

DECIR CALLAR

Lenguaje, equidad y poder en
la universidad peruana



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

DECIR

Y

CALLAR

Decir y callar
Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana

Decir y callar

Lenguaje, equidad y poder en la
Universidad peruana

Virginia Zavala y Gavina Córdova

Primera edición, febrero 2010

Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana

Proyecto ***Asesoría a los Programas Hatun Ñan UNSAAC y UNSCH***

Auspiciado por la Fundación Ford

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 100

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones/

Teléfono: (511) 626-2650

Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-16377

ISBN: 978-9972-42-918-7

Diseño de carátula: Sara Arca

Corrección de estilo: Raúl Bendezú

Programa Hatun Ñan: Acción Afirmativa en la Universidad de San Cristóbal de Huamanga - UNSCH

Vicerrector Académico UNSCH: Ramiro Palomino

Coordinadora: Gumercinda Reynaga

Responsable Académico: Gedeón Palomino

Responsable de Investigación: Jeffrey Gamarra

Secretaría: Karina Arce

Programa Hatun Ñan: Acción Afirmativa en la Universidad San Antonio Abad del Cusco - UNSAAC

Coordinador: Marco Villasante

Responsable Académico: Wilfredo Cori

Secretaría: Eveling Rodríguez

Proyecto Pontificia Universidad Católica del Perú: Asesoría a los Programas Hatun Ñan UNSAAC y UNSCH

Coordinador: Fidel Tubino

Coordinador Académico: Juan Ansión

Secretaría de Coordinación: Ana María Villacorta

Responsables de investigación:

Virginia Zavala-Gavina Córdoba

La concreción de este libro ha sido posible gracias a la importante e incondicional colaboración de:

Hatun Ñan UNSAAC:

Gloria Atasi

Máximo Cama

Luz María Ccahuana

Wilfredo Cori

Edith Cusiyupanqui

Margareth Najarro

Vilma Pacheco

Aurora Rendón

Eveling Rodríguez

Lucía Román

Richard Suárez

Gilberto Velarde

Marco Villasante

También colaboraron:

José Antonio Colque

Lilia Chuquimia

Martín Manya

Estudiantes:

Narciso Abras

Glendy Arapa

Yanina Borda

Javier Checya

Juan Cotohuanca

Heynier Cuyo

Rubén Cuyo

Álvaro Dávila

Roger Gómez

Juan Huallpa

Lucía Hankgo

Isidro Huilca

Nahón Huamán

Armando Kaivi

Feliciano Kala

Margot Mamani

Jermani Ojeda

Jaminson Pablo

Samuel Pati

Remigio Paucartambo

Griselda Quispe

Olga Quispe

Marleni Tincavo

Vicente Torres

Hatun Ñan UNSCH:

Roberta Anaya

Karina Arce

Herlinda Calderón

César Cárdenas

Jefrey Gamarra

Paula García Godos

Fredy Morales

Rafael Naveros

Gedeón Palomino

Giuliana Pantoja

Requelme Meza

Ronald Prado

Rosa Guevara
Tula Lama
Maria Elena Limaco
Maria Luisa León
Ana Cecilia López
Ana Tatiana López
Yury Maldonado

También colaboraron:

Federico Altamirano
Angela Béjar
Claudio Bendezú
Gualberto Cabanillas
David Calcina
Ranulfo Cavero
Nicolás Cuya

Estudiantes:

Feliciano Carbajal
Efraín Calle
Rómulo Cayhualla
Wilber Córdor
Renee Contreras
Enma Cucho
Soledad Echaccaya
Salomón Flores
Karina García
Mígael Huarcaya
Alex Huaroto
Daisy Ircañaupa

Rolando Quispe
Filomeno Peralta
Gumercinda Reynaga
Arturo Rodríguez
Nolberto Rojas
Alex Tineo
Rosa María Vega

Eloy Feria
Samuel Majerhua
Marcial Molina
Fabiola Ojeda
Máximo Oregón
Guido Pérez
Daniel Quispe

Gregorio Leguía
Florabel Llantoy
Claudio Noa
Dania Pariona
Victor Porras
Alberto Quispe
Wilber Romero
Lorenzo Ruiz de la Vega
James Rumin
Emerson Yúpanqui

Índice

1. Introducción	13
2. Universidad, racismo y lenguaje	19
3. El motoseo y la racialización del estudiante bilingüe	49
4. Alternancia de códigos y construcción de relaciones interpersonales	75
5. Tensiones en el aprendizaje de la escritura académica	113
6. A manera de conclusión	147
7. Bibliografía	161
8. Anexos	179

Yo misma hubiera querido estudiar otra carrera, pero tengo que demostrar que en esta carrera seré buena, porque eres pobre, porque eres la parte excluida, si no te hunden tus propios compañeros, ser de provincia es ser menos, es ser menos. Veo a mis compañeros cuánto luchan por sus interferencias, por superarse, para hablar bien en las exposiciones. Quisiera que se sientan bien ¡Ya está bien! ¡yo soy de una comunidad pero yo quiero hacer esto! Así ¿no? salir y demostrar que puedes, pero no se puede sola, tenemos que hacer grupos, tenemos que ayudarnos.

Estudiante universitaria

Introducción

En América Latina actualmente existen aproximadamente cincuenta instituciones de educación superior universitaria que vienen ensayando formas de colaboración intercultural, y que –desde una heterogeneidad de propuestas– buscan democratizar el acceso a las universidades por parte de grupos históricamente excluidos y promover una dinámica intercultural para asegurar su permanencia al interior de estas instituciones (Mato 2008). En el caso del Perú, nos encontramos ante un fenómeno en el que estamos presenciando un acceso cada vez mayor de ciertos sectores sociales a las universidades y la aplicación de algunas políticas institucionales que van ensayando ciertas modalidades diferenciadas de acceso en beneficio de grupos sociales históricamente excluidos. Sin embargo, es evidente que este acceso no va de la mano de políticas educativas que puedan garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Apelando a esta situación y teniendo como antecedente las políticas de acción afirmativa aplicadas en el sistema educativo de Estados Unidos a partir de la promulgación de la Ley de Derechos Civiles (1964), la Fundación Ford viene financiando programas de acción afirmativa en varios países de América Latina. A pesar de sus particularidades, se podría señalar que estos programas se inscriben en otras múltiples iniciativas que se llevan a cabo en el continente para desarrollar políticas de equidad en la educación superior (Ansión y Tubino 2007, Díaz-Romero 2006, Saavedra 2007, Schmelkes y Rama 2004, Mato 2008).

En el caso de nuestro país, se viene implementando uno de estos programas en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco

(UNSAAC) y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) desde el año 2005 y 2007, respectivamente, con el objetivo de promover y ampliar las posibilidades de los miembros de grupos históricamente discriminados para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior (Villasante 2007). Este programa –denominado HATUN ÑAN ‘Gran Camino’– consiste en el ofrecimiento de cursos de nivelación y reforzamiento académico, tutorías personalizadas, charlas de orientación vocacional, talleres de formación en derechos humanos y ciudadanía intercultural, y apoyo a actividades extracurriculares.¹

La equidad en la educación se ha asociado con la búsqueda de igualdad de oportunidades para todos dentro de una perspectiva de justicia social. En los últimos años, sin embargo, la equidad ha dejado de asociarse a la igualdad de oportunidades en el acceso y se ha enfocado, más bien, en los resultados educativos de los educandos y en la necesidad de atender específicamente las “disparidades iniciales” (Morduchowicz 2003). Esto, en parte, nace de la constatación de que el igualar la oferta de recursos educativos para grupos heterogéneos resulta en una mayor exclusión de los más vulnerables: “La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que se propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental” (López 2005: 68).

Es importante señalar que estas “disparidades iniciales” no solo hacen referencia a diferencias de índole económica o a lo que se ha denominado “condiciones de educabilidad” (López 2005). De hecho, la reducción de las brechas en el desempeño escolar no puede seguir atribuyéndose únicamente a diferencias en el estrato socioeconómico. En este trabajo, queremos argumentar que las brechas surgen también a partir de diferencias de orden cultural. En efecto, el que los estudiantes de los

¹ La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se suma a estas iniciativas primero a través de la ejecución de un curso sobre ciudadanía y liderazgo intercultural (Noviembre 2005 a Febrero 2006) y luego con la ejecución de un proyecto de mayor alcance (Julio 2007 – Julio 2009).

pueblos indígenas en el Perú sean los que, por lo general, tengan menos posibilidades para ingresar a las universidades o para adaptarse al sistema universitario una vez dentro de él, no solo se explica a partir del hecho de que la educación –y específicamente la secundaria– que se imparte en las zonas de población indígena no es de la calidad esperada. Esto también corrobora que el sistema educativo nunca es “neutral” y que las personas que han aprendido como primera lengua una lengua indígena y que han sido socializadas en matrices culturales que difieren de la occidental tienen que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente “universales” que subyacen a las prácticas universitarias. Estas diferencias de orden cultural y lingüístico constituyen barreras para que un sector de la población se inserte en el sistema educativo y específicamente en el universitario, y demandan cuestionar la discriminación pedagógica en el aula y desarrollar estrategias acordes a las formas de aprender propias de los contextos culturales de los educandos. Ahora bien, una política de equidad educativa, que se sustenta en el reconocimiento de una sociedad pluralmente constituida, implica darle un tratamiento pedagógico a la diferencia, pero no anularla cuando el estudiante se ve obligado a adquirir un conjunto específico de conocimientos indispensables en la educación superior. Creemos que es importante combatir el discurso del déficit que se construye en torno a los estudiantes marginales al sistema educativo, así como también el ideal de homogeneidad cultural.

Asimismo, la heterogeneidad sociocultural en la composición de los estudiantes que encontramos hoy en día en la educación superior promueve la construcción de jerarquías, y consecuentes actos de discriminación, que repercuten en oportunidades diferenciadas en los estudiantes universitarios con respecto de su rendimiento académico y de su desenvolvimiento en estas casas de estudio. Por lo tanto, las brechas que se buscan disminuir en una política de equidad educativa también se pueden observar en las prácticas sociales cotidianas y en cómo estas representan asimetrías en la participación en la vida social universitaria y el ejercicio de la ciudadanía.

Ante una propuesta para realizar una investigación sociolingüística que aportara al desarrollo de las líneas de trabajo en el marco del programa HATUN ÑAN (UNSAAC, UNSCH y PUCP), a finales del año 2007 iniciamos un estudio exploratorio a partir del desarrollo de grupos focales con estudiantes y docentes de las universidades de Cusco y Ayacucho. Luego de este trabajo exploratorio se fueron perfilando temáticas clave en torno a la relación entre el uso del lenguaje y la inequidad, que fueron dando forma a la estructura de la investigación y que, a su vez, se vinculaban con las líneas de acción que se venían implementando en el programa (como son los casos del curso de comprensión lectora y redacción académica, el curso de ciudadanía intercultural y la construcción de la propuesta para la tutoría). A lo largo de un año y medio, desarrollamos una investigación de corte cualitativo-etnográfico enfocándonos sobre todo en los estudiantes HATUN ÑAN, aun cuando también trabajamos con muchos docentes según las exigencias de la temática. Así, se utilizaron diversas fuentes de información: entrevistas a profundidad, grupos focales, estudios de caso, análisis de documentos, observaciones de aula y otro tipo de observaciones y acompañamientos en las rutinas diarias de algunos estudiantes en contextos particulares (el comedor, la vivienda universitaria, el patio, los paseos y cursos que implementa el programa).

