pero en este caso hay también un grupo de alumnos que está en la nocturna porque no encontraron vacantes en los otros turnos, disponibilidad en otros colegios o porque fueron retirados de otras instituciones por razones de disciplina. Estos últimos son los menos.

Los profesores, a su vez, son también migrantes de primera y segunda generación con lo cual tenemos una población que comparte imaginarios como pude notar en nuestras conversaciones. Los profesores manifiestan entender a estos alumnos desde un "lado humano", con lo cual muestran un reconocimiento de las características de su alumnado y a la vez asumen una actitud paternal o maternal con respecto a sus estudiantes. Este, sin embargo, es un estilo que puede rastrearse en otras investigaciones (Oliart 2011) en las que se evidencia que los profesores suelen construir un ideal de docente como aquel que asegura la formación en valores de sus estudiantes, con énfasis en el posesivo. En esos casos, ser buen profesor es equivalente a ser "buena gente", dejando en un segundo plano las consideraciones técnicas y pedagógicas.

Como mencioné, se trabajó con dos maestras. Una encargada de la sección de comunicación

de los grados de primero y segundo de secundaria, joven de alrededor de 35 años. La segunda maestra corresponde al quinto grado de primaria y se encarga de todos los cursos de su grado. Esta última de alrededor de 45 años. Ambas se conocen y usualmente comparten los recesos entre ellas y otros grupos de profesores. En mi propuesta, me he concentrado en aquellas prácticas compartidas en ambas aulas por las dos profesoras, aunque sin duda una investigación alternativa podría ahondar más bien en aquello que las diferencia⁹ y resultaría un ejercicio igualmente productivo. De mi parte, como mencioné, he buscado las similitudes de modo que mencionaré datos tanto de uno como de otro salón.

Pues bien, los actores no son entidades fragmentadas sino que interactúan entre ellos. A continuación quisiera traer información de campo al respecto. Hay en el colegio un espacio en el que los estudiantes del turno noche sí se hacen visibles, se trata de una vitrina. Es una especie de pizarra con un fondo de franela, marcos y vidrios con candado. Esta cumple el rol de periódico mural en el que se muestra quiénes son y qué hacen estos alumnos. Este espacio, a diferencia de los que registramos al inicio de esta caracterización, es cerrado. Lo controla el director quien tiene la llave y lo actualiza según su propio criterio, además que se encuentra cerca de su oficina. En esta vitrina encontré fotos de los desfiles, actuaciones y eventos en los que los estudiantes han participado. Todas las fotos tienen la misma estructura visual: un grupo de personas mirando de frente a la cámara, detrás de una banderola con algún mensaje alusivo. Aquí dejo registro de todos los que encontré al momento de la observación, las dos primeras son frases de banderolas institucionales, es decir, que portaban profesores y que representaban al colegio. Las siguientes son las que portaban los estudiantes.

- *Educamos para la vida. El mundo es tuyo pero tienes que ganártelo.*
- *Somos una institución inclusiva que: Brindamos una educación de calidad al servicio de (ilegible).*

- *Adolescentes, jóvenes y adultos preparándonos para el futuro.*
- *Del trabajo al colegio. Del colegio a la universidad.*
- *Turno noche. No hay sino una regla verdadera de progreso: supérate a ti mismo.*

⁹ Por ejemplo, en cuanto al valor que se le otorga a las historias de vida al momento de evaluar una lectura que, según la observación, era resaltante en la práctica de la maestra de primaria y resultaba en interesantes intercambios con los estudiantes.

- *No nos excluyas, somos pocos pero valemos mucho.*
- *Estudio, disciplina, trabajo.*
- *Hermanos hay muchísimo que hacer.*
- *Estudiar, trabajar y vencer.*

El interés en esta sección es delinear a los participantes de este proceso y con ello hacer explícito que este es un terreno en el que se producen intensas negociaciones de significado, sobre todo en lo que respecta a las identidades. En estos lemas, por ejemplo, se encuentra una forma de representar a estos estudiantes que -aunque son ellos mismos quienes llevan las banderolas- simbólicamente son aprobados por la mirada de la autoridad (el director) quien es el que encarga las fotos y decide cuáles irán en la vitrina. Es decir, la autoridad ejerce su poder sobre la identidad pública del alumno. Así, la cita inicial de esta sección -sobre cómo el lenguaje del maestro (director o autoridad) sitúa a los estudiantes y los ubica en un espacio construido social y autoritariamente- cobra sentido al constatar que efectivamente la autoridad nombra de una determinada forma a sus estudiantes a través de distintos recursos discursivos.

Encuentro en ello algunas pistas iniciales acerca de tópicos que hallaremos recurrentemente en el análisis y que nutren la construcción de sentidos que van más allá de los textos mismos, o de una manera particular de leer. Se trata más bien de cuestiones ideológicas que las comprenden en un marco más amplio del evento letrado como hecho social.

3.3. El rol del Estado: materiales y definición

Finalmente, resulta imperioso dedicar una sección al rol del Estado y la relación que guarda con los ciudadanos a quienes atiende mediante la institución educativa.

Así como hice referencia a cuestiones simbólicas, también hay una dimensión concreta que podemos identificar, por ejemplo, con la provisión de recursos por parte del Estado. Me refiero con ello a la manera en que se implementa un derecho básico como la educación, con qué recursos se cuenta y cómo se distribuyen. En ese sentido, mostraré con mis observaciones que para el caso específico de esta escuela del programa de educación básica alternativa, el

Estado no parece lograr una tarea eficiente.

A lo largo de los años, la idea del texto escolar como un elemento fundamental en la implementación de los programas educativos ha sido de sentido común en el sector estatal. En esa visión, el texto acompaña y guía a los estudiantes, al mismo tiempo que proporciona recursos para el maestro en un documento pedagógicamente diseñado (Eguren, Belaunde & González 2005). Aunque se ha estudiado para el caso del programa de educación regular, se sabe que el discurso sobre la importancia del texto escolar contrasta con una dotación desarticulada por parte del Estado. Más allá de cuestiones logísticas, Eguren et al. (2005) señalan que el uso mismo del material no parece adecuado en términos pedagógicos (p. 149). Estas son consideraciones que tengo en cuenta para abordar el caso en el que encontramos ya no sólo deficiencias en la dotación, sino la ausencia de materiales.

Así, los estudiantes con los que trabajé no reciben material específico proporcionado por el Estado directamente. Las clases son llevadas a cabo por la profesora utilizando material educativo que ella misma recopila, a partir de una guía de cuya elaboración no se tiene mayor información. Para cada sesión, se entrega a los alumnos una copia de algún texto, de un conjunto de ejercicios, etc. Son los alumnos quienes se organizan para sacar las suficientes fotocopias que requieren para mantenerse al corriente. Cuando se trata de alguna obra o texto para leer fuera de clase, la profesora pregunta a sus alumnos para saber quiénes están interesados en que ella les consiga el libro, indica un precio aproximado y en los días siguientes hace la entrega de modo que la mayoría tenga el material. Las ediciones que consigue la profesora a precios bastante accesibles son versiones informales (piratas) pero nadie parece cuestionarse sobre ello. En líneas generales, estos dos son los medios por los que los alumnos acceden al material escolar.

Ahora bien, no se trata solamente de eventuales textos que deban ser conseguidos de esta manera sino que no hallé un programa curricular definido para estos estudiantes. En términos más estructurales, en la práctica no se encontró un programa o una planificación detallada de lo que se quería conseguir con los temas impartidos, ni un registro de las metas que ya se habían logrado. Cuando pregunté por ello en las conversaciones con las profesoras, se hizo referencia que esto se debía al tipo de programa en el que se encontraban estos estudiantes. A

continuación una definición oficial:

Se organiza en forma flexible en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. La Educación Básica Alternativa es una modalidad de la Educación Básica destinada a estudiantes que no tienen acceso a la Educación Básica Regular, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demanden (Dirección General de Educación Básica Alternativa¹⁰).

Lo resaltante en esta definición es que se menciona como objetivo la mejora de *los desempeños en la vida cotidiana*. Esto es, a mi entender, una referencia a la idea de ciudadanía, especialmente si pensamos que se trata de un grupo poblacional alrededor de la mayoría de edad. En ese sentido, quisiera traer a colación un estudio en el que se indaga sobre la relación entre ciudadanía y educación, vínculo que se explica a partir de la idea de que la educación tiene como objetivo propiciar la interacción social entre estudiantes a través de la lectura y la escritura. Para decir con Veramendi (2012) estas habilidades letradas, a su vez, "implican la comprensión y la posibilidad de aprecio del punto de vista del otro así como la comunicación del punto de vista del otro" (p. 10-11) como condiciones necesarias para el referido desempeño en la vida cotidiana.

Sobre esta idea volveré en los siguientes acápites para analizar cómo es que los contenidos educativos no se producen en el vacío sino que se entretajan en el contexto específico de estos estudiantes, en sus relaciones con la autoridad representada por los docentes y, en términos generales, con el Estado y la sociedad de la que son parte. El uso de la tecnología de la escritura a través de las prácticas letradas, como ya se ha mencionado, es también un medio por el cual estas relaciones toman significado.

Con esto presente quiero conectar las tres secciones presentadas. Las cuestiones del espacio y de la invisibilidad de estos estudiantes hallan un correlato en que este programa es para aquellos que "no tienen acceso a la Educación Básica Regular", es decir, para quienes no encuentran un lugar en la educación de día. Aquí la relevancia de la metáfora de la noche. Por

¹⁰ La documentación sobre el programa se encuentra en: www.digeba.minedu.gob.pe

supuesto hace falta indagar en las razones por las que no tienen acceso pero ello escapa al alcance de esta tesis. Sin embargo, ya tenemos pistas sobre ello si pensamos en la caracterización que se dio de estos estudiantes como trabajadores y migrantes; y lo relevante que esto resultará en términos de su acercamiento a lo letrado.

4. ANÁLISIS

En esta sección, la atención está centrada en cómo es que la lectura no es una operación mecánica mediante la cual, por ejemplo, un conjunto de sonidos es asociado a determinados grafemas, es decir, no es una práctica neutral (Street & Street 1991; Ames 2002). De lo que se trata aquí es de prestar especial atención y evidenciar el contexto en el que la lectura se desarrolla, esto es, atender no sólo a la actividad como tal sino a los actores que participan en ella pues es así que estaremos en condiciones de explorar cuáles son las prácticas asociadas a la lectura. En otras palabras, propongo una interpretación de la lectura en tanto práctica social (Barton & Hamilton 2004).

Quisiera previamente hacer alusión a una cita que resulta central como guía del análisis que aquí propongo:

No estamos interesados en evaluar las prácticas que abajo describimos, sino en analizarlas etnográficamente como un fenómeno social (...) Cómo y por qué esta versión particular de las prácticas letradas se reproduce y se mantiene en la sociedad contemporánea es una pregunta teórica y etnográfica -inextricablemente unida a cuestiones de poder en la sociedad más amplia- antes que a un problema de evaluación educativa (Street & Street 2004: 187).

Para ello y como he presentado antes, esta investigación -que se ha realizado en el turno noche de una escuela pública- contiene datos principalmente producto de la observación de clases. En ellas, he identificado a la lectura y exposición en público como eventos en los que se despliegan tres prácticas que me interesa discutir en lo que sigue: (a) Una práctica disciplinaria, (b) una práctica clasificadora y (c) una práctica en la que la meta de la actividad es la reproducción literal del texto.

Estos constituyen los principales hilos de un argumento que se teje en pos de responder a la pregunta -indesligable- de cómo y para qué son usados los textos en las actividades escolares. Por supuesto, esta constituye la mirada particular (la mía) con respecto a un fenómeno bastante complejo. En ese sentido comparto con Haas & Genishi (2005) el supuesto por el

cual el investigador nunca "simplemente" observa un salón de clases, sino que toma posición y da énfasis a determinados elementos y deja a otros como contexto. Así, lo que presento es un caso *construido* (a partir del interés de investigación) para entender y explicar las interrogantes planteadas, lo cual quiere decir que este caso no necesariamente pre-existe como una unidad fuera del análisis que propongo.