La dinámica del funcionamiento de las universidades, y en particular de los programas, ha condicionado un desarrollo diferenciado del proceso de la investigación en cada una de ellas. Así, mientras que pudimos realizar seis viajes a Ayacucho (de aproximadamente una semana cada uno), al Cusco solo pudimos realizar cuatro. Tal circunstancia ha propiciado que se hayan recogido más datos en Ayacucho y que el capítulo tres se haya construido solo con los insumos de ese contexto. Asimismo, queremos precisar que, a pesar de haber trabajado las mismas temáticas en los dos espacios, no se trata de un trabajo de índole comparativa, sino que, más bien, hemos intentado resaltar los patrones recurrentes encontrados en ambos. Del mismo modo, es necesario puntualizar que lo presentado aquí no constituye una evaluación ni una sistematización de lo que viene implementándose en el programa HATUN ÑAN en ambas

universidades. En realidad, se trata de una investigación que –aunque se enmarca en el programa mencionado– pretende tener una mirada más macro de la problemática universitaria con relación a las inequidades que se generan a partir de diferenciaciones en torno al lenguaje. Más aún, si bien los datos provienen sobre todo de estudiantes que participan en los programas, creemos que los fenómenos descritos en relación al motoseo, la alternancia de códigos y la escritura académica se pueden extender a muchos más estudiantes de la universidad.²

Queremos agradecer a todas las instituciones y personas que han colaborado con nosotras para que esta investigación se lleve a cabo. A los directivos, docentes y estudiantes del programa HATUN ÑAN, tanto en Cusco como en Ayacucho, por concedernos su valioso tiempo, sus testimonios y sus esperanzas para forjar una universidad más democrática, pese a que muchas veces las circunstancias se muestran adversas a nuestros propósitos. Del mismo modo, agradecemos al equipo PUCP por la confianza que nos otorgó al encargarnos esta investigación y por habernos acompañado durante todo el proceso que esta duró. Diversos amigos y colegas tuvieron la gentileza de leer algún capítulo –y en algunos casos varios de ellos– y nos dieron valiosas sugerencias para mejorarlos. Nuestro profundo agradecimiento a Jorge Pérez, Gonzalo Portocarrero, Víctor Vich, Luis Andrade, Susana de los Heros, Mercedes Niño Murcia, Pilar Chinchayán, Ana María Villacorta y Nino Bariola. También queremos reconocer de forma especial la colaboración de Karem Robertson en la elaboración del tercer capítulo. Finalmente, agradecemos el apoyo de Raúl Bendezú y de Andrea Sato en el trabajo de edición.

Este libro está compuesto de cuatro capítulos. El primero abre la temática de investigación desde una perspectiva general, presentando la situación de los estudiantes que pertenecen al programa HATUN ÑAN en la educación superior y discutiendo el sentido de una acción afirmativa en

² A lo largo del libro haremos referencia a los estudiantes sin especificar que pertenecen a HATUN ÑAN con el objetivo de no ser reiterativos. Como ya lo hemos mencionado, casi todos los que participaron en esta investigación provienen de este programa de acción afirmativa.

la universidad y la importancia de tomar en cuenta los aspectos lingüísticos en ella. En los tres siguientes capítulos trabajamos temáticas más puntuales. En el segundo, analizamos el tema del motoseo con la finalidad de aportar a la deconstrucción de la ideología que naturaliza la inferioridad del sujeto que presenta este rasgo de interferencia lingüística. En el tercer capítulo, mostramos que el uso del quechua en alternancia con el castellano cumple la función de construir relaciones de confianza y de empatía entre los interlocutores, y que esta constituye una de las maneras como la lengua vernácula pervive en un contexto universitario. En el cuarto capítulo abordamos las tensiones que se generan en la universidad en torno al aprendizaje de la escritura académica y damos cuenta de cómo estas tensiones están relacionadas con la construcción del conocimiento y la proyección de identidades.

Las problemáticas del motoseo, del uso del quechua y de la escritura académica están en la base de la jerarquización de los estudiantes en las universidades e influyen en el hecho de que los jóvenes de zona rural no tengan las mismas oportunidades que otros de la zona urbana. La inferiorización de los estudiantes a partir de estos aspectos influye en el bajo rendimiento académico de muchos de ellos y, por tanto, en la reproducción de la inequidad en la educación superior. Y es que a través de la construcción de diferencias lingüísticas se reproducen fuertes inequidades que muchas veces están silenciadas y no saltan a la vista fácilmente. El lente lingüístico nos permitirá averiguar lo que se esconde detrás de la fachada del democratismo académico y entender los intereses que están en juego en la lucha por el acceso a la educación superior.

Creemos que en esta empresa no basta con visibilizar los problemas, sino que es fundamental evidenciar también sus raíces para poder actuar sobre ellos. Es en este proyecto en el que nos encontramos trabajando de manera conjunta con la UNSAAC y la UNSCH. En este sentido, esperamos que la presente investigación sirva para repensar las líneas de trabajo que se vienen aplicando, para proponer otras posibles líneas a trabajar y, finalmente, para dar pie a investigaciones futuras.

Capítulo 1

Universidad, racismo y lenguaje

Mientras que antes la universidad era para los ciudadanos ahora vienen de nuestras provincias, nuestros distritos y nos traen esa cultura.

Docente universitario

1. Universidad: mito y realidad

“Carajo, uyariy, manam ñuqanchikpaqchu universidadqa, ñuqanchik wakchapaqchu, Sierraltachu, Acostachu karqanchik”.³ Es esto lo que le decía un campesino de la zona de Ongoy, en el departamento de Apurímac, a su hijo mayor en la década de 1960 cuando este se atrevía a plantearle su interés por acceder a la educación superior. Pero luego de casi medio siglo las cosas han cambiado mucho. Mientras que hace unas décadas muchos campesinos se referían a la universidad como un espacio que no era para ellos sino solo para “la gente de la ciudad”, ahora el “mito del progreso”, encarnado durante mucho tiempo en el “mito de la escuela”, se ha trasladado a la educación superior (Tubino 2007), pues el logro educativo en el nivel básico se ha empezado a percibir como insuficiente para generar las oportunidades anheladas. Este nuevo “mito de la educación superior” se ha instalado en el imaginario de muchos

³ “Carajo entiende, la universidad no es para nosotros; nosotros somos pobres ¿caso nosotros somos como los Sierralta, los Acosta?”

jóvenes egresados de la secundaria que proceden de comunidades rurales (tanto andinas como amazónicas), quienes –tal como lo señaló una estudiante ayacuchana– creen que con la Universidad “va a mejorar mi vida, vamos a cambiar, me va abrir los ojos”. Este mito se evidencia en el mayor ingreso de estudiantes indígenas a las universidades públicas de nuestro país en los últimos años (cf. Villasante 2007, Burga 2008, Gamarra 2007).

En las décadas de 1960 y 1970 los estudiantes de la UNSCH y de la UNSAAC no solo provenían de las regiones respectivas sino también de las principales ciudades del país. Como lo reportaron en Ayacucho, muchos de ellos llegaban de Ica, Huancayo, Cajamarca, Trujillo, Huaraz y hasta de Lima. En ese sentido, eran universidades de carácter más nacional de lo que son en la actualidad. A su vez, los estudiantes provenientes de las provincias de Cusco y Ayacucho pertenecían, por lo general, a los sectores sociales altos y medios, aunque se tratara de campesinos. Estamos hablando, entonces, de los sectores más pudientes, vinculados muchas veces con terratenientes, ganaderos y negociantes. Por lo general, los padres de estos estudiantes ejercían funciones de autoridades en sus zonas, como la de gobernador, juez, registrador o profesor y, por tanto, formaban parte de las familias más letradas de las provincias.

En la actualidad la UNSAAC y la UNSCH albergan a estudiantes de sus propias regiones, en parte porque ahora los demás departamentos del país ya cuentan con sus universidades. Pero, a diferencia de hace algunas décadas, desde 1990 están ingresando hijos de campesinos de estratos sociales medios y bajos. Específicamente en Ayacucho, la violencia fue otro factor que impidió que los estudiantes provenientes del campo ingresaran a la universidad antes de esa fecha. Si bien en las décadas de 1960 y 1970 las universidades contaban con una población diversa porque los estudiantes provenían de muchos lugares del país, la diversidad que presenciamos hoy en ambas casas de estudio genera mucha más tensión que en décadas anteriores. Y es que mientras que los estudiantes de antes no tenían mucho miedo de hacerse evidentes porque provenían de extractos sociales altos y

medios y, por lo general, manejaban el castellano con cierta solvencia, actualmente los estudiantes tienen mayores “razones” para sentir vergüenza al declarar su procedencia. Los padres de muchos de ellos tienen escolaridad básica inconclusa –y en algunos casos las madres son analfabetas– y no ejercen una actividad económica que les genere ingresos permanentes. Asimismo, muchos de estos estudiantes hablaban únicamente el quechua desde pequeños. De hecho, los profesores entrevistados en Ayacucho, que fueron estudiantes de la UNSCH hace unas décadas, señalaron que no fue en esta universidad sino en la costa –y específicamente en Lima– donde alguna vez se sintieron discriminados.

A pesar de que ahora sí ingresa un mayor número de estudiantes de procedencia campesina, es importante precisar que este mito de la educación superior aún no se ha generalizado totalmente en pleno siglo XXI, y no ha calado de igual manera y con la misma fuerza en las personas que viven en las diferentes comunidades rurales existentes. Mientras que a nivel de los distritos y comunidades cercanas a la ciudad el mito se ha generalizado más, en las comunidades más alejadas de los centros urbanos todavía se pueden encontrar ciertas ambivalencias. Una alumna de la UNSAAC, nos comentaba, por ejemplo, que mientras que su papá presionaba para que fuera a la universidad su mamá “no sabe qué cosa es la universidad” y le decía permanentemente “¿para qué estudias? ¿para qué te va a servir eso?”. Es decir, notamos que, tanto el lugar de residencia como el género, constituyen dos variables que influyen en el grado de internalización del mito. No olvidemos que, aun cuando hace unas décadas ya existían escuelas en casi todas las comunidades campesinas, los padres de familia priorizaban solo el estudio de sus hijos varones. Las mujeres de zonas rurales tienen un promedio de escolaridad más bajo y una tasa de analfabetismo más alta que los varones de las mismas zonas (Montero 2006).

Aunque hoy en día encontramos muchos universitarios procedentes de comunidades rurales, lo cierto es que a nivel de las comunidades más alejadas de la ciudad el acceso a la universidad no es aún algo generalizado, sino que existen una serie de variables que favorecen que los

jóvenes logren ingresar a esta institución. Algunos de los padres de los estudiantes provenientes de comunidades alejadas tienen más recursos económicos que otros de la misma comunidad. La misma alumna nos contaba que, a pesar de que en su comunidad sí había escuela, su papá compró una casita en Paucartambo para que sus hijos pudieran estudiar la primaria “con mejor enseñanza” y –aunque su mamá permanentemente les hablaba en quechua– él se dedicó a hablarles solamente en castellano. Según ella, son pocos los que estudian en la UNSAAC de su misma comunidad y esto es así “porque no tienen, pues”. También hay algunos padres (aunque no madres) de estudiantes universitarios que en su época lograron terminar la secundaria y otros que incluso pudieron acceder a la educación superior. Así, por ejemplo, un estudiante de la UNSCH sostuvo que su papá había estado un tiempo corto en la universidad y que por motivos económicos había tenido que abandonar el estudio: “si nosotros no hemos sido profesionales, ustedes tienen que ser”, les decía a él y a sus hermanos. Por lo demás, es frecuente encontrar que algunos de los jóvenes que han ingresado no solo tienen padres que han hecho muchos esfuerzos para que sus hijos puedan acceder a la educación superior sin necesariamente contar con recursos económicos disponibles, sino que en muchos casos son ellos mismos los que han tenido que agenciarse económicamente de múltiples maneras y en múltiples actividades antes de presentarse al examen de ingreso.

Vale la pena llamar la atención sobre el hecho de que, en el marco de estas diferencias de oportunidades entre los jóvenes de las comunidades, es más difícil que las mujeres se conviertan en profesionales, aunque últimamente esto también esté cambiando (Reynaga 2009). Lo cierto, en todo caso, es que, a pesar de la fuerza del mito de la educación superior, muchos estudiantes de las comunidades más alejadas todavía constituyen la minoría de la población estudiantil de su zona.

Ahora bien, es importante evidenciar que no todos los estudiantes procedentes de zonas rurales se han movilizad o hacia la ciudad únicamente durante el periodo de acceso a la universidad, sino que existen casos de

muchas familias que han migrado cuando ellos aún eran niños y se han asentado en las zonas periféricas del área urbana. Si bien el quechua ha dejado de ser la lengua de comunicación cotidiana para muchos de ellos, podemos percibir la continuidad cultural con la vida comunitaria en sus prácticas cotidianas y el hecho de que se autodeclaran como parte de una herencia identitaria andina. Esto les ha permitido a algunos de ellos involucrarse con el programa HATUN ÑAN, porque el solo hecho de vivir cerca de la ciudad no les ha garantizado acceder fácilmente a la educación superior.

Aquellos jóvenes que sí tienen bien internalizado este mito de la educación superior saben desde la secundaria que su destino es ir a la universidad para convertirse en profesionales. Desde sus experiencias y expectativas, muchos padres de familia de los estudiantes solían decir frases como: “toda tu vida depende de la universidad”, “tienes que ser un profesional”, “obligatoriamente, para ser un buen profesional, tienes que pasar por la universidad”, “ir a la universidad es ser algo más que trabajar y ganar tu plata”. Para muchos de los jóvenes, sin embargo, ir a la universidad no era algo que deseaban con entusiasmo ni con anhelo, sino que se trataba del “único camino”:

Bueno, este, lo más común era que todos fuéramos a la universidad ¿no? Siempre se hablaba en el colegio, “¿Qué vas a hacer?”, “Bueno, ir a la universidad”. Era como un camino ya planeado, ya descrito, tenías que ir sí o sí. No había la posibilidad de que, por ejemplo, a mí no me gustaría, o sea, por ejemplo, a mí me naciera estudiar arte. Si a mí me gustaría estudiar una carrera técnica, eso era menos (estudiante de la UNSCH).

A pesar de que en el imaginario la universidad se presente como el único camino para salir adelante, lo cierto es que, en torno al ingreso, hay muchos puntos que comentar. Por lo general, los estudiantes no se dirigen hacia la universidad inmediatamente luego de concluir la secundaria, sino que deben trabajar para conseguir los recursos que les permitan sostenerse en la academia preuniversitaria y/o en el proceso de admi-

sión. Así, muchos se van a la Selva a realizar diversas labores (como recoger cacao, maní, coca o madera), otros se dedican al negocio (como la compra-venta de cochinilla, granos o ganado) y otros más se van a Lima y se insertan en diversos espacios (como talleres de carpintería, fábricas o construcción civil). Aún haciendo todo este esfuerzo, muchas veces no les es posible ingresar a la universidad en el primer intento. La mayoría de los que lo logran lo consiguen luego de más de un intento y estos pueden llegar a ser hasta seis. Ahora bien, en caso de no acceder a la universidad, muchos de los estudiantes optan por una estrategia que implica el ingreso a institutos tecnológicos o pedagógicos e incluso a universidades particulares y, desde ahí, seguir intentando el ingreso a la UNSCH o a la UNSAAC. Esta estrategia también incluye mantenerse vinculados a aquellos que sí lograron ingresar y, con la ayuda de estos, seguir fortaleciendo sus capacidades para poder conseguir el acceso a la educación superior. En estas circunstancias, en la ciudad se promueven nexos, no solo académicos, sino también culturales y lingüísticos. Así, estos jóvenes comparten eventos deportivos, preparación de alimentos, actividades artísticas, jornadas laborales e incluso usan el quechua en mayor medida que lo que ocurre dentro de la universidad.

Ahora bien, existe un gran abismo entre las altas expectativas que tienen los estudiantes al ingresar a la universidad –“significó lo más grande en mi vida”, decía uno de ellos– y la cruda realidad que los espera cuando ya están dentro de ella. Tal como lo señaló un estudiante de origen amazónico de la UNSAAC: “En la teoría, la universidad es chévere; en la práctica, es otra”. En efecto, estas expectativas hacia la formación universitaria contrastan con los testimonios recogidos de los jóvenes sobre sus experiencias al interior de las casas de estudios, pues la mayoría tiene que enfrentar permanentes prácticas discriminatorias en la cotidianidad de la vida institucional. “Sentí que me había metido a un mundo donde solo entran los de la ciudad”, nos comentaba otro. De hecho, cuando los estudiantes provenientes de zonas rurales ingresan a la universidad algunos de los otros estudiantes se burlan de ellos y no los incluyen en los trabajos en grupo. Y cuando el docente no reacciona de forma

crítica ante esta situación de burlas en clase, se puede llegar a pensar que las estaría avalando. Asimismo, cuando los estudiantes necesitan realizar diversos trámites en el sector administrativo muchas veces son malatendidos, maltratados y hasta ignorados. Es como si constantemente estuvieran recibiendo mensajes de que la universidad no es un lugar para ellos.

Ante esta situación, en los primeros semestres de estudio, muchos estudiantes sienten que quieren regresarse a sus comunidades para tratar de huir de este espacio universitario que se les presenta como hostil. Sin embargo, la presión que genera este mito es muy grande: “¿o me regreso? pero yo mismo me cuestionaba, para qué el motivo de estar acá. Es que mis papás me han dicho que quería que yo fuera universitario y todo su trabajo fue para que yo esté en la universidad, y eso tenía que hacerlo, no puedo decepcionarlo” (estudiante de la UNSCH). Pero la presión no viene solo desde el lado familiar, sino también desde la propia comunidad. Hay todavía muchas comunidades que hacen fiesta cuando uno de sus jóvenes ingresa a la universidad porque así “ya tenemos quien nos defienda”. Al respecto, un estudiante de la UNSAAC nos contaba que en su comunidad no sabían que él era universitario porque “si fracaso me regreso y no pasa nada”. Él le había contado a su comunidad que se había ido a la ciudad a trabajar y su madre era la única que conocía “la verdad”.⁴ Todo esto hace que sea muy difícil dar marcha atrás ante el mandato que produce el mito de la educación superior.

Para poder subsistir en un ambiente hostil, los jóvenes de zonas rurales se organizan en asociaciones de comunidades, distritos y provincias, y en diversos círculos –más pequeños y ocasionales– relacionados con la música, el estudio, la religión y las oportunidades laborales. De esa manera, construyen redes de apoyo que los ayudan a ubicarse mejor en la ciudad. Es sorprendente cómo los aprendizajes y experiencias en su vida

⁴ Esta información nos fue alcanzada por Pilar Chinchayán en el marco de su trabajo en tutoría y por tanto merece nuestro agradecimiento.

en la universidad los revierten en sus propios pueblos a través de orientaciones para la vida universitaria en los colegios de su zona, apoyo en la redacción de documentos y conducción de asambleas, asesoramiento en la resolución de problemas comunales y promoción de actividades culturales. Es común, por ejemplo, que sus compoblanos les digan: “Qampa universitarioñam kanki, willawayku imaynataqa chay” (‘tú ya eres universitario pues, avísanos cómo son esas cosas’). Incluso, algunos de ellos invierten su tiempo para reforzar la preparación preuniversitaria de los estudiantes de sus zonas que aún no han logrado ingresar y, de esta manera, se constituyen en el principal estímulo para aquellos que lo siguen intentando.

También es importante mencionar que, aún habiendo ingresado a la universidad, la situación económica que tienen que enfrentar estos jóvenes es muy crítica. El hecho de tener padres de familia que no cuentan con una actividad económica que les genere ingresos permanentes genera que los estudiantes no reciban regularmente una pensión de parte de ellos, aunque sí cuentan con su apoyo a través de encomiendas que les proveen de productos de su zona. Es por eso que los estudiantes continúan agenciándose de muchas maneras para poder mantenerse en la universidad y trabajan como peones, obreros, mozos, vendedores o músicos en peñas (u otros centros recreacionales). Del mismo modo, el comedor y la vivienda universitaria constituyen espacios que –a pesar de las complejas gestiones que suponen– les alivian en gran parte su complicada situación como estudiantes universitarios en la ciudad.

En toda esta situación descrita se enmarcan las prácticas discriminatorias que discutiremos en la siguiente sección. Pero la discriminación no constituye algo exclusivo de las universidades mencionadas. Recordemos que el modelo fundacional del sistema educativo respondió a “un mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias que, apoyado en una fuerte tradición normalizadora y disciplinadora, promovió una obligada integración a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica” (Fernández 2007). Sabemos que el sistema educativo

promueve la eliminación de las diferencias, justifica las clasificaciones y desvaloriza las identidades que no se adaptan a la deseada “identidad común”. En el marco de este discurso en el que las diferencias están asociadas al déficit y a la desviación de la norma construida, muchos alumnos suelen adecuar su imagen a las expectativas que circulan sobre ellos, y otros tantos deben lidiar con este mandato y llegan a negociar salidas alternativas. Es esto precisamente lo que observamos en la UNSCH y en la UNSAAC, y lo que hemos intentado comprender con el deseo de construir mejores dinámicas relacionales.

2. El racismo en las universidades

Cuando hablamos de racismo nos referimos a un conjunto de creencias y prácticas que asume la superioridad de un grupo cultural o un universo simbólico particular sobre el resto (cf. Wieviorka 2002, Van Dijk 2007, Balibar 1988, Manrique 1999, Portocarrero 1992). Pero hoy en día el racismo ya no se reduce a la jerarquización de grupos sociales sobre la base del color de la piel, sino que ha incorporado otras variables que también sirven para naturalizar la desigualdad. De hecho, el racismo y la discriminación pueden ser percibidos en ambas instituciones a partir de formas complejas. En esta línea, el estudio realizado en Ayacucho por Oliart (2000) da cuenta de las nuevas clasificaciones que reinventan la dicotomía entre indio y mestizo que funciona en términos raciales. Veremos a continuación cómo la categoría racial se ha entrelazado con dimensiones geográficas, culturales y educativas.

Lo primero que salta a la vista en las universidades es aquello que Orlove (1993) ha llamado la “racialización de la geografía”, en el sentido de que la categoría de “raza” es el resultado de una posición social modelada por el origen geográfico. A mayor altitud geográfica en el origen de una persona, se cree que “menor” es su estatus social relativo y mayor su cercanía a la indianidad. Este autor señala que fue luego de la colonia que se comenzó a racializar a la población sobre la base de diferencias

regionales altamente naturalizadas (301). En efecto, en las universidades de Cusco y de Ayacucho, los estudiantes tienen vergüenza de decir de dónde provienen, porque sienten que su lugar de origen siempre los inferioriza. Así lo relata un estudiante de la UNSCH:⁵

La vez pasada, a mi amigo le gusta una chica que era de Administración, que estaba tratando de hablar y todo eso ¿no? Un día le dije, vino al comedor y no sé cómo nace la conversación en quechua y le dice “¿de dónde eres?” y él le había dicho antes que no era de Y, le había dicho que era de Abancay, del colegio La Salle, y me pregunta a mí la chica “¿de dónde eres?”, me dice la chica. “Yo soy de Y”, le digo. “¿Y tu amigo?”. Y yo ni sabía que le había dicho, ni pa defenderle. “También es mi paisano del mismo colegio, del colegio X”, “¿Qué es, comunidad, distrito?”, “Ah, es distrito, pero es comunidad todavía aún”, le digo. Y mi amigo me mira ¿no? “Te jodiste”, me dice y después sale y me dice “¿pa qué le has dicho que era de Y?”, “¿Qué? ¿acaso yo sabía?”, “No es que yo sabía que”, “¿Y por qué, pe? Normal dile al final de dónde eres, ¿no?”, “No, es que ella es de Administración, es blanquita y todo eso y vas a ver que ni me va a hablar, ni me va a hablar ya”.

Tal como lo expresa el estudiante que cuenta esta historia, la procedencia comunal del sujeto (“es comunidad todavía aún”) lo coloca en un estatus inferior y por tanto puede traer como consecuencia el menosprecio y la indiferencia de las demás personas (“ni me va a hablar ya”). No solo es interesante darse cuenta de que los estudiantes suelen mentir sobre su origen (“le había dicho que era de Abancay”), sino que además las personas siempre los clasifican por su lugar de procedencia y es bastante común que muchos de ellos pregunten de manera muy específica por esta información: “¿qué es (tu pueblo)? ¿comunidad, distrito?”.

⁵ Para la mejor comprensión de este comentario, es necesario considerar lo siguiente: (a) las letras mayúsculas “Y” y “X” se utilizan para hacer mención a dos comunidades; y (b) Abancay es la capital de la región Apurímac y, por tanto, goza de un prestigio muy superior al de las comunidades campesinas.

Si bien la clasificación de los estudiantes de origen amazónico no se hace exclusivamente con criterios geográficos, a estos se les discrimina muy por debajo de los estudiantes que vienen de comunidades andinas. Vale decir que en esta dicotomía entre campo y ciudad los estudiantes amazónicos se encuentran aún más inferiorizados que los estudiantes de comunidades andinas, sobre la base de una serie de criterios que van más allá de lo geográfico. Así lo viven los propios estudiantes de la UNSAAC que provienen de la Amazonía:

Nosotros ya tenemos nuestro fuerte, les decimos “serranos” y eso sí les molesta. Ellos dicen “nosotros somos inkas, los charapas son brutos, los hemos dominado”. Así siempre nos dicen “chunchos” y esas tonterías. Buscamos algo para responder, hasta en los juegos de fútbol es una lucha fuerte. Nos dice “patea, chuncho” y decimos “toma, alpaca”. Así buscamos defendernos. Le decimos “alpaca”, pero no por la lana sino por el olor. Es una lucha constante y fuerte, pero a nadie le importa, ya todo es como natural, se ríen, pero nosotros sabemos que estamos luchando, somos pocos, muy pocos en comparación de todos. Pero no sabemos tampoco sus diferencias de ellos. No creo que sean todos iguales, le escuchamos que también se discriminan entre andinos.