4.1. La lectura como práctica disciplinaria

En esta primera sección del análisis propongo hacer explícitas las evidencias por las cuales la lectura puede ser entendida como una práctica disciplinaria. Esto será posible a través de la revisión de extractos de interacción en los que se verá que el texto sirve (es decir, se hace algo con él) para establecer y vigilar un cierto orden durante el evento de la lectura en clase. De ahí en más argumentaré que esta práctica construye una forma de relacionarse con lo letrado y mostraré que dicha relación se encuentra cruzada por las variables de poder e identidad. Finalmente, esta práctica -en una interpretación holística- promueve y asegura la construcción de un alumno-ciudadano disciplinado.

El (re)establecimiento del orden

En los tiempos intermedios debido a los cambios de curso, de profesor o luego de los recreos, el aula de clase se presenta como un espacio "libre" en el que los alumnos caminan de un lado a otro, entran y salen, conversan, cantan, juegan entre ellos, estudian por su cuenta, repasan alguna clase, adornan sus cuadernos, se pelean y se amistan, etc. Aunque todas estas actividades se encuentran dentro de lo que podríamos esperar como actividades de una institución educativa¹¹, es de notar la diferencia existente cuando se observa el aula con la presencia de la maestra. Estas actividades en los intermedios se desarrollan libremente por lo menos en dos sentidos: por un lado, a juzgar por la variedad de actividades, los alumnos deciden qué hacer durante ese tiempo y se agencian de lo necesario para hacerlo; por otro lado, el factor común en estos momentos es la ausencia de autoridad formal, es decir, no se

¹¹ Esto sin duda merece una investigación aparte pues la institución educativa también es susceptible de incorporar nuevas formas si se explora las características particulares de los estudiantes. Me refiero a una incorporación que no necesariamente recibe reconocimiento oficial pero que definitivamente forman parte de la educación de estos estudiantes. Pienso, por ejemplo, en actividades comerciales (venta de comida, cosméticos, etc.) realizadas durante las clases por los propios alumnos que son extensiones de su quehacer diario como jóvenes trabajadores. En ellas se puede explorar el rol de lo letrado.

encuentra ningún profesor, el auxiliar o el mismo director que usualmente recorre los salones.

Precisamente el primer extracto que presento corresponde al momento en el que la profesora del salón de secundaria ingresa al salón y encuentra el (des)orden antes descrito. La profesora se ubica en el escritorio principal y mientras revisa su material, da algunas indicaciones a los estudiantes. Ella pide que le entreguen los cuadernos para revisar las tareas pendientes. En este primer momento su voz es una más de las que se escuchan dentro del aula, de las que se disputan el centro de atención. Incluso para quien revisa las grabaciones realizadas resulta complicado identificar la voz de la profesora y es más bien gracias a los apuntes de campo que se completa la interacción. Pues bien, además, el desplazamiento de los alumnos para realizar la entrega genera pequeñas conversaciones y empieza a dibujarse el escenario que he llamado "libre" nuevamente incluso con la profesora ya presente en el aula. Es en este contexto que ella plantea la actividad de lectura.

Extracto 1

1 Profesora: a ver silencio silencio
2 puedes sentarte? y estar en silencio por favor!
3 garcía estoy hablando!
4 ya lee hijo empieza
5 yacumama vamos a leer ya cu ma ma
6 a ver quién está interrumpiendo
7 a ver para sacarlo

Lo que encontramos en este extracto es una voz que reclama para sí el centro de atención: "estoy hablando!". Esta voz le pide a los alumnos "silencio silencio" con la justificación de que es ella, la profesora, quien está hablando. Aunque puede resultar un detalle menor, no deja de llamar la atención la relación que surge entre la voz de la profesora y el silencio de los alumnos. Esto se hace visible en el hecho de que no se les pide que bajen la voz y continúen con sus conversaciones sino que les demanda dejar de moverse y se corta toda forma de interacción oral. Así, en mi lectura, se busca retomar el orden (controlado por esta voz) y con ello se hacen evidentes las relaciones de poder que se construyen entre los participantes.

Nótese que "garcía estoy hablando!" es un enunciado que -más allá del nombre propio- nos revela el ejercicio de un poder central en las interacciones en el aula, a saber, yo (la profesora) hablo, tú escuchas. Esto último, la negociación de significados y la construcción de identidades, son aspectos que se verán transversalmente a lo largo de esta tesis.

Por ahora lo que me interesa mostrar es que el restablecimiento del orden se encuentra atado a la actividad de lectura. Esta afirmación plantea dos líneas interpretativas: la primera es que esta antesala por la cual se restablece el orden es necesaria para introducir cualquier tipo de actividad (de revisión de cuadernos, de elección de delegados, etc.) y no sólo de lectura de modo que la relación con ella sería más bien indirecta e incluso casual. Mientras que una segunda interpretación, que constituye mi propuesta, explica ese restablecimiento del orden a través del uso de la lectura. Es decir, la lectura no es una actividad cualquiera que sigue luego de la afirmación de la voz de autoridad, sino que es ella misma (la lectura) la que acompaña y da forma a la autoridad de la profesora.

Recordemos que el significado se halla definido en las prácticas que lo constituyen: en ese sentido, un ejemplo es el enunciado siguiente "ya lee hijo empieza" (lin. 4). Esta asignación de turno es la manifestación de la autoridad a la que me refiero y, claro, asigna un turno de lectura (de un texto preestablecido: "yacumama"), no de un juego o alguna otra actividad cualquiera. Así, lo que interesa resaltar es que se logra pasar de un momento "libre" a uno "controlado" usando un mecanismo que incluye a la lectura como pieza central, asociada a la voz de la autoridad.

Ahora bien, examinemos de cerca el enunciado de la línea 4: "ya lee hijo empieza". Especialmente la presencia de la partícula "ya" permite algunas consideraciones para las cuales tomaré como referencia el estudio de Cerrón Palomino (2003). En primera instancia, este adverbio en el uso regular del castellano general indica temporalidad, específicamente, el comienzo o inicio de un proceso. Como vemos, ese es un sentido perfectamente plausible para nuestro enunciado: empieza a leer. Con él se halla satisfecha la indicación por la cual se le asigna el turno al estudiante. Sin embargo, más allá de ello, se encuentra una connotación más específica y que se lee dentro del contexto. Me refiero a cierta idea de un proceso restablecido, en el sentido de realizar una acción y *ya* no otra. Para ello hago una

interpretación libre de lo que Cerrón Palomino observa al reportar nuevos usos de "todavía, también y ya" en la variedad local de castellano.

Además de su valor normal como partícula adverbial que indica inicio, inminencia o consumación de algún proceso, en el castellano local *ya* adquiere un valor sustitutorio o delegatorio, cuando no de reemplazo de una entidad o de un comportamiento por otro (Cerrón Palomino 2003: 250).

La variedad local a la que se hace alusión es el castellano andino y sobre ella debo confesar que era uno de los intereses iniciales de esta tesis, a saber, indagar por su presencia y usos en el contexto de la educación escolar. Sin embargo, luego de las primeras observaciones y registros entendimos rápidamente que -en el contexto en el que se realizó la investigación- el castellano andino no era un rasgo marcado sino que constituía la norma. Por supuesto en sí mismo ese es un hallazgo relevante y me permite sustentar por qué lo propuesto por Cerrón Palomino encuentra aquí un campo fértil para la interpretación. El valor sustitutorio explica la idea que adelanté sobre *hacer la lectura* en lugar de *hacer otra cosa* o, en términos más generales, es la sustitución de un orden por otro. Así, esto se refiere a pasar de un orden que retratamos como un escenario de *libertad* en el que los estudiantes hacen por sí mismos y sin presencia de la autoridad a uno en el que se plantean reglas específicas de comportamiento que regulan la disciplina.

Luego de evidenciar la voz de la autoridad y cómo con la lectura se establece el orden de lo letrado en reemplazo de otro, vemos en la línea 5 que el relevo se realiza mediante la entrega simbólica de la lectura: "yacumama vamos a leer ya cu ma ma". La lectura es presentada a los estudiantes con el título y se enuncia claramente lo que se hará con ella "vamos a leer". Con este enunciado se encuentra la confirmación de lo comentado, a saber, que la lectura no es una actividad cualquiera que se usa de excusa casual para llamar la atención. No sólo se le menciona sino que se presenta el título de una lectura específica y se da la instrucción de que será leída. Al mismo tiempo, dado que se trata del contexto de la escuela en el que se desarrolla el aprendizaje, considero que el enunciado "vamos a leer" significa también *vamos a conocer el terreno de lo letrado de una manera específica* pues, como se verá, la lectura vendrá acompañada de una serie de condiciones que deben cumplirse (y que se verán en la

sección 4.2).

El dato que nos indica que lo que se hará con el texto será leerlo no debe ser sobreentendido pues bien podría hacerse alguna otra actividad, por ejemplo, una representación teatral, una canción, una poesía, etc¹². Estos apuntes sobre la diversidad de posibles actividades que podrían generarse a partir de un texto va en consonancia con el marco en el que se trabaja esta tesis, uno que no da por sentado aquello que se hace con el texto. La idea es aproximarnos al texto entendiendo que, por ejemplo, la lectura escolar constituye una forma cultural construida históricamente y que sus prácticas no son las únicas ni las más naturales. Quizá en esos otros eventos (canto, poesía) se hallen claves distintas sobre lo letrado, diferentes de las que se encuentran aquí pero ello excede los fines de esta tesis.

Ahora que sabemos que el texto será leído y que ya tenemos a un participante con el turno asignado, es decir, ahora que tenemos un orden establecido, la profesora debe asegurarse de que este orden perdure. Así, en la línea 6, la voz de autoridad enuncia en forma de pregunta "a ver quién está interrumpiendo?". Por supuesto, esta no espera ninguna respuesta sino que cumple la función de una advertencia. Acudo aquí de nuevo a los datos de observación para anotar que en este tipo de momentos, la maestra levanta la mirada y pasa revista al total de la clase dirigiéndose simbólicamente a cada uno de ellos. El mensaje es claro: no interrumpen. A lo que ella misma añade: "a ver para sacarlo", con lo que no sólo se hace la advertencia sino que se manifiesta cuál será la consecuencia de romper esta regla: Hacer que el infractor salga al frente a leer.

Hasta aquí hemos buscado hacer explícita la relación que se plantea entre los alumnos y la actividad misma, una en la que los participantes aceptan las reglas de juego y, a su vez, las validan¹³. Asistimos, entonces, a un evento en el que se plantea a la lectura como una práctica

¹² A este respecto, la profesora me informó que efectivamente realiza otro tipo de actividades a partir de los textos: "no exponer muy poco más bien recién va a ser exposición este yo más bien les explico hacen su tarea en su sitio solamente en audiovisual artístico salen 5 a cantar... ellos salen a cantar por ejemplo también van a salir a cantar o poesía ahí sí vale la pena porque como muy pocas horas (...) no hay horas por ejemplo para hacer poesía tengo que agarrar cuatro horas mínimo o dos horas".

¹³ Ante la pregunta por saber si los alumnos están predispuestos a rechazar esta actividad (salir a leer al frente) o si al plantear la actividad de este modo (como una amenaza) la profesora genera esta relación antagónica, resulta necesario decir que estas son prácticas que se vienen repitiendo desde hace mucho en la clase (y el sistema educativo) que es prácticamente imposible e incluso poco productivo determinar qué fue primero. Lo cierto es que ambos actores aceptan el hecho de que salir a leer funciona como regulador de la conducta pues, como se verá, ninguno de ellos la cuestiona.

con la que se busca restablecer la disciplina escolar en la clase.