Como lo ha anotado Espinosa (2003), históricamente los andinos siempre han sido concebidos como más “civilizados” que los pobladores de la Amazonía. Desde la época precolombina se hizo una distinción tajante entre los pueblos incorporados al imperio del Tawantinsuyo y los pueblos ubicados en la región amazónica, a quienes se les llamó “chunchos”. Más adelante, durante la época colonial se relacionó al poblador amazónico con lo silvestre y con lo “salvaje” y hasta la actualidad se le continúa percibiendo como un otro radicalmente distinto y siempre exotizado. En el extracto anterior, vemos que, a pesar de que los indígenas amazónicos siguen enfrentando la discriminación y el abuso “en una lucha constante y fuerte”, en la universidad el conflicto se ha naturalizado a tal punto, que “a nadie le importa”. Sin embargo, este extracto muestra cómo algunos estudiantes son altamente reflexivos en torno a su experiencia universitaria.

El racismo se ha reescrito no solo desde la dimensión geográfica sino también desde dimensiones culturales, entre las cuales se encuentran las prácticas lingüísticas. Como señala Marisol de la Cadena (2004), desde fines del siglo XIX, “la retórica racial en el país ha estado plagada de alusiones a la cultura, el alma y el espíritu, que frecuentemente tendían a menoscabar la importancia del color de la piel como un marcador racial”. Esto es lo que ha dado como resultado dos procesos conceptuales inseparables: ‘la culturización de la raza’ y ‘la racialización de la cultura’ (20). En estos procesos, lo cultural no solo incluye la vestimenta, los “modales”, los modos de alimentación, la forma de caminar o los gustos, sino también el comportamiento lingüístico. El que habla más quechua o el que habla un “mal” castellano o un castellano “motoso” es clasificado como un sujeto inferior al que tiene al castellano como primera lengua y usa un castellano más cercano al ciudadano. Por lo tanto, sin la necesidad de mencionar las categorías de raza o de clase, la universidad se apoya en cómo el territorio y la cultura se impregnan en los cuerpos y en las caras de los individuos, y sirven para jerarquizar a las personas (Oliart 2000).

Pero todavía queda un aspecto relacionado con la cultura –específicamente vinculado con la dinámica educativa –que es central en el discurso racista y que posiblemente esté presente en muchos espacios que van allá de los contextos estudiados. En efecto, para muchas personas, la supuesta posición de inferioridad puede modificarse o superarse mediante el entrenamiento académico. Como lo ha señalado De la Cadena (2004), la taxonomía racial dominante basada en fenotipos se ha redefinido en términos académicos, en el sentido de que ahora las personas son jerarquizadas sobre la base de su grado de instrucción formal. Es esto precisamente lo que se muestra en el siguiente testimonio de una estudiante de la UNSCH:

Mi mamá apenas llegó a terminar la primaria. Al inicio, recuerdo que leía difícil, escribía despacio, pero la misma circunstancia de tener 8 hijos y tener un esposo que estaba por sacar su título le obligaba a aprender algo más. Es cuando ella se inserta al negocio y es allí que

empieza a sumar rápido, restar, multiplicar y así escribir, sacar cuentas, si gana, si pierde. Mi mamá me sorprende, a pesar que mi papá es machista, él era superior porque estaba en la universidad, y veía a mi mamá sumar y restar con rapidez, por la misma necesidad. Yo le ayudaba en el mercado y ella sacaba su cuenta al toque.

Aquí se muestra cómo en el imaginario de esta estudiante su papá resulta superior “porque estaba en la universidad”, a pesar de que ella reconoce las múltiples habilidades desplegadas por su mamá para lidiar con un contexto adverso. Es decir, el haber estado en la universidad hace que su padre sea concebido como alguien con mayor valor que su madre, quien “apenas llegó a terminar la primaria”. De igual manera, los padres de familia de los estudiantes de las universidades sienten que generan más respeto en las otras personas de la comunidad por el hecho de tener aunque sea un hijo universitario. Por lo tanto, las personas que no han podido terminar la secundaria y hasta la primaria, pero que sí tienen hijos que han logrado hacerlo, también sienten que cuentan con un estatus más elevado en la sociedad. Es en el marco de esta misma ideología que se legitima la discriminación que siguen sufriendo las personas analfabetas por el hecho de no poder leer y escribir (Zavala 2005).

Se trata entonces de un consenso en torno a la idea de que la alfabetización tiene el efecto de “limpiar” gradualmente la raza/cultura indígena original de las personas y que, por tanto, eso significaría que un “indígena letrado” ya no tendría el estigma de indio. Desde esta mirada, la educación tendría el potencial de “elevar” las condiciones raciales: “las jerarquías raciales/culturales dependen de la cantidad y la cualidad de la educación formal, que es también un reflejo del estatus moral del individuo” (De la Cadena, 2004: 326). De esta manera, el silencioso racismo peruano consistiría en la discriminación que está actualmente legitimada por el énfasis liberal en el poder mágicamente redentor de la educación. En otras palabras, se trata de una discriminación que ya no se basa en una variable étnica, geográfica o cultural sino en un logro alcanzado con la escolaridad, motivo por el cual no es fácil darse cuenta de que se trata de un nuevo tipo de racismo y, además, nunca es concebido como tal.

Esta construcción en torno a la supuesta superioridad de las personas con instrucción formal también marca el imaginario de muchos estudiantes. Es por eso que en las entrevistas realizadas muchos de ellos manifiestan con naturalidad que la capacidad intelectual adquirida les otorga cierto estatus y parece “borrar” la racialización que opera el territorio y la cultura hacia ellos. Así lo revela un estudiante de la UNSAAC:

Es más por eso que te diferencian. En un primer instante eres provinciano y la gente trata de minimizarte, piensan que tienes menos capacidad por el hecho de que eres de provincia, pero ya al pasar el tiempo tú demuestras que al igual que ellos puedes rendir académicamente o mucho mejor que ellos, ahí empiezan ya a respetarte un poco, a verte de diferente forma.

Aquí vemos que, si bien se inferioriza al estudiante sobre la base de su procedencia (“piensan que tienes menos capacidad por el hecho de que eres de provincia”), el rendimiento académico puede jugar a favor del estudiante para que este sea visto “de diferente forma” o, en otras palabras, para que se contrarreste un poco la inferiorización que se desarrolla a partir del criterio geográfico y cultural. Otra estudiante de la UNSCH nos decía que a veces las estudiantes de la ciudad aceptan a los estudiantes del campo “aunque sean chutos y serranos porque también del chuto se puede aprovechar su conocimiento”. Una más sostenía de una amiga suya “que tiene los rasgos neto andino” y que estudia en la facultad de Derecho de esa universidad: “si tiene amigas quizá por su conocimiento y todo eso”. Este “todo eso” hace referencia al poder redentor de la educación. Por eso, mientras que el color de la piel y el lugar de procedencia inferiorizan a los estudiantes, el logro educativo parece poder desestabilizar esta imagen desvalorada y elevar el estatus de las personas.

Ahora bien, la racialización de lo académico se complejiza aún más cuando nos damos cuenta de que dentro de las universidades también se racializan las carreras, vale decir, que hay ciertas carreras que posicionan a los estudiantes como superiores a otros (como Ingeniería Civil o

Derecho, por ejemplo) y otras que, más bien, los “indianizan” y los construyen como inferiores al resto (como Educación, por ejemplo). Como lo señaló un estudiante de la UNSCH: “ser de Derecho significa sentirte más que los demás”. Es decir, cuando los estudiantes se sienten discriminados por provenir del campo, hay ciertas carreras que “blanquean” y que se constituyen en armas para contrarrestar la marginación: “Yo estudio Civil, tú solo estudias Educación, así que no vengas a fregarme”. Más aún, por lo general, los estudiantes de estas carreras consideradas más prestigiosas no quieren declarar que provienen del campo y hasta buscan enamoradas solo en especialidades que están concebidas como de su mismo “nivel” (como puede ser el caso de Contabilidad, Administración o Economía). El mismo alumno nos contó, por ejemplo, que –aunque provengan de la misma comunidad– en Ayacucho es imposible imaginar a un chico de Educación con una enamorada en Derecho, pues mientras que la chica de Derecho se ha “blanqueado”, él más bien se ha “indianizado” o continúa siendo víctima de este estigma. Es importante señalar que, según nos han referido en Ayacucho, los estereotipos en torno a las diferentes carreras ya existían desde la década de 1960. Sin embargo, los símbolos utilizados (como el caso de los “burros” para Educación o de las “llamas” para Agronomía) recobran significados acorde a las nuevas dinámicas sociales inscritas en la universidad. El siguiente testimonio muestra cómo los estudiantes se defienden de las discriminaciones con el arma de las carreras que “blanquean”:

Normalmente hay algunos que reaccionan y le mandan una lisura: “¡carajo! si tú eres de aquí ¿cual es la diferencia?” diciendo. “Si yo vivo tres o cuatro cuadras más arriba nomás”, diciendo, y ya no le contesta nada. Otras veces le dice: “Cállate oye, al final yo estoy estudiando una carrera mejor que tú, ya”, diciendo. Así se le acerca. “Tú eres Agronomía ¿no? yo soy de Derecho”, diciendo, “seré de más arriba pero yo estudio Derecho”. A veces también por su nota, le dice “tú eres del centro ¿no? pero ¿cuántos cursos aplazado has quedado?” diciendo, “¿tienes subsanatorio, no? siquiera yo vengo de vacaciones, ¿en cambio tú?”, diciendo (estudiante de la UNSCH).

Aunque pareciera que la racialización del origen geográfico (ser de aquí o de más arriba) puede invisibilizarse a partir del logro educativo (en términos de tipo de carrera y rendimiento académico), el territorio y la cultura (y hasta el fenotipo) permanecen ahí para seguir “jugándoles una mala pasada” a los estudiantes. El hecho de que, por ejemplo, una estudiante del campo que sigue Derecho quiera tener un enamorado de su misma escuela pero “no va a conseguir pues, porque ella tiene los rasgos neto andino y para solita ahí” o que a un estudiante “que se saca puro 18” lo sigan fastidiando porque se le sale el mote en la escritura (“Miren al chancón, ni siquiera sabe escribir bien”) muestra que la discriminación actúa sobre la base de una serie de criterios que hoy se entrelazan de formas complejas.

Ahora bien, esta racialización de lo académico genera confusiones y ambivalencias en los estudiantes pues, a pesar de que la universidad les otorga estatus y los ayuda a generar cierto respeto (“van entrando en una relación de horizontalidad con el resto”, nos cuenta un profesor), también constituye un arma para ofender a otros que no tienen o tienen menor grado de instrucción, a personas frente a las cuales se sienten superiores simplemente por ser universitarios o, en otros casos, a sus propios compañeros que obtienen menores calificaciones en su rendimiento académico. Después de todo, se trata de la reproducción de la discriminación en función de los niveles educativos y ya no únicamente en función de los tipos raciales, es decir, de características fenotípicas asociadas a ser indio o a ser mestizo. Lo importante es darnos cuenta de que, aunque se coloca el énfasis en el “logro personal” y no en la “evolución grupal”, se sigue considerando la discriminación como legítima si ella responde a diferencias de educación formal (De la Cadena 2004). Un estudiante de la UNSCH nos contó, por ejemplo, que cuando un alumno quiere hacer sentir mal a otro que proviene del campo le dice “comunero” al interior del recinto universitario (“imaynalla señor comunero”) y este se siente ofendido y le responde “yo no soy comunero, soy estudiante universitario”, reproduciendo la dicotomía de indio/mestizo con nuevas categorías educativas. El estudiante se siente insultado cuan-

do otro estudiante le dice “comunero” porque “lo está rebajando”. Aquí vemos claramente que, así como se puede inferiorizar a alguien a partir de categorías raciales (en términos de fenotipos), también se puede hacer lo mismo sobre la base del rango educativo, aunque aparentemente esta manera de inferiorización se perciba como válida y naturalmente derivada del sentido común.