La vigilancia de la disciplina

Esas eran las condiciones iniciales y bien podría argumentarse que se trata sólo de un recurso transitorio¹⁴ para ordenar la clase. En ese sentido, a continuación, presentaré un extracto de un momento posterior del evento letrado en cuestión, durante el desarrollo de la lectura. Con ello busco demostrar que se trata de una práctica sostenida y que, en este caso, no sólo establece el control del aula a la voz de la autoridad sino que vigila (a lo largo del evento) la disciplina.

Extracto 2

- | | | |
|----|------------|-------------------------|
| 1 | Profesora: | ahora siguiente este |
| 2 | | james |
| 3 | James: | nooo! |
| 4 | Clase: | (risas) |
| 5 | Profesora: | james |
| 6 | James: | miss! |
| 7 | Profesora: | cualquiera voy a llamar |
| 8 | | que está desatento |
| 9 | James: | yo he estado escuchando |
| 10 | Profesora: | estás jugando |
| 11 | | párate acá |
| 12 | | en el centro |
| 13 | Clase: | (risas) |

En este fragmento interesa mostrar cómo -luego de terminada una intervención- la profesora designa el siguiente turno. Empecemos subrayando la idea de que es la docente quien determina con *su propio criterio* quién sigue en la lectura, una actividad que recordemos ha sido planteada como un castigo para los que interrumpen. Las menos de las veces observadas

¹⁴ Aún cuando lo fuese merecería la atención y más si nos preguntamos por los recursos pedagógicos de los maestros. O, de manera más general, por la formación que reciben los docentes. Al respecto se puede consultar Oliart 2010.

se usó el método de la lista, que no difiere en mayor medida en cuanto a la arbitrariedad y resulta ajeno a la lectura misma. No se encontró ocasión en que se preguntase a quién le gustaría salir o se emplease algún método alternativo y creativo para hacer menos aleatoria la sucesión de turnos, o -en el mejor de los casos- relacionarla con algún criterio pedagógico.

Un apunte aparte merece lo que he mencionado como el criterio propio de la maestra en tanto mecanismo de decisión, en él se refuerza el rol del profesor como quien toma las decisiones y no da cuenta de las razones de ellas. Precisamente en el párrafo anterior hacía alusión a métodos más creativos en el sentido en que esta podría ser una oportunidad, por ejemplo, para ejercer una suerte de proceso transparente o de delegación de responsabilidades como una forma de construir ciudadanía (Eguren 2006). Tengamos presente que en la escuela no se está enseñando solamente a leer sino, en general, formando ciudadanos que -como se planteó en la presentación- resulta especialmente relevante pues estos estudiantes probablemente estén frente al encuentro más cercano y directo con el Estado.

En este punto encuentro coincidencias con lo que señala De los Heros (2012) acerca de *la ideología del secreto*. Esta autora plantea la existencia de prácticas regulares por las que el poder se ejerce sobre el otro sin dar explicaciones sobre ninguna de sus decisiones, desde las más simples a las más complejas. Esto llama particularmente la atención pues no es cuestionado por los actores y se naturaliza como el deber ser y, en mi interpretación, tiene implicancias en el ejercicio de la ciudadanía sobre todo en alumnos que son, en su mayoría, adultos y están siendo formados, como dice la definición oficial que presenté líneas arriba, para mejorar su vida cotidiana.

En el fragmento que se analiza, justamente, tenemos una muestra de cómo es que la decisión del docente se ha naturalizado al punto de tomarse con humor. Para esta explicación hallo central la noción de tono (o *key*) propuesta por Dell Hymes (1972) que -en su modelo de la etnografía de la comunicación- considera el elemento emocional con el que se da forma a un evento comunicativo como parte del acto de habla. Con ello, revisemos el extracto. Ante el llamado, el alumno James responde "nooo!" (línea 3). Esta -a juzgar por el espíritu de la intervención- no es una negativa enérgica sino más bien una forma de aceptar (como no podría ser de otro modo proviniendo de la voz de autoridad) en clave de broma. Respuesta a

la que sus compañeros reaccionan con una risa grupal. Precisamente, dicha risa en la línea 4 es la que nos permite comprender que la respuesta inmediatamente anterior de James ("nooo!") no es un reclamo serio frente a la decisión de la profesora.

Los compañeros se convierten, propongo, en felices (en alusión a la risa) espectadores del castigo público, pues ello es lo que en buena cuenta significa el ser llamado a leer al frente de la clase. Ahora bien, en este mismo marco interpretativo, se puede añadir que ese tono identificado puede ser asociado a un conocimiento cultural que relaciona la aceptación de una arbitrariedad con una reacción en clave humorística. Así, como decía, se construye una relación *naturalizada* por la cual la lectura (y finalmente el texto) se asocia a una manera "feliz" de ejecutar un castigo y ejercer el control.

Reconociendo los límites de esta tesis, quiero llamar la atención sobre los paralelos que pueden encontrarse con las situaciones cotidianas de injusticia analizadas desde otras perspectivas. En dichas situaciones, los ciudadanos que son testigos, por ejemplo, de un acto injusto no intervienen sino que aceptan la transgresión de las leyes e incluso las celebran con una risotada. Ubilluz (2006) precisamente parte de la risa como reacción para ensayar la idea de que aquello que se encuentra detrás "es una mayor tolerancia (una menor indignación)" (p. 12) frente a la transgresión. Con esta suerte de sujeto más "tolerante" es que un cierto orden se reafirma y actualiza formas particulares que, finalmente, exceden los límites de la escuela. Recordemos que el programa tiene como meta brindar herramientas a los estudiantes para la mejora de su vida cotidiana y es en ese sentido que considero fundamental intentar aproximarnos a lo que está detrás de estas formas que, para mi interés, se encuentran presentes en los eventos letrados que analizo.

Ahora bien, para regresar al extracto, en la línea 7, tenemos una respuesta por parte de la profesora a la risa general de la clase: "cualquiera voy a llamar". Esta intervención intenta sonar a explicación de por qué le asigna el turno a James pero en la lectura que propongo esta explicación es mejor entendida como una justificación de *hacer sin dar explicaciones* (la ideología del secreto). Así, el "cualquiera voy a llamar" no da ninguna información de los criterios empleados. Dicho esto, la siguiente intervención en la línea 8, mediada por unos segundos: "que está desatento", reafirma la idea de que la explicación que cabe en esta

situación es la que concibe a la lectura como una práctica de control. Una medida de disciplina, primero, para aquellos que interrumpen y, ahora, para los desatentos, todo esto durante el evento y ya no sólo al inicio. Restablece el orden y luego lo mantiene.

Para hilar más fino propongo introducir la idea de que el control de la disciplina ejercido a través de esta actividad tiene en este momento un componente fundamental, a saber, la vigilancia¹⁵ (Foucault 2009). Esta es una idea poderosa en tanto no estamos frente a un par de hechos aislados en los que el docente lanza la idea de castigar el mal comportamiento (interrupción de un turno y el hallarse distraído) sino que al encontrar estas manifestaciones de indisciplina presentes a lo largo del evento letrado, se hace cada vez más visible un sistema de control que tiene como herramienta a la lectura.

Hacia el final del extracto se confirma cómo es que opera la mirada de la profesora que no necesariamente tiene que haber estado atenta a todos los movimientos de los estudiantes. Para ello sí usa la vigilancia como legitimación de su decisión. Aquí lo que interesa es cómo construye en público la relación con la lectura, no los mecanismos internos de carácter cognitivo con los que ejerce la vigilancia. Ante la réplica del alumno: "yo he estado escuchando", la voz de la autoridad responde "estás jugando". Se tiene en este punto un correlato gramatical relevante para la explicación pues es en los tiempos verbales empleados que la idea de la vigilancia se refuerza como estrategia *constante*: la conjugación del tipo "estar + gerundio" señala que la acción (en este caso, la infracción cometida por el alumno) se está realizando en ese momento.

Finalmente, muestro aquí un extracto en el que la práctica disciplinaria se pone de manifiesto ya no por una suerte de criterio secreto del docente o por una lectura particular que hago de las evidencias, sino la práctica misma se hace evidente para dejar claro a los estudiantes cómo es que opera. La maestra hace explícita la regla.

Una alumna lee en voz baja, logra completar las oraciones con bastante dificultad y en su intervención se hacen notorios largos silencios. En ese contexto se produce este intercambio:

¹⁵ En "Vigilar y castigar", el autor hace un repaso por la construcción cultural del orden y señala a la escuela como una institución celadora de tal orden. Es en la dinámica de la escuela que estas formas se ponen de manifiesto.

Extracto 3

- 1 Alumno: no sabe leer
2 Clase: (risas)
3 Profesora: ya ahorita sale
4 ya vas a leer tú ahorita

Un alumno de entre el grupo dice "no sabe leer" usando un tono de broma y que a la vez -de manera muy dura- hace explícito lo evidente. A su intervención la clase responde con una risa general que de nuevo nos ubica en la reflexión que se hizo líneas arriba acerca del papel de espectadores que celebran, en este caso, el mal momento del otro. Es precisamente esa risa la que nos permite comprender lo enunciado en la línea 1, a saber, la identidad de la compañera es construida como la de un sujeto carente. Por supuesto, más allá de la alumna en cuestión, las formas de leer con las que se le identifica son estigmatizadas. Sobre esto, dentro del marco de la *performance letrada*, volveré en la siguiente parte del análisis (ver sección 4.2).

Ahora bien, ninguno de los alumnos manifestó desacuerdo y tampoco la profesora se ocupó en atender esta evidencia (la alumna tenía serias dificultades para leer o, en todo caso, para hacerlo frente a la clase). La profesora respondió primero de manera general "ya ahorita sale" (línea 3) sin voltear a mirar, esto como adelantando que sería cualquiera que lo haya dicho quien saldría. Sólo luego volteó para ubicar al alumno. La profesora además conoce a sus alumnos, incluso por la voz, así que no le fue complicado ubicar al autor y continuar "ya vas a leer tú ahorita" refiriéndose directamente a uno de ellos.

Con esto último resulta claro que la vigilancia es una estrategia que tiene a un agente (la voz de autoridad representada por la profesora) bastante bien entrenado para su ejecución pues los reconoce sin mirarlos. El alumno no tiene escapatoria. Esa es la idea de la vigilancia que interesaba poner de manifiesto en tanto es central en la propuesta de la lectura como práctica disciplinaria. Así, se tiene entonces un momento inicial en el que se presenta a la lectura como una amenaza velada, luego se tiene momentos definidos en los que se hace explícito el mecanismo de control como en este extracto final y, sobre todo, tenemos la idea de una estrategia de vigilancia constante sin la cual estos dos componentes previos serían solo

hechos aislados.

En este primer acápite del análisis se ha demostrado que la lectura cobra una nueva y compleja dimensión al ser interpretada en el contexto en el que se emplea y no como una "inocente" actividad escolar. En ella se ve cómo la lectura juega un rol central.

4.2. La lectura como práctica clasificadora

En esta segunda sección presentaré extractos con los que propongo delinear una forma específica de *hacer con la lectura*. Se sabe que siempre se lee de una manera particular en cada situación (Zavala et al. 2004), sin embargo no siempre damos cuenta de cuáles de esas formas particulares son las hegemónicas en un ámbito como el educativo. Aún más en nuestro caso pues, como adelanté, no se tiene mayores investigaciones con estudiantes del programa de educación básica alternativa.

Como demostraré, esta forma particular de leer (que llamaré *performance letrada*) se constituye de una serie de condiciones, cuyo cumplimiento le sirve a la maestra para clasificar a los estudiantes en dos grupos, quienes sí saben leer y quienes no saben leer. Propongo que el verbo *saber* se canjea por el de *performar* pues aquello que las condiciones piden del estudiante es más bien una determinada puesta en escena de la lectura. Luego, esta práctica, será entendida en términos más amplios (en cuanto al Discurso con D mayúscula) cuando se explique que la actuación de ambos grupos es asociada a características que tienen que ver con lo social y, específicamente, lo geográfico. Es decir, veremos que la lectura cumple un rol bastante específico, más allá del adiestramiento en la correspondencia de un sonido con una representación gráfica.

Quisiera anotar que esta clasificación sobre la que construyo mi argumentación fue propuesta por las propias profesoras, es decir, para ellas hay un grupo de alumnos que "sí saben leer" y otro "que no sabe leer". De ahí en más, dedicaré mi análisis a encontrar sentido y proponer una respuesta a qué es aquello a lo que las maestras se refieren al hacer dicha clasificación. Por supuesto, esto será a partir de las prácticas observadas en clase. En ese sentido, en primer lugar, haré explícitas las condiciones a las que hice referencia (es decir, lo que se le pide a los

alumnos que hagan cuando salen a leer) con las cuales se da forma a la actividad de lectura. Propongo con ello que dicha forma particular constituye una práctica performativa mediante la cual se lleva a cabo una clasificación de estudiantes, los que cumplen con las instrucciones "sí saben leer" mientras que quienes no llevan a cabo la actuación adecuadamente "no saben leer". Como se verá hacia el final, esta práctica evidencia determinadas ideas sobre las características personales de los alumnos.

Las condiciones

Mi argumento se basa, entonces, en la existencia de una serie de condiciones cuyo cumplimiento permite la incorporación de los actores dentro del escenario de lo letrado. Las más saltantes fueron leer en voz alta, el cuidado en la pronunciación del léxico, la entonación, la postura, entre otras que por su menor aparición dejaré de lado. Como explicaba, con el cumplimiento de ellas es que se lleva a cabo una clasificación que diferencia aquellos estudiantes que "dominan" el código escrito de aquellos que no. Saber leer es, en este sentido, saber performar la lectura. Estas condiciones que se erigen como normas han sido socialmente construidas como las más legítimas y su presencia en el aula aseguran su pervivencia a través de la repetición.

A los que son parte del primer grupo, los que sí saben leer, sobre todo se les pide disciplina (como se muestra en la sección 4.1 sobre la lectura como práctica disciplinaria) y se les plantea preguntas *sobre* el texto, aunque esto no significa que se esperen respuestas de su parte (ver sección 4.3 sobre la lectura de lo literal como meta). En este grupo no se atiende con el mismo cuidado a las cuestiones de su actuación al momento de leer, es decir, la pronunciación, el léxico, etc. Se observa un relajamiento de estas condiciones y, por otro lado, se les hace objeto de constantes recordatorios sobre su posición de ventaja, generalmente relacionada al *ser limeño* (ver extracto 7). Es decir, en este grupo se presupone que los estudiantes sí saben leer debido a que la profesora tiene información adicional sobre ellos, en este caso, que no son provincianos.

En la otra orilla, entre los que "no saben leer", encontramos un grupo al que se le pide sobre todo leer en voz alta, con una determinada entonación y del que se vigila celosamente la

pronunciación del léxico desconocido¹⁶ como se verá en el extracto 5. Esto quiere decir que se requiere de los estudiantes actuar un guión (la lectura) y, para seguir con la metáfora teatral, se les exige respetar las líneas de los diálogos (cuidar la pronunciación de léxico). Así, se configura una puesta en escena en la que quienes "no saben leer" *aprenden a leer leyendo*, a decir de una de las maestras. Todo lo cual es priorizado aunque signifique un descuido de los contenidos de la lectura y privilegie las formas que revisten los textos. Esta parecería -en mi argumentación- una de las causas por las que se genera rechazo por parte de los estudiantes pues se prioriza una relación marcada por la distancia y la enajenación del texto con respecto al estudiante.

En los siguientes extractos revisaré las que he llamado las condiciones de la performance letrada. En este primero la profesora (P) da indicaciones a una alumna (A) que se encuentra ya frente al salón de clase.

Extracto 4

- 1 P: si tienes voz todavía bajo y te pones allá
 2 A: en el centro del agua (ininteligible) burbujas pareció
 3 P: parecía
 4 A: parecía responderle responderle y la empeci
 5 P: empecinada
 6 A: empecinada boa no quiso moverse seguramente
 7 peca=
 8 P: =qué?
 9 A: (ininteligible)
 10 P: a ver
 11 el pecaví
 12 pecaví es un pez una animalito
 13 A: el pecaví
 14 genaro valdivia (ininteligible)

¹⁶ No toda la pronunciación es vigilada pues, como veremos, escasamente se interviene cuando rasgos del castellano andino se hacen presentes. Esto se explica debido a que en esta escuela el castellano andino es lo no-marcado y con ello su presencia se hace imperceptible y es más bien "lo normal".

- 15 P: amonestó severamente
 16 A: amonestó severamente
 17 voy seguir?
 18 P: sigue
 19 A: cuidado con salir hasta que=
 20 P: =hasta ahí nomás
 21 cuidado con salir
 22 ya rosa a ver tú
 23 ahí quiere decir que su papá le dejó dice unas tostadas unas este hormigas
 24 para que pueda comer su hijo y luego le dijo que por favor no saliera de la
 25 choza no?
 26 hasta que él regrese

Este extracto ejemplifica las condiciones a las que hacía alusión. Antes de la intervención de la profesora, la alumna se encontraba pegada a la pizarra hacia el lado más próximo a su carpeta. Desde ahí leía el fragmento encargado. En la línea 1 se hace explícito a la alumna que tener voz baja es una desventaja y que sabiendo eso ella debería buscar remediar la situación. Aquí "todavía" (línea 1) funciona enfáticamente y refuerza el supuesto de que la lectura debe hacerse en voz alta, con una determinada entonación.

En otros momentos similares a este, también es posible hallar voces correspondientes a alumnos que dicen "no se escucha" o "ya salió?" siempre en clave de broma pero que refuerzan la idea que aquí presento: Hay una forma de leer y la compañera no la está representando eficientemente, podría ser una manera de ponerle en un enunciado simple. Esto también nos muestra que se trata de un uso extendido de modo que halla resonancia incluso en las bromas de los otros estudiantes. Se produce en ello una complicidad entre maestra y los otros alumnos frente a quien está en el turno de lectura. Precisamente esto es lo que constituye una práctica, la idea compartida sobre una forma reconocida por los miembros de la comunidad.

Por otro lado, el léxico también constituye un punto central que, a mi entender, no es aprovechado para informar a los alumnos del significado de una nueva palabra de modo que

se enriquezca su vocabulario sino que solamente se corrige la pronunciación. Esto debido quizá a que es lo que se identifica más fácilmente por las maestras. Lo que tenemos, entonces, es una instrucción bastante específica sobre leer exactamente como se encuentra en el texto. Ahora bien, no se trata simplemente de afirmar que la profesora sigue a pie juntillas el texto sin razón alguna, por ello me resulta útil traer a colación la noción de prácticas seguras.

Estas prácticas seguras son aquellas por las que estudiantes y maestros buscan preservar su dignidad escondiendo el hecho de que poco o ningún aprendizaje se lleva a cabo (Hornberger & Chick 2001). En palabras de las autoras citadas, un ejemplo claro de ello es el recurso de responder en coro que tanto se halla en las aulas peruanas y por supuesto en las clases que observé:

We conclude that the chorusing, here as in the Peruvian case, functions principally to give students opportunities to participate in ways that reduce the possibility of the loss of face associated with providing incorrect responses to teacher elicitation or not being able to provide responses (Hornberger & Chick 2001: 35).

Así, en el caso de las líneas 4 y 14 encontramos oportunidades en las que la lectura no es realizada fluidamente debido a palabras que resultan poco o nada familiares para la alumna. La profesora la socorre pronunciando las palabras completas (líneas 5 y 15), las enuncia para hacerlas familiares pero no dice nada sobre los significados o los contextos en los que se están empleando. Encontré esto de manera sistemática y resalto que se trata de palabras cuyos significados no tienen referentes inmediatos o concretos, y que más bien exigirían una abstracción para ser explicados. Precisamente por ello sugiero que una razón para pegarse al guion y exigirlo como una instrucción de la práctica performativa sería evitar entrar en un terreno en el que se expongan tanto la alumna como la profesora. En concreto, la profesora se vería retada a usar sus recursos pedagógicos para explicar los conceptos nuevos encontrados en las lecturas y la alumna, por su parte, tendría que ir más allá de la repetición de una cadena sonora. Esta instrucción es, entonces, una práctica segura.

Tomemos un ejemplo que sirve de contraste, de la línea 7 a la 13 sobre el "pecaví". En este

caso sí hallamos una intervención explicativa que, como planteé líneas arriba, recurre a un referente en el mundo: "un pez una animalito". En este caso, ambas, profesora y alumna, no tienen problema en reconocer un animal y avanzan así sobre terreno seguro.

Quisiera mencionar en este punto que, en el mismo sentido, De los Heros (2012) toma esta noción de prácticas seguras para reportar un caso similar acerca de las instrucciones que una maestra de escuela proporciona a sus estudiantes. Con ello resalto que estas prácticas se encuentran fuertemente instaladas en el sistema educativo peruano pero que se dan por sentadas. Precisamente a la desnaturalización de ellas espero contribuir.

A continuación, introduzco un extracto que busca reafirmar la idea de que existe un interés en la pronunciación del léxico, es decir, en su forma fónica.

Extracto 5

- 1 A: en una choza amazónica a orillas del río ucayali genaro valdivian vio con
2 sorpresa que sus previsiones se acababan su fiel servidor (inaudible) e ex ex
3 P: exquisito
4 A: ah exquesito
5 P: ex qui si to
6 A: exquesito
...
7 A: sonrisa lleno de orquiDEyas y=
8 P: =orQUIdeas
9 A: orQUIdeas

Notemos que luego de la intervención de la profesora en la línea 5, la alumna retoma a partir de la línea 6 y continúa leyendo el cuento. La maestra no vuelve a intervenir sino hasta la siguiente palabra (en la línea 8) de cuya forma fónica también se ocupa. De igual forma, la alumna escucha la corrección sobre la pronunciación del léxico, retoma en la línea 9 y continúa leyendo el cuento. Esto de la misma manera hasta el fin de su turno o, en general, hasta que aparezca una nueva pieza léxica cuyo pronunciación requiera clarificación.

Ahora bien, en ambos casos (línea 4 y 7) se ve con claridad que el castellano andino podría jugar un rol explicativo en cuanto a la pronunciación que los alumnos realizan, sin embargo no he registrado ninguna mención a él directamente. En términos de variedades regionales incorporadas a la currícula de clase, indagué con los profesores y recogí algunas opiniones contradictorias sobre el valor de lo cultural y a la vez el "problema" (extracto 6) que ello significa en Lima.

Para abundar sobre esto último, quisiera presentar un fragmento de una conversación que sostuve con la profesora de secundaria precisamente sobre el tema cultural y, específicamente, la presencia del quechua.

Extracto 6

- 1 N: y cómo ve esa relación entre lo que leen y escriben? es diferente?
2 P: sí, por ejemplo ellos como están acostumbrados de repente le han enseñado
3 quechua pues
4 N: ah claro
5 P: usted ha visto quechua?
6 N: sí sí
7 P: el quechua es diferente a lo que nosotros enseñamos en castellano
8 como ella sabía quechua antes me contó y por eso no escribía bien y ahora ha
9 mejorado pero en lectura y eso se enseña en primaria
10 está atrasada
11 N: entonces le parece que el quechua no los ayuda?
12 P: no los ayuda pue porque les hace equivocar en la manera de escribir no?
13 (dirige la mirada a una alumna) pero según dice nosotros también debemos
14 saber quechua porque hay alumnos que de repente vienen acá a estudiar y
15 hablan quechua y uno les puede enseñar en quechua
16 N: exacto

De esta interacción quisiera resaltar dos puntos. El primero es que, efectivamente como adelanté, el quechua es visto como una interferencia que, por ejemplo, explica la diferencia que existe entre el leer y el escribir (líneas 2 y 3). Una alumna, incluso, puede lograr cumplir

con las condiciones de la performance letrada y en ese sentido mejorar su lectura (línea 9) pero como se lee en la línea 8 la escritura seguirá siendo una tarea pendiente por el hecho de saber quechua “antes”, es decir, como lengua materna. Sin embargo, no pretendo presentar la existencia de un conjunto de ideas definido y cerrado sobre el rol del quechua en la educación de estos estudiantes sino que más bien, como segundo punto, quisiera relativizar la postura de la profesora. Como se ve de la línea 12 a la 15, en un mismo enunciado podremos encontrar dos ideas contradictorias: una que representa a esta lengua de manera negativa en tanto el quechua “les hace equivocar” y una segunda idea que la revalora y la muestra de manera más bien positiva pues “nosotros también debemos saber quechua”.