Entonces, como puede apreciarse, en ambas universidades el racismo implica una dinámica más compleja que la simple discriminación por el color de la piel, pues hoy en día esta categoría se ha articulado con aquellas otras de origen geográfico, cultura y educación. De todas formas, hay un acuerdo implícito de que el “blanqueamiento” (reescrito como cultura, origen o logro educativo) es absolutamente superior al “no-blanqueamiento”, y esto clasifica a los grupos sociales y a las personas en mejores y peores en la cotidianidad de la vida universitaria. Como sucede con toda ideología y con cualquier construcción histórica, el racismo va cambiando de acuerdo con las relaciones de poder de las sociedades y va asumiendo diversas formas según la evolución de la historia social. En cada contexto y en cada momento histórico se construye la marca de la otredad de forma diferente (Segato 2007).

Una muestra de que las construcciones sociales sobre las que se basa la discriminación no son estáticas ni permanentes la encontramos en las reflexiones que surgen de los propios estudiantes de los programas HATUN ÑAN a partir del impacto que les genera su involucramiento en actividades que se desarrollan en el marco de ellos. Por ejemplo, hemos tenido la oportunidad de escuchar a un estudiante ser autocrítico frente al hecho de que alguna vez se sintió superior a otros por ser alumno de la carrera de Ingeniería Civil. Asimismo, otro estudiante nos revela que, en uno de sus tantos viajes a su comunidad, reflexionó en los siguientes términos: “al enseñar a los alumnos de mi colegio algún determinado tema que yo he estudiado, no me siento superior sino como igual que ellos, solo que he estudiado algo más y conozco algún tema que quizás ellos no saben”. Esto nos muestra que el abordaje de diversos temas

en el marco de HATUN ÑAN tiene un impacto más allá de la universidad y, por tanto, contribuye a la formación de una conciencia ciudadana más reflexiva y crítica que a su vez conlleva a protagonismos y liderazgos diferentes.

3. ¿Cómo se representa a los estudiantes que provienen de zona rural?

Si partimos por situarnos en la década de 1950, sabemos que el modelo universitario buscaba asimilar a las poblaciones locales “con la finalidad de lograr el progreso regional y contribuir de esta manera a la consolidación de la Nación peruana” (Gamarra 2009). Esto se puede observar, por ejemplo, cuando se establecieron los fines del Instituto de Ciencias Biológicas de la UNSCH al final de la década de 1950 y se señaló que “es oportuno [...] y urgente [...] instruir a las nuevas generaciones de estas regiones [...] para que repercuta en la elevación de las condiciones de vida de las poblaciones víctimas generalmente de las supersticiones y de la ignorancia en cuanto a la conservación de la salud y condiciones de la higiene privada y pública” (UNSCH 1977: 180).⁶ Aunque en estos últimos años estamos ante un auge de nuevos discursos respecto de la educación intercultural bilingüe, la interculturalidad y la inclusión –que de hecho están teniendo impacto en la educación superior– el paradigma asimilacionista todavía se puede encontrar en algunos de los espacios de las universidades.

⁶ La cita presentada apareció en el Plan de organización y funcionamiento de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, formulado por la Junta el 28 de noviembre de 1957 y entregado al señor ministro de Educación Pública el 22 de enero de 1958. Más adelante, este informe se publicó en 1977 en el libro jubilar en homenaje al tricentenario de la fundación de la UNSCH. Pronto aparecerá un análisis más exhaustivo del tema en una investigación elaborada por Jeffrey Gamarra en el marco del programa Hatun Ñan: *Generación, memoria y exclusión: la construcción de representaciones sobre los estudiantes de la universidad de Huamanga entre 1959 y 2006*. Agradecemos a Jeffrey Gamarra por la información brindada.

En efecto, en un contexto de discriminación como el descrito anteriormente, el discurso oficial universitario en ambas universidades sigue reproduciendo miradas etnocéntricas al representar a los estudiantes andinos y amazónicos como los “otros”. Como veremos, se trata de la institucionalización de una cierta imagen o representación sobre “el andino” y “el amazónico” que se ha incorporado en el habitus de los actores sociales y, por ende, que ya forma parte de una práctica muchas veces inconsciente e involuntaria. Para utilizar un término de Segato (2007), en las universidades se “otrifica” al estudiante de zonas rurales. Al respecto, es importante recalcar que, a pesar de que los sujetos están expuestos a ideologías como estas que van más allá de sus acciones individuales, no son víctimas pasivas de una estructura social que dictamina su comportamiento, sino agentes activos con posibilidad de desafiar y transformar sus culturas y sus sociedades (cf. Giddens 1995, Fairclough 1992).

Los estudiantes que provienen de zonas rurales andinas son caracterizados como personas “introvertidas”, “recelosas en contarte las cosas”, “indirectas a la hora de comunicar”, “melancólicos”, “susplicaces”, “carentes de habilidades sociales” y “reservados”. Como lo anotó un docente, estamos ante “características de la gente rural”. Se trata de un discurso que no solo “inventa” a este “otro” como un todo unificado –y en ese sentido lo esencializa– sino que transmite y perpetúa un sueño hegemónico de “nivelación”. Al ser “etiquetados” bajo formas como estas se estaría justificando que los estudiantes deben ser beneficiarios de programas que tienen el riesgo de adquirir una orientación compensatoria-asistencial. Por lo tanto, el desafío para los programas como el HATUN ÑAN implica estar alertas en identificar hasta qué punto los esfuerzos están orientados por este tipo de lógica. Esto no significa adoptar una actitud negativa frente a nuevos aprendizajes en el espacio universitario –y de ese modo asumir una postura fundamentalista– sino que se trata, más bien, de perfilar un concepto y una práctica de “nivelación” sin inferiorizar las potencialidades de los participantes para no seguir fortaleciendo la nivelación de corte evolucionista que se cierra en un solo camino de desarrollo humano.

En términos generales, lo que se puede apreciar es un discurso donde el déficit y la carencia predominan en la definición de los alumnos. A partir de él se construye claramente un proyecto supuestamente civilizatorio: el estudiante ideal es aquel que habla castellano sin “mote” o sin “dejo”, que se viste de cierto modo, que es “cortés”, que tiene “buenos modales”, que sabe comer “bien”, etc. Consecuentemente, encontramos a muchos profesores que describen el poder transformador de la educación en esta empresa. Así, declaran que, mientras al ingresar los estudiantes de zona rural se visten “simplemente con una ropa, con un zapato que a veces ni siquiera es lustrado”, luego se transforman “de manera sorprendente” fruto de “un trabajo pedagógico que fundamentalmente ha repercutido en ellos a lo largo de su formación”. Aunque no se trata de una norma, los estudiantes cuentan, además, que muchos profesores transmiten estas ideologías en el aula: “O sea hasta los profesores en broma nomás te dice la verdad, lo que somos de campo o cómo vivimos también eso nos repite: ‘¡no seas indio, pues, oye!’”. A continuación presentamos dos testimonios. Uno de un docente en el que argumenta sobre la falta de “habilidades sociales” de los estudiantes de zona rural y otro de una estudiante “amestizada” que expresa su sentir sobre la supuesta falta de “buenos modales”:

Las habilidades sociales se construyen desde etapas tempranas ¿no? entonces hay que ver el contexto bajo el cual ellos han sido criados, cuáles han sido sus medios de socializar. A lo mejor muy diferentes a los nuestros, parecidos o qué similitudes hay ¿no? sus modelos ¿no? El hecho, por ejemplo, que sus padres, digamos, en una mesa más de capital de provincia tú comes con tu papá, tu mamá y hablan ¿no? todos hablan, participan, en cambio a veces en las zonas rurales no es así, papá es quien habla, cuando papá habla nadie interviene y escuchan. Me parece que desde esos modelos nucleares ya se van formando y se va evidenciando esto (docente).

Seguir con lo que somos pero de una forma más, cómo te explico esto, de una forma más delicada, me entiendes ¿no? (Pregunta: ¿Acaso no son delicados?) Claro que son delicados pero en la forma no, un po-

quito más de conocer [...] y tal vez las personas que somos del campo un poquito que no sabemos pues eso ¿no? Por ejemplo, en los chicos abrirle la puerta del taxi a una dama es un poquito de delicadeza frente a las chicas de parte del chico, y los chicos no sabían pues ellos y nosotros tampoco sabíamos. Una forma de equiparar esa convivencia de los que ya están acostumbrados de vivir de esa manera y nosotros que estamos acostumbrados a nuestra forma de vivir en el campo (estudiante de la UNSAAC).

En ambos extractos se enfatiza la “falta” a partir de un centro que es visto como la norma: una sola forma de concebir la interacción social. El primer testimonio hace alusión a la falta de “habilidades sociales” en los estudiantes de zonas rurales por el hecho de que en los contextos en los que ellos se desenvuelven supuestamente no interactúan de manera “normal”, por ejemplo, a la hora de comer en familia. Es interesante fijarse en el uso de los pronombres personales, pues se realiza un contraste entre nosotros (“muy diferentes a los nuestros”) y ellos (“el contexto bajo el cual ellos han sido criados”) e incluso se asume que el interlocutor forma parte del primer grupo (“en una mesa más de capital de provincia tú comes con tu papá”). Recordemos que para Bhabha (1994) la diferencia constituye un discurso sustancial de los aparatos del poder, que busca autorizar las relaciones entre colonizador y colonizado.

El segundo testimonio llama la atención sobre la falta de modales “delicados” en los estudiantes que provienen del campo, como si solo existiera una forma de entender las prácticas de cortesía. El significante “delicadeza” se inscribe en las estrategias mediante las cuales el discurso colonial ha concebido a los indígenas como “salvajes”, “prerracionales” y “bárbaros”, que necesitan ser civilizados. Estamos aquí ante un sujeto diferente-deficiente transformado en objeto a ser curado (Fernández 2007). Valdría entonces la pena reflexionar sobre cuánto de este discurso patologizador es reproducido por la comunidad educativa, considerando que pareciera estar calando y naturalizándose en nuestras mentalidades.

Por otro lado, mientras que a los estudiantes andinos de zonas rurales se les esencializa desde un discurso de la carencia, lo que sucede con los estudiantes que provienen de pueblos amazónicos es que sobre ellos se revela un discurso de orden colonial mucho más marcado y una relación tutelar de corte paternalista. Como lo anotó un docente: “Inclusive las secretarías ven a un chico así y dice ‘¿qué cosita quieres? Regresa ¿ya?’, ni ha abierto la boca el chico y ya lo rebotaron, pero a los amazónicos por la forma en que están ingresando le dicen ‘si papacito, qué cosita...’”. El tutelaje constituye una forma de autoridad que enfatiza la diferencia jerárquicamente entendida y que considera que hay gente “que no puede hacerse cargo de sus intereses y que debe ser guiada por quienes por naturaleza son los conductores” (Nugent 2001). Esta relación tutelar no solo está naturalizada, sino que hasta constituye una manera de establecer relaciones sociales bien intencionadas, como se evidencia en el uso del pronombre posesivo por parte de los docentes cuando hacen referencia a los estudiantes amazónicos (“Mi Hilber”, “Mi Enías”).

Según Bhabha (1994), el discurso del colonialismo se caracteriza por una situación de permanente ambivalencia, en el sentido de que, por un lado, construye a los colonizados como criaturas radicalmente extrañas cuya naturaleza excéntrica es causa de preocupación y, por otro lado, intenta domesticar a los sujetos colonizados para abolir su otredad radical e incorporarlos al entendimiento occidental. Así, entonces, el discurso colonial produce al colonizado como una realidad social que es otro pero que a su vez es completamente cognoscible y visible. Por un lado, se traduce lo no-familiar en términos coherentes y se reduce la distancia pero, por otro, los estereotipos coloniales mantienen ese sentido de distancia. Vale decir, Bhabha apunta a subrayar cómo el discurso colonial construye al colonizado simultáneamente como “dentro” y “fuera” del conocimiento occidental. Expliquemos mejor esta idea.

Sobre la base de una relación que se reduce a lo académico en el marco de la vida universitaria de los estudiantes amazónicos, algunos docentes los definen como personas que “cogen demasiada confianza”, que “no

diferencian jerarquías” (una muestra de esto es que “tutean” a los docentes), que “tienen conductas inadaptadas” y “que se comportan como niños”. Para ellos, estos estudiantes también son “ingenuos”, “cariñosos” y “optimistas”. Como se puede apreciar, por un lado los estudiantes amazónicos son considerados domesticados, inofensivos y cognoscibles y, por eso, se les etiqueta de cariñosos e ingenuos. Esto nos recuerda cómo la evangelización colonial buscaba que el indio pudiera salir de su condición de “menor de edad” y acceder, finalmente, a los modos de pensamiento y acción propios de la vida civilizada (Castro Gómez 2005). Al respecto, un docente contaba que muchos profesores argumentan que los estudiantes de pueblos amazónicos no están preparados para estar en la universidad, no tanto por su rendimiento académico sino por sus actitudes: “por ser muy ingenuos, por jugar, se acercan como niños, conversan y juegan, y eso no les parece de una persona madura”. Por otro lado, se proyecta en estos estudiantes ciertas características asociadas a lo exótico, lo originario y lo primitivo, particularmente cuando se hace alusión a sus problemas para adaptarse. Algunos compañeros, por ejemplo, manifiestan que estos estudiantes son como “loquitos” y, paralelamente, algunos docentes también han puesto en cuestionamiento su nivel intelectual.

La teoría postcolonial señala que la impronta colonial perdura más allá del rompimiento de la sujeción política institucional entre colonias y metrópolis y que precisamente la Universidad constituye una institución en la que esta se reproduce y actualiza a través de sus imaginarios y proyectos. Para contrarrestar sus efectos, es importante “criticar y superar el racismo y la incapacidad de reconocernos como sociedades pluriculturales, la hegemonía de representaciones de la modernidad eurocéntrica y sus instituciones como referentes aspiracionales” (Mato 2008). Creemos que este es un reto fundamental que nos toca enfrentar al estar involucrados en un programa como HATUN ÑAN, aunque constantemente la experiencia nos esté mostrando que no se trata de una tarea fácil. Es importante reconocer que los integrantes de este programa en ambas universidades vienen trabajando en la deconstrucción de estos imagina-

rios, a partir de lo cual ya se han dado pasos significativos a nivel individual y colectivo en torno a posibles vías para lograr una transformación institucional.

4. Hacia una acción afirmativa de transformación institucional

En su planteamiento, el programa HATUN ÑAN en ambas universidades es muy consciente de que la equidad no se puede reducir al acceso de los estudiantes a la educación superior y, por tanto, al hecho de que tengan la oportunidad de ingresar a estas instituciones. Y es que el desafío no termina al ingresar, no solo por las dificultades económicas que la permanencia en la universidad implica, sino también por la manera en que funciona el sistema universitario. Todo lo que ocurre dentro de la universidad también resta oportunidades a estudiantes provenientes del campo para acceder a recursos y a bienes sociales. Como lo hemos señalado anteriormente, todavía hay muchos obstáculos por sacar del camino y nuevas ideas por fundar para hablar de la equidad en la educación superior, pues, a pesar de que estamos presenciando el acceso de nuevos grupos sociales a las universidades, una vez dentro de ellas hay muchos mecanismos que no hacen más que expulsar a los estudiantes que provienen del campo. Por eso, el acceso de los grupos discriminados a las instituciones de las que se encontraban secularmente excluidos no soluciona la problemática. Más bien, marca más la diferencia dentro del contexto universitario y genera una diversidad de conflictos en la puesta en práctica de un programa de acción afirmativa.

En América Latina se han propuesto dos estrategias de interculturalización de la educación superior que podrían plasmarse a modo de un *continuum* (Tubino 2007). La primera es una intervención de tipo funcional, que se encarga de flexibilizar los accesos a las instituciones por parte de los miembros de poblaciones desfavorecidas y de asegurar su éxito individual como futuros profesionales a través de cursos de nivelación académica y de integración social en las universidades. Esta perspectiva

puede llevar a que los programas de acción afirmativa sean asimilacionistas y funcionen como estrategias para incorporar a estudiantes excluidos de modo más eficiente al sistema universitario. La segunda es la intervención de tipo radical, que aspira, más bien, a ser transformativa, en el sentido de que se compromete con cambios sustanciales a largo plazo al interior de las universidades. Desde esta mirada se trata de ir a las causas estructurales de los problemas y de tomar en cuenta el rol que cumple la diversidad cultural y lingüística en los desniveles académicos existentes. Después de todo, lo que está en juego son derechos humanos básicos.

Somos conscientes de que –gracias a la participación activa y comprometida de sus directivos, tutores, estudiantes y otros actores– el programa de acción afirmativa en la UNSCH y la UNSAAC se encuentra en una permanente construcción que se enrumba hacia una intervención más transformativa. Pero también queremos reflexionar sobre el hecho de que, en sus inicios, los programas han funcionado como un apoyo para que los estudiantes eleven su nivel académico y como una fuente de motivación para que sobrevivan a la discriminación que sufren en la universidad. En ese sentido, la práctica de los programas ha estado enmarcada en una apuesta de tipo personalista que busca asegurar los logros profesionales personales de los excluidos pero que muchas veces ha obviado la necesidad de modificar lo externo para que no se siga reproduciendo la exclusión. A través de algunas formas de motivación sobre los estudiantes, la búsqueda ha sido que este se inserte bien en el sistema para que se parezca al resto y ya no sea discriminado. Con esta mirada, el riesgo es que el sistema no se cuestione. Es importante mencionar que el proceso de ejecución de los programas es el que nos provee los insumos para reflexionar sobre las estrategias implementadas y encaminarnos a la continuidad o a la reformulación de las mismas.

En efecto, más allá del apoyo académico, la tendencia de los programas ha sido orientar a los estudiantes para que satisfagan mejor la mirada de un “otro” ciudadano. Como lo expresaron los estudiantes de forma re-

veladora: “he hecho los modos posibles en adecuarme, pero para mí no ha sido tanto trabajo, he podido adecuarme a lo que miran las demás personas”, “Tienes que hacer los modos posibles para actuar en ese momento, seguirles a ellos, o sea te miran ¿no?”. Aunque en su momento los cursos que se dictaron obedecían a una lógica que buscaba ayudar a los estudiantes a insertarse mejor en el ámbito universitario, lo cierto es que algunos de ellos cumplieron precisamente la función descrita, es decir, la de buscar “superar” formas de comportamiento que a algunos estudiantes “los delatan” y “les hacen quedar mal” ante el resto. Por ejemplo, al inicio de esta investigación un docente señaló que el objetivo principal de estos cursos “es para que puedan superar, superar es el objetivo de todo el HATUN ÑAN, el curso es para que tal vez estén a un nivel de los demás alumnos”. Actualmente, constatamos que esta mirada que pone énfasis solo en el déficit y en la carencia debe ser repensada al interior de los equipos de los programas en ambas universidades.

Por lo tanto, en lugar de asumir una perspectiva crítica para deconstruir las ideologías que los posicionan como “inferiores”, los estudiantes han internalizado un discurso de “lo apropiado” para cada contexto (Fairclough 1995), que muchas veces no los ayuda a entender las causas estructurales de la problemática de la discriminación. Mientras que ellos tienen claro que si vuelven a su comunidad deberían comportarse como siempre lo han hecho en ese contexto, en la ciudad –y particularmente en el ambiente universitario– “haces lo que debes hacer en ese lugar” o “tienes que adaptarte a ellos, donde vayas tienes que adaptarte a ese ambiente”. De otro modo, “si haces cosas que no debes”, “la gente cómo te mira”. Y es que –como ellos mismos lo señalan– las costumbres del campo no siempre son bien vistas en la ciudad. Este razonamiento se extiende a los aspectos del lenguaje pues, con relación a las formas de hablar, también “hay momentos y hay lugares”. Este discurso de “lo apropiado” o “lo correcto” para cada espacio merma la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía, al afectar la actuación espontánea de las identidades y, por tanto, coaccionar la libertad personal y colectiva.

De cierto modo, todo esto puede generar altos niveles de estrés en algunos estudiantes, quienes ejercen un constante control sobre su comportamiento para satisfacer la mirada del otro: “Debes de tener cuidado en esas cosas”, señaló uno de ellos en una oportunidad. Muchos estudiantes tienen miedo cuando hablan castellano, cuando hablan quechua, cuando se visten de ciertas maneras y, en general, cuando se comportan de ciertas formas. Como lo planteó un alumno de la UNSAAC, la mayor dificultad que los estudiantes de zona rural enfrentan en la universidad es “sentir miedo de no comportarse como ellos”. Creemos que concebir el “problema” como localizado en los estudiantes o en sus prácticas culturales a la manera de “defectos culturales” y no en la sociedad que discrimina no forma ciudadanos críticos en la educación superior. Más aún, la adecuación de los estudiantes de zona rural a la mirada del otro no promueve necesariamente la igualdad ni tampoco contribuye a erradicar la discriminación.

Este discurso en torno a satisfacer la mirada del otro tiene como consecuencia que la profesionalización se desarrolle en el marco de un proceso de desarraigo para muchos. Sin embargo, los estudiantes que provienen de zonas rurales toman caminos diversos para negociar sus identidades en el espacio urbano. Algunos de ellos demuestran que preservan más sus identidades indígenas y hasta se comunican más en quechua; otros tratan de esconder su origen rural e indígena, pues sienten la presión de imitar la conducta de sus compañeros de la zona urbana; y otros intentan preservar el sentido de pertenencia a una cultura particular y adoptan aspectos de la cultura dominante de formas estratégicas. Aunque la apropiación del discurso académico implica, en general, un proceso de desarraigo, hemos constatado que muchos estudiantes despliegan prácticas de agencia muy claras, en las que se reflejan sus habilidades para actuar o performar acciones en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (Ashcroft et al. 2000). Esto lo apreciaremos con más detalle en el capítulo sobre el uso del quechua y en el de las prácticas letradas universitarias.

5. Lenguaje e inequidad

Todos sabemos que la educación formal es una institución donde se reproduce la sociedad y la cultura pues, a través de ella, se instauran discursos hegemónicos que constituyen a los sujetos de una determinada manera (cf. Apple 1987, Bourdieu y Passeron 1977, Giroux 1992). Ahora bien, examinar la educación a través del lente del lenguaje, y particularmente de la manera en que se construye la diferencia lingüística, no solo nos permite entender un poco más cómo opera el espacio educativo, sino también cómo se construye la inequidad social. Y es que –como veremos a lo largo de este libro– los discursos sobre las diferencias lingüísticas en el ámbito educativo constituyen una forma de ejercer dominación simbólica y de jerarquizar a los grupos sociales en el mundo contemporáneo (Phillipson 1992).

En efecto, la educación se encarga de reproducir la inequidad social a través de la construcción de lo que es valorado como lenguaje “legítimo” y de quiénes cuentan como hablantes “normales”. De hecho, la educación constituye un lugar clave para definir lo que constituye el lenguaje legítimo. Todos los debates sobre quién debería hablar qué y cómo son realmente debates sobre quién puede decidir qué cuenta como lenguaje legítimo (Heller y Martin-Jones 2001). Por lo tanto, las discusiones sobre qué tipo de prácticas lingüísticas deberían ser consideradas “buenas”, “normales”, “apropiadas” o “correctas” no son neutrales ni puramente técnicas, sino que se desarrollan en el marco de orientaciones ideológicas que están conectadas a intereses sociales, económicos y políticos de grupos dominantes en la sociedad. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando en las universidades se generan discusiones con relación al uso del quechua en ciertos espacios, a las variedades del castellano que usan los estudiantes bilingües o a las prácticas letradas –o formas de leer y escribir– esperables en la educación superior. Cuando se privilegian ciertas prácticas sobre otras siempre hay intereses sociales en juego. Siempre hay algunos que ganarán y otros que perderán con la representación de la realidad que se logra imponer.

Todo esto significa que al ejercer control sobre el valor de los recursos lingüísticos –es decir, al lograr que algunas formas de hablar se conciban como “buenas” y otras como “malas”– de manera simultánea los grupos sociales dominantes controlan la producción y distribución de otros tipos de recursos simbólicos y materiales. Nos referimos, por ejemplo, a lo que cuenta como conocimiento o lo que la escuela otorga a manera de certificados y títulos. Cuando a un estudiante se le tacha de “ignorante” por ser motoso, de “inferior” por ser quechuahablante o de “incapaz para poder pensar coherentemente” por el hecho de no haber aprendido las convenciones de la escritura académica, tiene menos oportunidades para poder adquirir otros recursos sociales. Todo esto significa que los debates sobre normas y prácticas lingüísticas son, al final, debates sobre el control de otro tipo de recursos y que, por ende, están profundamente relacionados con la legitimación de relaciones de poder inequitativas (Heller y Martin Jones 2001).