Esto último es especialmente interesante pues me permite dialogar con autoras como De los Heros (2012) que encuentra ideologías contrapuestas en las aulas con respecto al estándar y Zavala (2013) que propone la presencia de ciertos *dilemas ideológicos* entre los maestros de Educación Intercultural Bilingüe. Con ellas coincido en que más allá de las particularidades de los casos que cada una analiza, estos hallazgos nos posibilitan problematizar las nociones sobre las ideologías. Esto en el sentido que no se trata de sistemas completos sino que son más bien fragmentados y, como en este caso, incluso, contradictorios. Hay en ello un lucha implícita de diferentes sentidos en pos de hegemonía, lo cual abre la puerta a la posibilidad de instalar nuevas ideas en las que, para seguir con el caso del quechua, la lengua materna no sea vista como un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes.

Más allá de estas consideraciones, quise contrastar con el material que oficialmente se destina para este nivel pero, como mencioné antes, no existe ningún tipo de guía de clase que los profesores usen. Depende de ellos, de la experiencia que tengan, del material conseguido por cuenta propia, etc. De este modo encuentro profundamente preocupante ya no sólo la contradicción en cuanto a las ideas y la valoración de la variedad, sino la invisibilización de esta información.

Recordemos que según las observaciones realizadas en esta escuela, el castellano andino representa lo no marcado. Al mismo tiempo que en lo sociolingüístico no encontré ninguna asociación negativa entre rasgos de castellano andino y sus hablantes, aunque sí como he mostrado con respecto al quechua. Tengamos claro, sin embargo, que esto no quiere decir que este sea un territorio libre de discriminación, sino que dado que se trata de lo no marcado, los

mecanismos de discriminación se hallarían anidados en otros rasgos y relaciones.

Con ello he querido mostrar cómo el cumplimiento de las condiciones de la performance letrada no sólo se encuentran efectivamente presentes dando significado al “saber leer”, sino que encontramos ya vínculos iniciales con factores más allá de lo puramente lingüístico.

La clasificación

Esto último, sobre los vínculos hallados, nos permite abordar el asunto de los criterios que la profesora considera al momento de hacer la clasificación que mencioné líneas antes entre los que "sí saben leer" y los que no. En el examen de ello encontraremos pistas para entender en qué se enraiza esta práctica de clasificación.

El siguiente extracto ha sido tomado de las conversaciones que mantuve con las maestras en los momentos de transición entre clase y clase, precisamente minutos después de las actividades desarrolladas. La relevancia de estas breves conversaciones está en que se produjeron cuando las maestras tenían "a la mano" la experiencia y ello redundó en un acceso menos trabado a las ideas y valoraciones acerca de esas prácticas. Ahora bien, en este momento una de las maestras comenta sobre las diferencias que ella encuentra en su aula y menciona al lugar de origen de los estudiantes como un factor.

Extracto 7

- 1 N: la minoría es de lima la mayoría es
2 P: la mayoría son del campo
3 N: y eso le parece que influye en algo?
4 P: sí influye para hablar se sienten mal no? qué dirán si de repente hablo mal
5 en eso
6 N: y cómo cree que se dan cuenta los otros alumnos?
7 P: los conocen pue como ellos conversan entre ellos cuando vienen nomás ya
8 los conocen
9 N: y usted cómo se podría dar cuenta de que alguien está hablando mal?

- 10 P: por el deajo
- 11 N: ah ya
- 12 P: yo los saco porque tengo años acá ya sé masomenos quién es de la selva y ya
- 13 yo le pregunto a los limeños se les conoce porque son más vivos
- 14 N: ajá
- 15 P: a los de la sierra son más tímidos a los de la selva porque son más fuertes
- 16 como ella es diferente su forma de ser total diferencia
- 17 N: aja
- 18 P: por eso yo les hablo yo les llamo la atención a los que son de lima pues
- 19 ustedes tienen su mamá debieran ser mejores que ellos en cambio ellos
- 20 ponen más de su parte en cambio ustedes bueno les llamo la atención
- 21 cuando no les veo atentos miren ellos vienen de la sierra estudian trabajan al
- 22 mismo tiempo y ellos mismos hacen su gasto en cambio tú tienes más apoyo
- 23 y trata de mejorar ellos dos han salidos jalados
- 24 N: ah sí?
- 25 P: sí flojos son
- 26 N: y usted identifica quiénes son de la sierra de la selva y los saca
- 27 P: lo trato de sacar más al que no sabe por ejemplo ella no sabía leer y ya ha
- 28 aprendido bastante no sabía leer nada el año pasado le dije que lea lee
- 29 bastante y ha leído seguramente
- 30 N: entonces sí le parece que mejoran
- 31 P: ha mejorado ella bastante no sabía leer nada nada ni el diez por ciento de lo
- 32 que leer pero hasta ahorita en escribir sí se equivoca la r no no después o
- 33 antes pero en lo que es leer sí

La riqueza de estos diálogos nos permite abordar varios temas. Por lo pronto lo que me interesa resaltar es la idea de que la maestra evalúa la lectura de sus estudiantes (y con ella a ellos mismos) a partir de variables que tienen que ver con factores socioculturales, es decir, una determinada manera de leer (la performance letrada) indexa un tipo de identidad. Se construye, de este modo, un Discurso (Gee 1999) acerca de la lectura que incorpora otros elementos además del lenguaje en uso. Exploraré entonces este camino que la maestra señala. Una de esas variables socioculturales es el lugar de origen (línea 4), el cual la maestra

entiende como un problema en tanto generaría en los estudiantes una falta de confianza al momento de afrontar la lectura. El saberse no-limeños, en términos de la profesora, los enfrenta al "qué dirán" cada vez que les toca leer en público. Pues bien, estas consideraciones ideológicas tienen como resultado -ya en la práctica- una clasificación entre (a) unos alumnos a los que saca a leer para que aprendan a leer, precisamente debido a lo expuesto y (b) otro grupo de estudiantes para los que leer en público es menos imperioso pues para el caso de ellos existen otros factores como la flojera que serían los que explican su relación con los textos. Es decir, ambos tienen el mismo "problema" (no cumplen con las instrucciones de la práctica performativa) pero la maestra halla diferentes explicaciones para él. Es precisamente en esa asociación en la que se produce una diferencia sustantiva entre sus estudiantes: los que sí saben leer y los que no. Así, para que interesa a esta tesis, se construye discursivamente una distinción que indexa una división entre dos grupos de personas, los de Lima y los de provincia.

En un sentido más amplio, la maestra re-produce un discurso bastante extendido en nuestra sociedad, a saber, la racialización de la geografía (Orlove 1993). Me refiero a aquello por lo cual la diferencia de los lugares de origen está asociada a valoraciones positivas y negativas tanto a uno como a otro grupo que, por supuesto, nada tiene que ver con la información geográfica por sí misma. Orlove lo propone, en términos históricos, de la siguiente manera:

The principal contribution of geographical representation of Indians to the national elite discourses, though, was the association between the highlands and the Indians. Precisely like the highlands, the Indians became an "obstacle" which impeded "integration" and thus retarded national "progress" (Orlove 1993: 327).

Para el interés de esta tesis, ser de provincia constituye un "obstáculo" para el aprendizaje y el progreso educativo de los propios estudiantes que, como he recalado en reiteradas oportunidades, son ciudadanos accediendo a un servicio del Estado. Con esto se muestra, entonces, cómo las estructuras de la sociedad atraviesan las paredes de la institución educativa dejando descubierta la falsa noción por la cual la escuela es entendida como una suerte de burbuja aislada en la que se prepara individuos *para* la sociedad y cuyas actividades son "neutrales". En esta tesis, en cambio, se entiende a los estudiantes y maestros no sólo

como actores escolares sino en tanto actores políticos¹⁷ inmersos *en* la sociedad, aun más cuando nuestros participantes bordean la mayoría de edad y, efectivamente, son miembros política y económicamente activos. En ese sentido, suscribo el siguiente enfoque:

La investigación aborda la escuela desde una perspectiva crítica que cuestiona su pretensión de presentarse como "natural y universal" y más bien la asume como una construcción cultural (Kemmis 1986), cuya finalidad, orientación, contenidos y métodos deben ser entendidos a partir de un conjunto de determinaciones sociales, culturales y políticas (Trapnell 2011: 158).

Ahora bien, las valoraciones construyen sujetos determinados ("alumnos provincianos tímidos que no saben leer" y "alumnos limeños que saben leer pero que son flojos") y con esas definiciones es que los maestros clasifican a los alumnos y les asignan roles y actividades específicas en la dinámica de la clase. Es decir, no se trata solamente de una "representación mental" que los profesores se hacen del grupo humano con el que trabajan sino que ello les permite, en primera instancia, organizar a los estudiantes a su cargo y, en segundo término, desarrollar estrategias particulares para que ellos "superen" exitosamente las "taras" identificadas. Veamos a ese respecto la afirmación de la profesora (de las líneas 31 a la 33) que señala que su alumna "ha mejorado bastante" con lo cual valida su accionar.

Se ve pues cómo las prácticas permiten dotar de significado el conjunto de ideas manifestado por los profesores representado en el extracto anterior. Teniendo en cuenta esto, espero haber encontrado las correlaciones para entender cómo y para qué se usa la lectura en este contexto. Decía antes que la idea era desenterrar las raíces que sostenían las diferencias que hallamos entre el trato que recibían algunos alumnos frente a otros a la hora de leer.

De ahí en más, para complejizar este hallazgo, presento el siguiente extracto en el que se sigue conversando sobre los estudiantes de provincia. En él vemos cómo se asocia la dificultad para la lectura con la timidez y el temor. Para conectar con la argumentación anterior, tengo como propósito en los párrafos siguientes explorar la idea de que un factor externo y ajeno a la voluntad del alumno -como el lugar de origen- se halla finalmente

¹⁷ Al respecto se puede consultar un informe realizado por GRADE: Las primeras batallas. Poder y transgresión en la escuela primaria.

asociado a características supuestamente intrínsecas de la personalidad del alumno (timidez, temor). Así, el "problema" con la lectura pasa de deberse a factores externos (como el lugar de origen) a ubicarse dentro del alumno. Es, en este sentido, interiorizado. Con ello mostraré un panorama más completo de las consecuencias de estas asociaciones entre una determinada forma de leer y los factores a los que esta forma es indexado. Estas consecuencias, a la luz de otras investigaciones, coadyuvan a la reproducción de un determinado orden de las cosas.

Extracto 8

- 1 N: son tímidos en general o por usted cree alguna razón?
2 P: dos tres que en sí no tienen vergüenza pero la mayoría sí tímidos
3 N: pero eso se deberá
4 a qué se deberá eso?
5 P: no pronuncian bien o de repente temor a que no se pueden grabar bien las
6 palabras yo le digo qué importa que se graben todo pero que salgan

Aquí se ve cómo el ser tímido (línea 2) es presentado como una desventaja para realizar una adecuada performance de la lectura. Esa relación con la personalidad de los alumnos ubica en el interior mismo de ellos las razones por las que no pueden cumplir con la performance. Recordemos, en ese sentido, uno de los lemas que encontré en el colegio referido a los estudiantes de la nocturna. La presenté en la parte inicial de esta tesis: *No hay sino una regla verdadera de progreso: superate a ti mismo*. Para explicar este vínculo quisiera traer a colación los hallazgos publicados en Zavala & Córdova (2010) acerca de un fenómeno distinto como el motoseo, pero que finalmente trabaja bajo el mismo supuesto, a saber, que el problema "se supera solamente con la voluntad del sujeto" (p.58). Este supuesto, entonces, instalaría la responsabilidad dentro del alumno haciéndolo culpable de su propio fracaso.

Sobre esto último, presento un caso que es especialmente decidor de lo anterior. Una alumna se acercó mientras me encontraba conversando con otras de sus compañeras, e hizo una serie de preguntas que podrían resumirse en: "¿por qué no entiendo nada de lo que leo, qué me estará faltando o qué tengo que comer?". Aunque en el momento causó algunas risas de parte de sus compañeras, pronto nos dimos cuenta de que se trataba de una pregunta que llevaba

una preocupación honesta sobre el tema. Traté, en aquella ocasión, de articular algunas ideas en el sentido de que no se trataba de que ella (la alumna) no entendiese *nada* de lo que leía sino que quizá la manera en que salían a leer, o los textos que leían influenciaban en este hecho. Pues bien, con ella se ve cómo es que el discurso del que hablamos gana terreno dentro del sentido común de los propios alumnos y es en el intento por responder a esas interrogantes concretas que he ensayado las líneas de esta sección.

En términos más generales, propongo una conexión con una investigación particularmente esclarecedora en la que se ahonda sobre este tema en relación con las características de los estudiantes, me refiero a Willis (1977). En ella, el autor busca los mecanismos por los cuales chicos de clase trabajadora consiguen trabajos típicamente asociados a la clase trabajadora, perpetuando así un ciclo naturalizado en el que cada quien realiza la labor “que le corresponde”. La investigación encuentra que la escuela cumple un rol fundamental en este proceso y halla diversas prácticas y discursos como el que he explorado en cuanto a la individualización de la responsabilidad (que se pone de manifiesto en la forma cómo la alumna plantea *su* problema). En ese sentido, un lema aparentemente positivo como "supérate a ti mismo" asociado con prácticas letradas como la presentada pueden devenir en lo que el autor señala como una noción esquizofrénica del estudiante. Por un lado los profesores reconocen valores en los alumnos (por el esfuerzo que hacen al estudiar luego de trabajar) y por otro lado interiorizan en ellos una culpa que los convierte en sus propios peores enemigos. Luego, no es de sorprender que una de las alumnas tenga preguntas como las señaladas en el párrafo anterior en las que se muestra que esas representaciones de los alumnos como sujetos deficitarios se instalan en ellos mismos.

Esto, además, abona la idea que presentara sobre la suerte de dilema constante en el que se encuentran las maestras como con el quechua, también en sus ideas en cuanto a la calidad de sus estudiantes y los estudiantes mismos sobre su aprendizaje y desarrollo, finalmente, como personas.

A modo de cierre de esta acápite y con la intención de presentar la siguiente sección del análisis, quisiera poner de manifiesto o, en todo caso, resaltar la relación latente entre la lectura en tanto performance y la comprensión de lo que se lee. Se trata de una fuerte ligazón

pues como vemos en los fragmentos presentados, el hecho de completar una performance según las condiciones de respeto de la forma del texto parece ser suficiente para dar por satisfactoria la participación de los estudiantes y clasificarlos como "los que sí saben leer", cuando esto disfraza valoraciones de distinto orden.

Los estudiantes que no consiguen representar su papel en la puesta en escena de la cultura escolar ("los que no saben leer") reciben efectivamente una atención mayor. Sin embargo, esta atención no se centra en su desarrollo como lectores sino como performadores de lectura. Así, ambos tipos de estudiantes comparten por igual un terreno en el que la comprensión de lo que leen no es el centro de la educación que reciben. O, en todo caso, lo que se entiende por "comprensión" es más bien equivalente a una representación, un montaje. Según se ha visto, este desplazamiento se ha producido mediante una serie de asociaciones que van más allá de esta aula y que responden a concepciones más generales sobre la educación dentro de la sociedad, y de los individuos que la componen.

Más aún, lo peligroso de esta forma de relacionarse con la lectura es que sea entendida como la única posible. Por supuesto, esta afirmación abre nuevas preguntas sobre las prácticas letradas que analizo en esta tesis y, precisamente, continuaré con algunas de ellas.

4.3. La lectura de lo literal como meta

En esta sección del análisis centraré la atención en qué es lo que se considera una lectura exitosa en este contexto. Mostraré que la meta de estos eventos letrados es la reproducción literal del texto leído. Por supuesto, no me detendré en la demostración de este fenómeno sino que lo examinaré en un marco más amplio, a saber, el de las bajas expectativas y la reproducción de un determinado orden social.

En concreto, nos preguntamos *qué se hace* en el evento letrado, pero esta vez en términos de la organización de la actividad misma. Hallamos entonces dos prácticas salientes que se encuentran particularmente en las transiciones de turnos: Estas son la evaluación y el resumen. Indagaré cómo es que estas se llevan a cabo y esbozaré como respuesta que la evaluación, principalmente, valora la performance letrada (ver sección 4.2) y, por otro lado, el

resumen consiste en la repetición de lo leído.

En la lectura que propongo, la evaluación y el resumen sostienen la idea de que la meta de esta actividad es la reproducción de las formas del texto (lo literal), no de su contenido. Esta práctica está ideológicamente ligada a las bajas expectativas con las que los maestros (como parte del sistema educativo) se relacionan con los estudiantes del turno noche (a quienes se asocia una serie de índices sociales) y que, ulteriormente, aseguran las condiciones del actual sistema de educación pública.

Como adelanté, en esta sección se tiene un interés especial en entender la estructura del evento letrado. Con ello me refiero a su organización interna, es decir, a la manera en que se da inicio, las transiciones y los cierres. Como ya hemos visto en la sección de la lectura como práctica disciplinaria, el arranque de este evento letrado presenta las instrucciones de la actividad ligadas al mantenimiento del orden y el control de la disciplina (ver sección 4.1). En un sentido similar, encuentro una práctica marcada que captó mi interés debido a su recurrencia en los cambios de turno.

Precisamente en el siguiente extracto mostraré, en primera instancia, cómo es que se realizan estos cambios de turno.

Extracto 9

- 1 P: hasta ahí nomás
2 qué has entendido?
3 A1: que este el tigre se lo quería comer
4 P: a quién? al niño
5 ya
6 A1: este (inaudible)
7 P: dice que el niño estaba solo en la choza y apareció por ahí aa a cómo se
8 llama? a páez páez este apareció ahí este un tigre que le estaba espiando al-
9 -niño no cierto?
10 el niño va a querer entrar dentro de la choza a comerse al- -niño

- 11 A1: el ni cómo?
- 12 P: al niño genarito el niño genarito estaba en una choza abandona
- 13 su papá lo había dejado ahí encerrado
- 14 A1: quién se lo quería comer?
- 15 P: él quería comer las hormigas
- 16 A1: no pero quién se lo quería comer?
- 17 P: el tigre
- 18 A1: ah ya
- 19 P: ya
- 20 empieza hija le mostraste dónde te quedaste?
- 21 A2: sí
- 22 P: ya

En este caso, los cambios de turno son realizados por la voz de la maestra. Ella marca el inicio y final de los fragmentos a leer, los cuales no siempre corresponden con una cantidad de tiempo o de texto regulares, sino que se deciden sobre la marcha. Por ejemplo en el fragmento anterior, mientras el alumno está leyendo el cuento indicado, la maestra usa un "hasta ahí nomás" (línea 1) para indicar la finalización del turno de lectura del alumno. Esta orden corresponde a criterios propios de la maestra y de los cuales no hay mayor explicación de su parte. Los alumnos, por supuesto, siguen las indicaciones sin cuestionar a la que se configura como una fuente de autoridad a partir de su cercanía o dominio de lo letrado.

La autoridad se construye, en este momento, a través de las órdenes que establecen los límites de la participación. La autoridad controla el evento. Las reglas se establecen de manera unidireccional, sin la opinión de los estudiantes¹⁸. Así, se configura una relación asimétrica entre la maestra y los estudiantes que se deja ver en la actitud con la que estos encarar el momento de la lectura¹⁹. Se afirma un territorio ajeno en el que los estudiantes no se sienten cómodos y, más aún, se instala la idea de que "el problema" reside en ellos mismos (como vimos en el acápite anterior). Recordemos aquí la pregunta que me hiciera la alumna sobre

¹⁸ Recordemos en este punto las evidencias de la primera sección (4.1) en la que notábamos cómo esta forma de decidir es especialmente relevante dado que se está trabajando con estudiantes adultos, es decir, ciudadanos que son introducidos en instituciones sociales mediante determinados mecanismos.

¹⁹ Durante la observación se ha notado en los estudiantes reacciones incluso físicas al momento de leer: sudoraciones, nerviosismo, risa incontrolable. La profesora, en este contexto, es quien tiene el poder tanto para iniciar como para terminar con este trance.

por qué no entendía lo que leía. A esto último regresaré cuando presente algunas reflexiones sobre el sentido más amplio de las prácticas que analizo y los significados que se construyen.

La evaluación

Lo que me interesa particularmente es que en las transiciones que he descrito no sólo se asignan nuevos turnos sino que en ellas se *hace* una evaluación y un resumen de cada participación. Pues bien, en lo que toca a esta sección, la evaluación tiene dos momentos: uno de actuación y otro de comprensión. El primero de ellos tiene que ver con las cuestiones de performance que veíamos antes, es decir, la lectura en voz alta, la pronunciación, la revisión del léxico. En los casos observados, la evaluación que la profesora hace considerando la performance le brinda criterios para detener o dejar seguir una participación, que como hemos visto en la sección anterior tiene que ver con factores sociales en un complejo entramado ideológico.

El segundo momento de la evaluación que es el que atenderé a partir de aquí tiene que ver con las preguntas que se formulan al estudiante al término de cada turno. Como vemos en la línea 2 del extracto precedente, la pregunta es directa: "¿qué has entendido?". A lo que el alumno responde (en la línea 3): "que este el tigre se lo quería comer". Este enunciado corresponde a una de las últimas oraciones del fragmento que le tocó leer. Con ello comprobamos que la respuesta no sólo es literal en el sentido de repetir exactamente el texto escrito sino que además contiene un fuerte componente memorístico pues la oración de la respuesta es la más cercana al final del turno, la más reciente. Esta respuesta es validada por la profesora en tanto su siguiente intervención es una pregunta que busca más información en pos de aclarar el tema: "¿a quién? al niño?" y finalmente la valida con un "ya".

Por supuesto, este es solo un fragmento pero, como en todos los citados, he elegido cuidadosamente aquellos que reflejan las regularidades encontradas a lo largo de la observación. Hecha la precisión, introduzco la siguiente idea: Mientras que el profesor pregunta por *lo comprendido*, el estudiante responde con lo que en buena cuenta es *lo leído* y la profesora da la respuesta como válida. Así la comprensión parece ser equivalente a repetición en los casos analizados. Con esto quiero resaltar dicha equivalencia pues me

resulta esclarecedora para comprender las concepciones que sostienen esta forma de relacionarse con lo letrado. La maestra entonces evaluará las respuestas de los estudiantes no en virtud de la comprensión crítica del texto sino en base a qué tan bien recuerda y repite lo leído. En lo que sigue veamos cómo se desarrolla esta evaluación.

Hemos visto la respuesta que ofrece el alumno y ahora, en el siguiente turno, me interesa profundizar en el enunciado posterior de la maestra: "¿a quién? al niño. ya". Pues bien, lejos de reparar en la diferencia mencionada entre comprensión y repetición, la maestra hace una nueva pregunta a partir de la respuesta recibida. Con esta intervención, la respuesta del alumno queda validada, satisface la interrogante inicial y le permite a la profesora preguntar por más información. En la lectura que propongo de esta práctica, lo que se produce en este caso es que la voz de autoridad aprueba la repetición literal del contenido como una forma de respuesta válida a una pregunta sobre el entendimiento (ver línea 2).