Pongámoslo en otros términos: aunque los argumentos que los hablantes desarrollamos en torno a usos del lenguaje en nuestra vida cotidiana –debates sobre formas de hablar o de escribir– parecen bastante “técnicos”, en realidad simbolizan conflictos sociales de orden racial y cultural que la gente no quiere asumir de forma más directa (Cameron 1995). Después de todo, los debates en torno a la raza o a la cultura no son vistos como políticamente correctos en estos tiempos. Así, entonces, las diferencias lingüísticas actúan como un medio para aplicar procesos de categorización y jerarquización por raza, género o etnicidad, que se encuentran implícitos en los debates en torno al lenguaje.

Por lo tanto, las diferencias lingüísticas constituyen una forma de ejercer dominación simbólica precisamente porque se enmascaran sus fuentes concretas. A raíz de esto, con este tipo de dominación se logra convencer a todas las personas que las maneras de representar la realidad, elaboradas por un grupo social, son “naturales”, “universales” y “objetivas”, y que además estas se corresponden con el interés de toda la población. En este trabajo, veremos que esto ocurre en mayor medida con la re-

presentación dominante en torno al fenómeno del motoseo y, en menor medida, con la que se ha construido en torno al quechua y a las prácticas letradas, pues la ideología del motoseo está mucho más internalizada por la población y no se cuestiona. Concebir las cosas de este modo implica que no se puede culpar a los actores educativos por estas prácticas de dominación simbólica. Y es que lo que las personas hacen ha adquirido tanto sentido para ellas que se percibe como completamente “normal”. Precisamente en esta investigación nos hemos propuesto descubrir la naturaleza de estos sentidos, localizar sus fuentes y delinear sus –muchas veces no intencionadas– consecuencias.

Capítulo 2

El motoseo y la racialización del estudiante bilingüe

Estás ahí que peleas con el quechua y el castellano se mezcla, se te sale el quechua y en ese truncamiento se te sale el mote y para colmo se ríe todo el mundo.

Estudiante universitario

1. Introducción

El castellano andino –o aquel que es producto del contacto entre el castellano y las lenguas quechua y aimara –ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas.⁷ Además de describir sus características, los investigadores han analizado el tipo de valoración asociado a sus formas lingüísticas y han encontrado que, mientras que algunos fenómenos de este tipo de castellano pasan desapercibidos para los hablantes,⁸ hay otros que se convierten en estereotipos lingüísticos y que terminan siendo estigmatizados porque se asocian con los estratos sociales más excluidos de nuestra sociedad (De los Heros 1994, Zavala 1999, Cerrón-Palomino

⁷ Al respecto, se pueden ver los trabajos de Anna María Escobar (2000), Rodolfo Cerrón-Palomino (2003) y Germán de Granda (2001).

⁸ Ejemplos de esto (Pozzi-Escot, 1972): la duplicación del objeto directo en la posposición (“Mi mamá me lo compró dos truzas”), la falta de concordancia entre el pronombre de objeto directo y el antecedente (“Fui a ver la carretera. Ya lo habian arreglado”) y la ausencia del pronombre objetivo correspondiente cuando el objeto directo se antepone al verbo de la cláusula (“El anexo es grande. Todo el sitio conozco”).

1990). De hecho, hace unas décadas Pozzi-Escot (1972) encontró que ni siquiera los profesores de educación básica podían distinguir entre las formas estándares y no estándares del castellano, y que las formas lingüísticas del castellano andino que utilizaba la élite local de Ayacucho sí contaban con prestigio en ese contexto. Sin embargo, es de notar que existen formas del castellano andino que son percibidas por los hablantes como “errores” o “incorrecciones” y que se encuentran fuertemente estigmatizadas en el mundo social. Entre ellas, la alternancia vocálica entre i-e y entre o-u –o lo que se conoce como el motoseo– es quizás la forma que, en el Perú, ha cobrado una estigmatización más hegemónica.

En este capítulo nos interesa averiguar cómo los rasgos del castellano andino que usan los estudiantes son valorados por la universidad y la sociedad en su conjunto. Nos enfocaremos, en particular, en la alternancia vocálica pues, en el contexto estudiado, constituye el rasgo por excelencia cuyo estigma ha sido interiorizado por los jóvenes universitarios, a tal punto, que termina por afectar sus vidas en la educación superior.

En efecto, la fluctuación de las vocales y su vínculo con categorías raciales, étnicas y hasta morales legitima la discriminación hacia los estudiantes que vienen del campo e influye en una experiencia universitaria muchas veces traumática y en su bajo desempeño académico. En lo que sigue, veremos cómo se culpa al quechuahablante por no tener voluntad de “superar” un fenómeno que ya ha adquirido la etiqueta de “problema”, y cómo este tipo de prácticas discriminatorias no hacen más que reproducir un orden social profundamente inequitativo. A pesar de que se trata de un fenómeno de interferencia fonológica completamente normal en cualquier proceso de adquisición de segundas lenguas, se ha ideologizado mucho más que otros, en el sentido de que sirve para construir una representación de la realidad en la que los que producen el fenómeno mencionado son concebidos como sujetos inferiores a los que no lo producen.

Finalmente, presentamos un extracto del programa radial “Por nuestra identidad”, que fue conducido por algunos estudiantes de HATUN ÑAN

de la UNSCH durante el año 2009. A través de las reflexiones que ofrecen y el radiodrama que escenifican sobre un estudiante que es objeto de burla en el salón, se puede apreciar el impacto que han tenido en ellos las discusiones que se han generado en el marco de la intervención del programa de acción afirmativa.

2. La censura del motoseo como una práctica de higiene verbal

Cerrón-Palomino (1990) ha señalado que existen dos tipos de motosidad: uno amplio y otro restringido, de acuerdo a su mayor o menor connotación sociolingüística. Mientras que la motosidad en sentido restringido se refiere solo a la alternancia vocálica, en sentido amplio incluye otros rasgos menos estigmatizados, como la entonación del castellano andino. En este capítulo nos enfocaremos en el motoseo en sentido restringido porque, además, es así como la mayoría de estudiantes entienden el fenómeno. Se trata, entonces, de un estereotipo según el cual los hablantes bilingües de quechua y castellano pronuncian la *i* como *e* y la *e* como *i* y también la *u* como *o* y la *o* como *u*. Hace ya varias décadas, Cerrón-Palomino (1972, 1976, 1981, 1990) discutió la profunda connotación sociolingüística del fenómeno. En sus estudios sobre el motoseo como mecanismo de opresión ofreció un recuento histórico de cómo se satiriza el fenómeno desde el siglo XVII y situó la problemática en el contexto de la enseñanza del castellano.

Recientemente, un estudio elaborado por Pérez, Acurio y Bendezú (2008) vuelve a demostrar –ahora con herramientas provenientes de la fonética acústica– que el estereotipo se puede explicar a partir de un prejuicio que radica fundamentalmente en la percepción defectuosa del hablante monolingüe castellano. Dada la diferencia de los sistemas fonológicos entre el quechua y el castellano (el quechua tiene tres vocales y el castellano cinco desde un punto de vista funcional) lo que realmente ocurre, por ejemplo, es que el hablante bilingüe produce, como realizaciones de su fonema /*l*/, sonidos dentro del rango [i]-[ɪ]-[e] pues no distingue las

dos categorías funcionales de la lengua meta (el castellano). Frente a esto –y debido a sus representaciones fonológicas– el receptor castellanohablante se queda con la sensación equivocada de que el hablante bilingüe estaría invirtiendo las vocales de manera sistemática, tal como lo plantea el estereotipo. Como lo sustentan los autores antes mencionados, resulta bastante absurdo creer que hablantes con la habilidad articuladora para producir dos vocales de timbre diferente las invirtieran en su habla y no las produjeran en el momento correcto. En resumen, entonces, lo que el quechuahablante hace al encontrarse con una e, i, u o, u castellanas es producir un sonido ubicado en el *continuum* [i]-[e] o en el [u]-[o] respectivamente, pues en su sistema fonológico este *continuum* constituye una sola unidad funcional.

Luego de tener esto claro, lo que queremos plantear es que la censura al motoseo constituye una práctica de higiene verbal (Cameron 1995) que se enmarca en una práctica más amplia de higienización cultural. Como el uso lingüístico constituye un acto social y público, el habla (y también la escritura) se desarrolla sobre la base de normas que pueden ser materia de debates y comentarios explícitos. Así, por ejemplo, las lenguas (como el quechua o el castellano), las variedades (como el castellano andino o el castellano estándar) y hasta ciertas maneras de hablar (como el uso de cierto tipo de pronunciación, vocabulario, rasgos gramaticales o de interacción) pueden sonar “dulces”, “lumpen”, “sofisticadas”, “incorrectas”, “toscas”, “femeninas”, “primitivas”, etc. En ese sentido, los debates en torno a las formas de hablar –o estas prácticas de higiene verbal– que surgen de un impulso generalizado en todos los hablantes de “mejorar” o “limpiar” el lenguaje, construyen representaciones de la realidad que responden a ciertas dinámicas sociales y simbolizan el control social que ejercen ciertos grupos sobre otros en torno a asuntos morales, raciales y políticos. Y es que, aunque los argumentos sobre el lenguaje sean concebidos como “neutrales” o “técnicos”, en realidad estos suelen reemplazar a otros temas que la gente no quiere asumir de forma más directa, como los relacionados con conflictos de raza, clase, cultura y género. Por lo tanto, las discusiones en torno a la problemática del motoseo no se redu-

cen a lo meramente lingüístico, sino que están simbolizando conflictos sociales y raciales que se desarrollan en los contextos estudiados.

A lo largo de este capítulo, veremos que el imperativo para no motosear dirigido al estudiante del campo canaliza la necesidad de que este desarrolle un comportamiento más “civilizado”, que también se refiere a la forma de comer, de caminar, de vestirse, de usar los baños, de interactuar, etc. En ese sentido, “limpiar” las vocales implica además “limpiar” todo un conjunto de rasgos culturales propios de su tradición: “El primer problema que tienen ellos es adaptarse, adaptarse a la sociedad, cambiar sus costumbres, su vestimenta, el hablar, el saberse comunicar e incluso la forma como estudian” (docente). Así, estos cambios harán que el estudiante adopte una identidad más occidentalizada.

Entonces, a partir de estas prácticas de higiene verbal se construyen lo que llamamos las ideologías lingüísticas, vale decir, las redes de creencias en torno al lenguaje que posicionan a los sujetos dentro de un orden social siempre jerarquizado y con amplias disputas por el poder (cf. Schieffelin, Woolard y Kroskrity 1998, Kroskrity 2000). Ahora bien, al examinar los argumentos que se construyen a partir de la higiene verbal podemos darnos cuenta de que usualmente estos se racializan; es decir, se expresan haciendo referencia directa o indirecta a categorías raciales. En el caso que nos ocupa, la censura del motoseo como una práctica de higiene verbal construye una representación de la realidad en la que el fenómeno en cuestión constituye siempre un “error” y un gran “defecto” de los sujetos provenientes del campo. En esta ideología se racializa a los sujetos y, por lo mismo, se les termina inferiorizando en la jerarquía social.

En ese sentido, podemos afirmar que la discriminación por el lenguaje y el racismo no son formas separadas de dominación simbólica, sino que se encuentran unidos a través de estructuras ideológicas que proveen los recursos discursivos para que las personas conecten lengua y raza de una forma sistemática (Shuck 2006). Así como Said (1990) notó la

importancia que tienen las oposiciones entre oriente-occidente y colonizador-colonizado en la geopolítica del poder contemporáneo, la dicotomía asumida entre hablante nativo/no nativo de una lengua (o hablante motoso/no motoso) se entrelaza con otras jerarquías sociales como clase, etnicidad y raza, y también con modelos culturales existentes en los sistemas educativos y políticos. Como afirma Shuck (2006), estos modelos construyen un orden social inexorablemente atado al uso del lenguaje.

Lo importante a resaltar aquí es que los hablantes racionalizan la diferenciación social y lingüística como algo “natural” y además como explicable en términos biológicos o de alguna verdad universal (Irvine y Gal 2002, Silverstein 1979). Debido a esta naturalización se justifican prácticas excluyentes que perpetúan la normalización de ser urbano, hablante nativo del español, no motoso y blanco (o no indio). En nuestro caso, es fundamental comprender cómo las prácticas educativas relacionadas con la admisión a la universidad, las estrategias pedagógicas, las diversas formas de evaluación, los paradigmas de investigación y las interacciones en el aula se encuentran atravesadas de discursos racializantes y de prácticas excluyentes que se basan en categorías lingüísticas socialmente construidas y reificadas (Shuck, 2006).