Ahora bien, luego de validada la respuesta, la profesora pregunta por más información. Sin embargo, esta segunda respuesta es inmediatamente ofrecida por ella misma, quien no espera (en términos de tiempo) que el alumno lo haga. En esta intervención se conjugan dos factores que me interesa resaltar. Por un lado la profesora respondería de inmediato para retomar control sobre la actividad y reafirmarse ella como la poseedora de la información relevante. Esto le es funcional en tanto restablece su autoridad ante la posibilidad de que el alumno responda más allá de lo planteado y ponga en riesgo su imagen en términos de lo que discutimos como prácticas seguras.

Por otro lado, el segundo factor sobre el que me interesa proponer algunas ideas es el que identificaré con las expectativas bajas pues estas serían un factor de explicación para una evaluación tan básica. La maestra responde ella misma porque no considera que el alumno tenga manera de hacerlo. La constatación de que no se entrega un siguiente turno (la oportunidad de que el alumno responda) nos introduce en la idea de un pacto velado entre la maestra y el estudiante. A la luz de otras investigaciones en aula (Oliart 2011), los profesores no esperan respuestas de los estudiantes debido a las características intelectuales que les atribuyen a partir de factores socioeconómicos. Por ejemplo, para nuestro caso, encontramos

extendida la idea de que por ser estudiantes trabajadores había que exigirles menos²⁰. Esto, a su vez, asegura a los maestros no tener que exigirse a sí mismos. Ninguno de los participantes arriesga su imagen, conservando así un ambiente controlado en el que no se produce conocimiento nuevo sino que se re-produce lo que les es entregado, lo literal.

Ahora bien, quisiera anotar que este segmento que he llamado de evaluación también hace evidentes las relaciones de poder que se ponen en juego durante la lectura. Prestemos atención al siguiente fragmento.

Extracto 10

- 1 P: ya ahí nomás
 2 qué has entendido hasta ahí?
 3 A: (balbucea)
 4 P: nada?
 5 A: (regresa a su asiento)
 6 P: ya dice que el papá se fue a la selva hacia adentro junto con unos ayudantes
 7 más, no?
 8 y luego dice que llegó a un río abajo en la cual ahí encontró a un señor
 9 donde le él dice que vendía este como se llama víveres! no?
 10 y le eee y compró víveres y lo puso dentro de su canoa
 11 dónde te quedaste hija?
 12 en su canoa río abajo genaro pensó
 13 ahí?
 14 acá?
 15 a ver fijate hija ven
 16 (la alumna se acerca)
 17 dónde?
 18 A: ahí
 19 P: ah ya
 20 en qué sitio es esto?

²⁰ Aquí se halla eco a lo analizado en la sección "La lectura como práctica clasificadora" en la que la maestra realiza una clasificación a partir de cuestiones como el origen de los estudiantes.

- 21 en el alto putumayo es decir en la selva pues no?
 22 ya y dice que ya bueno
 23 para llamar por teléfono tenía que ir a largas distancias
 24 no?
 25 siempre había un teléfono era larga la distancia para que su padre podía
 26 llamar no? por eso que su padre se fue también este aa comprar víveres y a
 27 llamar por teléfono
 28 a ver este quién me falta quién me falta
 29 a ver este nieves!
 30 A: de dónde?

Queda claro que entre los dos sujetos de esta interacción se produce una relación desigual. Esto en la medida que la maestra representa (mediante la voz de autoridad) a la alumna de manera negativa. La imagen de menor peso es la de la estudiante que es fijada ante sus compañeros con un "¿nada?" en la línea 4. Esto no solo lo presenta negativamente sino que refuerza la relación asimétrica existente entre la maestra que domina el terreno de lo letrado y el estudiante que no sólo es un extraño en el territorio de lo letrado sino que se le recuerda en público que lo es. Continuamos, en ese sentido, encontrando que la lectura es un medio por el cual se lleva a cabo más que la mera transmisión de códigos alfabéticos.

En ese sentido, entonces, la práctica evaluativa (realizada mediante la pregunta: "qué has entendido?") nos ha permitido develar qué es lo que realmente se pregunta cuando se hace referencia a la comprensión. Hemos visto que la evaluación se da por satisfecha cuando la respuesta contiene información literal del texto leído.

El resumen

En cuanto a la lectura de lo literal como meta, lo segundo que me interesa resaltar en las transiciones es el resumen que realiza la maestra. En mi análisis de las interacciones, el resumen funciona como un cierre de la participación anterior y abre la siguiente. Sirve, en ese sentido, para ubicar a los participantes en el texto. Quiero apuntar que la regularidad de la aparición del resumen llamó mi atención desde el primer momento de la observación, sobre

todo porque se muestra como un tránsito necesario para el avance de la actividad de lectura.

Más allá de su función pragmática, sostengo que el segmento del resumen en la transición nos ofrece pistas para comprender cuál es el producto que se espera de la actividad de lectura, es decir, aquello que se considera exitoso. Este es el momento en el que se muestra en la propia práctica de la maestra cómo es que se responde a aquella pregunta inicial: "¿qué has entendido?"

Recordemos que evaluación y resumen no son segmentos explícitos que las profesoras usan conscientemente, sino que se trata de categorías explicativas que uso para fines argumentativos. Pues bien, en los párrafos anteriores se identificó una equivalencia entre comprender y recordar que ya nos informaba del tipo de lectura que se encuentra en estas prácticas, a saber, una que valora lo literal. Ahora, en el análisis del resumen, aportaré evidencia de que, efectivamente, se trata de un tipo de lectura que tiene como meta la reproducción literal del texto y no su apropiación crítica.

Para empezar reparemos en el uso del reportativo en el "Extracto 10" presentado antes, líneas 6, 8, 9 y 22. Por ejemplo, "dice que el niño estaba solo en la choza", "ya dice que el papá se fue a la selva hacia adentro junto con unos ayudantes más" (subrayado mío). En estos enunciados la maestra hace referencia al texto como fuente de la información (Cerrón Palomino 2003) y en ese sentido se plantea una relación de fidelidad con lo escrito. Es interesante ver cómo la voz de la maestra apoya su autoridad precisamente en el texto, es la letra escrita que habla a través de la maestra. Así, la respuesta a la interrogante de "¿qué has comprendido?" se dibuja como una que no atiende a la interpretación libre y propia del lector sino que será correcta en tanto sea lo más parecida posible a lo leído. La memoria entonces cobra un rol protagónico: *¿qué has memorizado?* parece la pregunta que está detrás.

A continuación presento un fragmento con el que quisiera ahondar en este punto.

Extracto 11

1 P: valdivián

- 2 A: valdivián
3 P: ya hasta ahí nomás
4 qué has entendido?
5 qué animales había?
6 A: había loro
7 P: qué más?
8 A: y guacamayo
9 P: ya
10 más adentro en la selva de la espesura dice que había guacamayo de colores
11 no? loros no? etcétera
12 ya siguiente a ver

La idea de la memorización puede ser seguida en este extracto en el que la maestra canjea la pregunta del "¿qué has entendido?" (línea 4) por una más puntual y aclaratoria: "¿qué animales había?" (línea 5). Al estudiante esta aclaración le resulta útil al marcarle de manera específica qué es lo que la maestra espera como respuesta. Además, a nosotros en tanto buscamos entender esta práctica, también nos es útil por cuanto nos permite comprender el sentido de la interacción. Esta segunda pregunta formulada por la maestra desenmascara la meta del evento letrado pues pasamos de un proceso cognitivo complejo (entendimiento) a una pregunta menos demandante (memoria). Al constatar la disminución de la exigencia de la pregunta volvemos al tema de las bajas expectativas que mencioné líneas arriba y que abordaré especialmente en la siguiente sección.

Por ahora, revisemos entonces las intervenciones en las que aparecen los resúmenes ofrecidos por la maestra. En las líneas de la 7 a la 10 del extracto 11, la maestra resume el texto leído narrando momentos del cuento. Se entiende que estos fragmentos que ella narra son los que considera los más relevantes y que entrega a los alumnos para cerrar la participación del estudiante y con ellos asegurar que avanzan juntos. Además, estos resúmenes funcionan para iniciar el siguiente turno a modo de ubicación a partir de la cual el siguiente estudiante retomará la lectura. Ahora bien, sus resúmenes, como describo, son narraciones del propio cuento. No se trata entonces de una recapitulación argumental de lo leído o, en otros términos, no se va más del texto sino que se vuelve a él.

El modo narrativo del resumen de la profesora se nota marcadamente en las líneas 21 a 27 del extracto 10 que vuelvo a copiar aquí:

21 P: en el alto putumayo es decir en la selva pues no?
22 ya y dice que ya bueno
23 para llamar por teléfono tenía que ir a largas distancias
24 no?
25 siempre había un teléfono era larga la distancia para que su padre podía
26 llamar no? por eso que su padre se fue también este aa comprar víveres y a
27 llamar por teléfono

En estas líneas notamos cómo la profesora sigue el hilo de cada enunciado que propone hasta encontrarle sentido. Menciona el teléfono y las distancias (línea 23), y con ellos explica la participación del padre (línea 25). Una vez introducido este personaje habla sobre él (línea 26) y finalmente conecta con la causa del viaje del padre: llamar por teléfono (línea 27). Es decir, el resumen de la maestra responde a una narración que se va haciendo en el camino, un resumen que se apila según la información que recuerda. Aquí, como es de notar, tenemos a la memoria como un factor importante en el mismo sentido que expliqué antes. Se recuerda, no se consolida información. Véase cómo el tema del resumen se reproduce de manera circular, como en el caso del teléfono que empieza y finaliza la secuencia. Es decir, sí existe una estructura explicativa en la intervención de la maestra pero no del texto mismo como conjunto de lo leído, sino de los enunciados que aparecen en el resumen. Lo que la maestra parece realizar a fin de cuentas es un resumen de los enunciados recuperados por su memoria, con lo cual lo que se le entrega a los estudiantes es un modelo que, otra vez, no va sobre el contenido.

Lo que se encuentra, entonces, es una intervención de parte de la maestra que vuelve *al* texto mismo y que no dice *sobre* el texto. Un resumen que cuando no logra repetir con precisión, ensaya una explicación que finalmente desatiende los contenidos del texto y se limita a dar sentido a los fragmentos del texto que la memoria va recuperando a medida que avanza en la actividad. Este mecanismo se basa en una reproducción de carácter literal que requiere

justificar cada cosa que se dice: la distancia con los teléfonos, al padre con la distancia y su ausencia con hacer una llamada. Esta práctica no permite elaborar sobre los sentidos que conlleva el texto, con lo cual los estudiantes son expuestos sistemáticamente a una relación bastante limitada con la lectura.

Las expectativas

La relación a la que hago referencia es de especial consideración si pensamos que los estudiantes llegan a la escuela sin mayor socialización en cuanto a las formas de la literacidad escolar, me refiero a experiencias previas en las que hubiesen sido parte de prácticas vinculadas a la lectoescritura.

Para sostener esta idea me remito a la información que recogí de parte de algunas de las alumnas al conversar sobre sus historias de vida. En general, no recordaban actividades durante su infancia o adolescencia similares a aquellas que encontraron en la escuela; sin embargo sí narraron episodios más bien negativos en los que, por ejemplo, experimentaron rechazo cuando intentaron hacerse parte de conversaciones familiares en las que participaban adultos. Este tipo de eventos podría asemejarse a la exposición de una idea u opinión frente a otros, actividad que se halla como parte de la experiencia escolar, pero -como las alumnas señalaban- al intentar ser parte de dichas conversaciones fueron rechazadas e incluso castigadas bajo la idea de que los niños no deberían hablar o meterse en “cosas de grandes”. Muestra esto de que ya no sólo lo escrito sino también lo oral representaba una experiencia ausente y negativa en algunas de estos estudiantes.

Al mismo tiempo que narraban estas experiencias, los estudiantes manifestaron expectativas altas con respecto a lo que esperan obtener de la experiencia escolar. Por ello resulta comprensible que encuentren en la práctica de la maestra un modelo de lo que se debe hacer y seguir, con poco cuestionamiento por lo que hemos visto en las respuestas a las indicaciones de las profesoras. Podríamos colegir, dado estamos en el contexto de un programa educativo que propone enseñar para mejorar la vida cotidiana, que los estudiantes incorporan a su quehacer -que por supuesto excederá los límites del colegio- las prácticas a las que he hecho alusión en esta (y las secciones anteriores), con ello asegurando la

reproducción de una manera particular de acercarse al texto.

En términos concretos, en esta sección del análisis, esta manera particular de acercar al texto se cristaliza en la manera de responder a la pregunta "qué has entendido". Así, la revisión de la evaluación y el resumen han sido de ayuda para entender una práctica por la cual lo que se "entiende" de un texto es lo que él dice literalmente. Con ello no pretendo valorar aquí si en general la experiencia escolar de esta institución es correcta o no, sino más bien entender cómo es que los alumnos se relacionan con la lectura y sobre qué ideas se basa dicha relación.

Este vínculo por supuesto no es casual. En mi lectura de esta práctica, preguntar por lo literal es menos exigente tanto para el estudiante como para el maestro. Baso esta idea en aquello que he mostrado en los extractos analizados (por ejemplo, cuando notamos el canje de una pregunta de la comprensión hacia una que preguntaba por los animales que aparecían en el cuento) y que, además, he recogido en entrevistas. Esto último debe ser analizado en el marco de las ideas que los maestros tienen sobre sus estudiantes y que sustenta -en el nivel ideológico- la relación que en la práctica se actualiza entre el texto y los estudiantes. En lo que sigue presento un fragmento de una conversación con una maestra.

Extracto 12

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Nicolás: | y cómo hace con la cuestión del programa porque veo que ellos no |
| 2 | | llevan libros |
| 3 | Profesora: | lo del programa el programa por ejemplo le ponemos una o dos obras |
| 4 | | máximo porque más no pueden leer ellos se (inaudible) tengo que |
| 5 | | avanzar con temas también en segundo programamos obras en |
| 6 | | primero lecturas como ellos recién vienen de la sierra la mayoría o sea |
| 7 | | ellos no leen bien y para que lean una obra no no |

Queda claro, como adelanté en secciones anteriores, que la maestra tiene ideas previas sobre sus estudiantes y que los clasifica basada en factores que van más allá de lo lingüístico. En este caso, los estudiantes no pueden leer bien debido a que vienen de la región andina. Esto, a su vez, activa una serie de asociaciones con lo rural, una supuesta precariedad material e

intelectual y tiene consecuencias inmediatas no sólo como estudiantes en las actividades mismas sino en la apreciación de ellos como ciudadanos. A esto me refiero con las expectativas bajas con las que los maestros se acercan a sus estudiantes. Sin embargo, estas mismas pueden ser leídas -y así lo propongo- como una suerte de justificación ya no para los maestros como individuos sino para el sistema mismo pues los maestros no son agentes aislados que operan dentro del sector.

Estudios como los de Oliart (2010) por un lado y Ames y Uccelli (2008) por otro, nos permiten tener una lectura más amplia del fenómeno. Ellas reportan que en los mismos centros en los que se forma a los maestros se encuentra asentado una suerte de "pesimismo pedagógico" que no es más que "las bajas expectativas en el rendimiento de sus alumnos y a la dificultad de los docentes para imaginar el destino de sus estudiantes más allá de ciertos marcos" (Oliart, p. 173). Lo que tenemos, entonces, en las aulas observadas es una estrategia pedagógica en la que se conservan las formas de la educación antes que la profundización de los contenidos. No se trata entonces de una cuestión idiosincrática de los maestros con los que se realizó esta tesis sino que podemos -con las limitaciones pero, sobre todo, con las potencialidades de un estudio de caso- hallar y discutir aquello que se reproduce dentro del sistema educativo.

5. PALABRAS FINALES

Con esta tesis espero haber mostrado, en primera instancia, la necesidad de más investigaciones cualitativas -y mayores en su alcance- en el campo de la literacidad escolar pues como se ve es un terreno fértil para el análisis.

En lo que concierne a esta tesis, he presentado tres prácticas que he considerado las más relevantes dentro del corpus obtenido en el trabajo de campo realizado. La primera de ellas tiene a la lectura como medio de control y vigilancia de la disciplina de los estudiantes. En segundo lugar, observé la organización de una práctica performativa cuyo valor reside en conocer y reproducir una forma específica de leer oralmente, con la cual se clasifica a los estudiantes. La tercera práctica explorada ahonda sobre el tema de las formas del texto y pone de manifiesto que una lectura exitosa es aquella que reproduce lo más fielmente posible el texto leído, con lo cual la idea del texto como un producto cerrado e inaccesible para los alumnos se conjuga con cuestiones que tienen que ver con las expectativas que convoca la educación como bien simbólico. De forma transversal, he mostrado que estas prácticas se centran en la forma del texto (no en su contenido) y se encuentran vinculadas a factores socioculturales, que a su vez construyen y dan sentido a ideologías acerca de los estudiantes.

Comprobamos así mismo que la letra escrita es un instrumento, pero no en el sentido de un objeto cualquiera que se usa en función de propósitos ajenos a su propia naturaleza. Lo que he propuesto y demostrado es que ella misma (la lectura) se ha establecido como parte de un determinado orden. Así, una lectura conjunta de estos hallazgos me permite afirmar que se trata de un orden de las cosas que se perpetúa a través de prácticas cotidianas que mantienen a los alumnos *de la noche en el mundo de la noche*, para usar la metáfora inicial. Con ello me refiero a oportunidades limitadas para acceder a los recursos del Estado y la permanencia de una promesa incumplida en cuanto a lo que se espera de la educación por parte de un sector de la población de muy poca movilidad social.

Es relevante recordar que para el caso del programa de educación básica alternativa, la finalidad es introducir a los estudiantes en la sociedad a través de la mejora de los desempeños que demanda la vida cotidiana. Con esto en mente es que exploré cómo es que

estas prácticas nos brindan información más allá de la interacción en aula, ensayando sus implicancias en la participación y vida ciudadana de estos estudiantes que finalmente terminan siendo distintas de aquellas propuestas inicialmente. Se podría decir que, en ese sentido, me he encargado de aquello no explícito y que puede identificarse con la noción de "currículo oculto", el cual resulta útil cuando se trata, precisamente, de desentrañar aquello que se transmite a través de reglas subyacentes que estructuran las relaciones sociales (Zavala 2002). En ese respecto, he sugerido la pervivencia de ideologías fuertemente arraigadas en la sociedad en temas relacionados con la toma de decisión, la relación con la autoridad, la estigmatización social, entre otras.

De entre estas, quiero finalizar resaltando que es fundamental detenernos a pensar la manera en que se producen estos primeros vínculos con lo letrado pues, como se sabe, el poder simbólico de la lectoescritura excede los límites de la escuela. La literacidad, en ese sentido, es fundamento del moderno Estado-Nación y de las instituciones que gobiernan la vida en sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, Santiago
2009 *Economía y cultura de la música andina en Lima Metropolitana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ANSIÓN, Juan
1995 “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En: PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel VALCARCEL (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- AMES, Patricia
2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ARELLANO, Rolando
2010 *Ciudad de los Reyes, de los Chávez, de los Quispe*. Lima: Planeta.
- BARTON, David
2007 *Literacy. A Introduction to the Ecology of Written Language*. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- BARTON, David y Mary HAMILTON
2004 “La literacidad entendida como práctica social”. En ZAVALA et al., ed. 2004.
- BLOOME, David, Stephanie POWER CARTER, Beth MORTON CHRISTIAN, Sheila OTTO y Nora SHUART-FARIS
2005 *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CERRÓN PALOMINO, Rodolfo
2003 *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- COOK-GUMPERZ, Jenny
1988 *La construcción social de la literacidad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- DEGREGORI, Carlos Iván
1986 “Del mito del Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. *Socialismo y participación* 36.

- 1987 *Conquistadores de un nuevo mundo: de invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- DE LOS HEROS, Susana
- 2012 *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- DE SOTO, Hernando
- 1990 *El otro sendero: la revolución informal*. Lima: Instituto Libertad y Democracia.
- DURANTI, Alessandro
- 2000 *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- DYSON, Anne Haas y Celia GENISHI
- 2005 *On the case. Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- EGUREN, Mariana
- 2006 “Educación y participación: Enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas”. En MONTERO, Carmen, ed. *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- EGUREN, Mariana, Carolina de BELAUNDE y Natalia GONZÁLEZ
- 2005 *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela pública*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- FAIRCLOUGH, Norman
- 1995 *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- FOUCAULT, Michel
- 2009 *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- FRISANCHO, Susana, María MORENO, Patricia RUIZ BRAVO y Virginia ZAVALA, eds.
- 2011 *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GEE, James Paul
- 1999 *An introduction to Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- 2004 *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- GOODY, Jack y Ian WATT
- 1996 “Las consecuencias de la cultura escrita”. En GOODY, Jack, ed. *Cultura escrita en*

sociedades tradicionales. Barcelona: Gedisa.

HEATH, Shirley Brice

1983 *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*.
Cambridge: Cambridge University Press.

2004 “El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela”. En ZAVALA et al., eds. 2004.

HORNBERGER, Nancy y Keith CHICK

2001 “Co-Constructing school safetime: Safetalk practices in peruvian and south african classrooms”. En HELLER, Monica y Marylin MARTIN-JONES, ed. *Voices of authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex Publishing.

HYMES, Dell

1972 “Models of interaction of language and social life”. En GUMPERZ, John y Dell HYMES, ed: *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rienhart and Winston Inc.

MATOS MAR, José

2004 *Desborde popular y crisis del Estado. Veinte años después*. Lima: Fondo editorial del Congreso del Perú.

MONTOYA, Rodrigo

1990 “La escuela y el mito civilizatorio de Occidente”. En MONTOYA, Rodrigo. *Por una educación bilingüe en el Perú: reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: Mosca Azul.

OLIART, Patricia

2011 *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Tarea.

ORLOVE, Benjamin

1993 “Putting Race in Its Place: Order in Colonial and Postcolonial Peruvian Geography”. *Social Research*. N° 2. Tomo 60: 301 - 336.

PAHL, Kate y Jennifer ROWSELL

2005 *Literacy and Education. Understanding the New literacy studies in the classroom*. Londres: SAGE.

PAREDES, Liliana

1989 “La asibilación de las vibrantes en el español – andino”. Memoria de bachillerato.

- Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ROGOFF, Barabara y Kris GUTIÉRREZ
2011 “Maneras culturales de aprender: rasgos individuales y repertorios de práctica”. En FRISANCHO et al., ed. 2011.
- SCRIBNER, Sylvia y Michael COLE
1999 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- STREET, Brian
2004 “Los Nuevos Estudios de Literacidad”. En: ZAVALA et al., ed. 2004.
2000 “Literacy events and literacy practices”. En: MARTIN y JONES, ed. *Multilingual literacies. Reading and writing diferent worlds*. Philadelphia: John Benjamins.
- STREET, Brian y Adam LEFSTEIN
2007 *Literacy. An advanced resource book*. Londres: Routledge.
- STREET, Joanna y Brian STREET
2004 “La escolarización de la literacidad”. En: ZAVALA et al., ed. 2004.
- TRAPNELL, Lucy
2011 “¿Diversificar o interculturalizar el currículo?” En FRISANCHO et al., ed. 2011.
- UBILLUZ, Juan Carlos
2006 *Nuevos súbditos. Cinismo y perversión en la sociedad contemporánea*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- VERAMENDI GARCÍA, María Laura
2012 *Educación y ciudadanía: Análisis de la relación entre trayectoria educativa, literacidad, êthos y praxis política en una muestra de adultos de un distrito de los Andes peruanos*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- WILLIS, Paul
1977 *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- ZAVALA, Virginia
2002 *(Des)encuentros con la escritura*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
2012 “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N° 4: 77 - 104.
- ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

- 2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ZAVALA, Virginia; Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES, ed.
- 2004 *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.