3. Análisis

Como lo notó Oliart en una investigación realizada en la universidad de Huamanga (2000), además de los códigos de la vestimenta, la segunda característica que ayuda a identificar a los estudiantes provenientes de zona rural es su uso del español. En nuestro caso, también notamos lo mismo. Así lo refiere una estudiante de la UNSCH: “y llegué acá y te describían al toque, tú no eres de acá, tú eres provinciana. Por nuestra manera de hablar, por nuestra ropa y por el color de la piel”. Al mismo tiempo, otros estudiantes cuentan cómo la forma de hablar el castellano y, específicamente, el ser motoso no solo funciona para inferiorizar al sujeto, sino también para excluirlo en el ámbito universitario:

Porque normalmente cuando vienen a Historia, por ejemplo, ingresan con bajas notas, no tan bajas, pero la mayoría son así, que vienen del campo o no se han informado bien y te empieza a hablar y entonces alguien ha fallado y, ¡ay! ¡no! ¿Cómo habrán tenido su educación?, de hecho en el campo, y normalmente piensan que en el campo no enseñan bien porque eso es lo normal y yo también he tenido esa, ¡ah! ¡no! pobrecita, si va a estar sola, nadie le va a apoyar y porque normalmente sucede eso, le dejan a un lado y se juntan entre ellas. De las que son de ahí se apoyan entre ellas no más (estudiante de la UNSAAC).

Había una chica, creo que sus padres también son de comunidad, pero ella se fue a Lima a vivir, pero todavía tenía interferencias en la lengua y el profesor le sacó y le dijo: “Vas a explicarme esto”, y ella salió y empezó a hablar así lo que entendía ¿no? y el compañero empezó a criticarle y yo estaba escuchando eso. Y él decía: “Mira, no sabe hablar bien, qué ignorante” o cosas así. Criticaba mucho eso. Y yo me sentía mal, sentía que a mí me estaba diciendo porque yo también tengo interferencias a veces cuando hablo rápido, hablo fuerte, hablo corrido, me sale a mí y a veces también hablo en mote (estudiante de la UNSCH).

Como puede notarse, motosear –es decir, producir un fenómeno completamente normal en una persona quechua hablante que aprendió el castellano como segunda lengua– implica ser identificado como una persona del campo, que no ha recibido una buena educación, y posiblemente pobre, ignorante, con padres analfabetos, etc. Se trata, entonces, de proponer la inferioridad de un grupo cultural sobre la base de la atribución de un rasgo como el motoseo. Este proceso a través del cual se produce un vínculo –aparentemente inherente– entre un rasgo lingüístico y un grupo social se conoce como iconicidad (Irvine y Gal 2002). En el caso del motoseo, este se percibe como una representación icónica de un grupo social y, en ese sentido, se asume como un fenómeno que despliega la naturaleza o esencia de este grupo, cuando en realidad la conexión establecida es solo histórica, contingente y convencional. Es la representación ideológica la que une el fenómeno lingüístico y un determinado grupo social en un vínculo que termina percibiéndose como natural.

Pero no solo se produce la asociación entre la producción del fenómeno y un conjunto de características que se asocian al mismo (“¡ay! ¡no! ¿Cómo habrán tenido su educación?” o “mira, no sabe hablar bien, qué ignorante” dicen los estudiantes luego de escuchar el motoseo), sino que además todo ello trae como consecuencia una legitimación de la discriminación, vale decir, la vigencia de la desigualdad. En el caso del primer testimonio, si en el aula alguien es identificado como motoso, “nadie le va apoyar” y por tanto se quedará solo. Ahora bien, si hacemos un esfuerzo por tomar cierta distancia de la asociación descrita y nos damos cuenta de que esta es solo un “constructo social” con fines ideológicos, es claro que la interferencia vocálica en el habla de una persona no dice absolutamente nada sobre sus capacidades cognitivas, sus habilidades sociales o su potencial para rendir en la universidad. Sin embargo, es común que las personas produzcan expresiones del tipo “este no sabe” cuando escuchan a alguien que motosea.

El siguiente extracto nos muestra de forma más contundente que muchas veces los mismos alumnos –y los docentes– no pueden justificar la asociación que existe entre ser motoso y una serie de características que se adscriben al sujeto. Al respecto, es interesante observar cómo la estudiante tiene problemas para sostener el argumento a favor de esta asociación entre ser motoso y haber adquirido una serie de características:

En las exposiciones se expresan bien, hablan bien pero solo que les falta, como le digo eso, o sea las palabras lo hacen un poco desordenado, o sea la idea ¿no? Se ponen nerviosos al momento de exponer, no se olvidan de la idea, de lo que deben exponer, pero lo que les falta es un poquito de, se puede decir ¿cacofonía? O sea el lenguaje bien hablado, o sea hay incoherencias, no incoherencias, cómo le explico esto, o sea hablan bien, se expresan bien, da la idea bien, pero el lenguaje está mezclado, en vez de pronunciar una “u” pronuncian una “o” y eso es objeto de burla (estudiante de la UNSAAC).

Desde un punto de vista discursivo hay varios puntos por comentar aquí. Por un lado, observamos una estructura del tipo de “concesión

aparente” (Van Dijk 2007), en la que se afirma algo bueno de los sujetos a los que se hace alusión en el texto (algo bueno de estos otros a los que se inferioriza) pero luego, al instante, se plantea un rasgo deficitario de los mismos. Así, en la primera parte se sostiene que ellos: “se expresan bien”, “no se olvidan de la idea”, “hablan bien”, pero luego aparece un marcador adversativo “pero” para mencionar lo deficitario: “las palabras lo hacen un poco desordenado, o sea la idea”, “lo que les falta es un poquito de, se puede decir ¿cacofonía? O sea el lenguaje bien hablado, o sea hay incoherencias”, “en vez de pronunciar una ‘u’ pronuncian una ‘o’”. El argumento parece entonces ser el siguiente: se expresan bien pero no presentan bien la idea; en realidad sí presentan bien la idea, pero hay incoherencias; en realidad no hay incoherencias, sino que confunden las vocales.

Por lo visto, la estudiante no puede seguir justificando una serie de características que se adscriben al estudiante del campo –como el no tener las ideas claras o ser incoherente a la hora de exponer– y, luego de múltiples mitigadores que no le permiten aseverar su argumento de forma categórica (“cómo le digo eso”, “o sea”, “un poquito de”, “se puede decir”, “como le explico esto”), al final afirma que solo se trata de una interferencia a nivel de vocales que no tiene nada que ver con olvidarse de la idea o ser incoherente. Ahora bien, a pesar de estas tensiones en la forma en que se representa el fenómeno del motoseo, creemos que la ideología está completamente extendida y que es parte del sentido común de los propios perjudicados.

3.1. El motoseo como una problemática situada en los sujetos

Aunque en algunos momentos los estudiantes que motosean tienen un discurso racional sobre la normalidad del fenómeno (“no creo que nos debemos sentirnos menos porque hay otro que los gringos también tienen su interferencia. Es lo normal porque no es pecado que haya interferencia de tu lengua”, dice un alumno), la mayoría termina por asumir el fenómeno como una falla personal. Los alumnos argumentan que no

importa si les hacen ver que motosean (y hasta si hacen esto en tono de burla) porque, según afirman, “es mi falla”, “me motiva para seguir mejorando, en qué estoy fallando”, “estoy para corregir, eso no más”, “me doy cuenta de lo que estoy hablando mal”. Un alumno de la UNSAAC lo plantea aún de forma más reveladora:

Es el problema de nosotros ¿no cierto? Hablamos quechua, de niños venimos hablando quechua bastante y, cuando llegamos acá, el mote se nos escapa y algunos dejos también... Pero tratar de eliminar todas esas desventajas que hay veces nos hacen quedar mal ¿no cierto? quedamos mal con los demás. “No, ese es de allá; no, ese nos va a perjudicar en el grupo, no nos ayuda en nada”. Entonces, tratar de superar esos errores para quedar bien con ellos. Tratar de que ellos nos admiren a pesar de que somos provincianos, somos gente, quizá menos culta que ellos, pero debemos hacer entender que nosotros sabemos defendernos y que el quechua no es una dificultad sino un beneficio para nosotros.

Aquí es de notar un discurso contradictorio que revela la confusión del estudiante. Por un lado, afirma que el quechua no es una dificultad sino “un beneficio para nosotros”. No obstante, el motoseo se asume también desde un discurso del déficit: se concibe como un “problema” (“el problema de nosotros”), como una “desventaja” (“desventajas que nos hacen quedar mal”) o como un “error” (“tratar de superar esos errores”) de los que producen el fenómeno. Como puede suponerse, esto se enmarca en una ideología que concibe al monolingüismo como la condición normal y como el ideal, como si el hecho de ser bilingüe implicara un impedimento para la comunicación (Silverstein 1996, Wiley y Lukes 1996). Se asume que la condición del bilingüe —aquella que supuestamente se desvía de la condición “normal” del monolingüe— traería como consecuencia una serie de “problemas” que se sitúan en el sujeto y no en ideologías que han construido el fenómeno de dicha manera y que ahora parecen formar parte del sentido común. A pesar de que los alumnos argumentaron que el motoseo es siempre un blanco de discriminación social, la mayoría terminaba planteando que el problema estaba situado

en ellos mismos pues, como lo señalaron varios estudiantes: “a nosotros mismos nos falta, tenemos poco hábito de la lectura, no tenemos un vocabulario avanzado y casi nunca nos corregimos”, “es nuestra culpa porque a pesar de que nos hicieron dar cuenta no lo sabemos superar”, “Yo estoy mal por no haber pronunciado bien la palabra. Tampoco está bien que se rían, pero tampoco está bien que yo lo hable mal la palabra, debí decirlo correctamente”. Como puede notarse, la autoculpabilización es tan fuerte que la sanción al discriminador queda en segundo plano.

A la par de que el motoseo se asume como un “error” o una “falla” personal, también existe la idea de que este se supera únicamente con la voluntad del sujeto. Esto revela una ideología de la oportunidad (Siegel 2006) que se encuentra asociada a discursos de autoayuda muy en boga en estudiantes de ambas universidades. Esta ideología consiste en creer que cualquiera puede aprender castellano estándar –o no motoso– si se esfuerza lo suficiente para conseguirlo, lo que trae como consecuencia que las personas que motosean sean catalogadas como flojas pues supuestamente desaprovechan las oportunidades que están a su disponibilidad (Wiley and Lukes 1996).

Sin embargo, la investigación académica en adquisición de segundas lenguas demuestra que luego de los siete años de edad la capacidad para aprender un nuevo idioma y desempeñarse como un hablante nativo disminuye, especialmente en el aspecto de la pronunciación, y está virtualmente ausente luego de los catorce años. Los que suelen alternar con más facilidad entre su primera lengua y la segunda son generalmente aquellos que tuvieron acceso a la segunda desde una edad muy temprana (Larsen-Freeman y Long 1994). Como argumenta Corson (1991: 239) “mientras que el capital cultural y lingüístico que se valora en la escuela no está igualmente disponible para los chicos de contextos diferentes, las escuelas operan todavía como si los chicos tuvieran igual acceso a él”. En otras palabras, se asume que todos los estudiantes se encuentran en las mismas condiciones de acceder al castellano estándar.

El creer que este “problema” se supera solamente con la voluntad del sujeto tiene como consecuencia que los estudiantes quieran controlar este fenómeno. Así, por ejemplo, un estudiante argumentaba que cuando se “traba” trata de no volver a utilizar esa palabra sino de reemplazarla por otra. En sus términos: “Es que ya da un poquito de vergüenza que se rían de ti o que tengas que cometer el mismo error dos veces”. Por su parte, otro contaba que “En mi mente pasa letra por letra la palabra, así se dice, tengo que decirlo así si no quiero que se vuelvan a reír”. A otro alumno, un profesor de su especialidad le decía: “Tienes que practicar en las noches cuando todos están durmiendo, grita, habla, todo lo que quieres habla”. Como el alumno vivía solo ensayaba y repetía a voz en cuello.

Otros estudiantes están seguros de que el “problema” se “supera” con lecturas, como cuando un estudiante comenta que “el motoseo ocurre cuando no estás en permanente lectura”. Más aún, muchos de ellos sostienen que los docentes les recomiendan que se pongan lapiceros o canicas en la boca y hagan ejercicios de lectura para pronunciar “lo más correcto posible” (“desde la secundaria trataba de estar leyendo, leer sin entender y con el lapicero en la boca”). El control del fenómeno es tal que los estudiantes gastan muchísimas energías tratando de evitarlo. Es sintomático, por ejemplo, que un estudiante afirme que “la interferencia me sale cuando estoy cansado”, vale decir, cuando se relaja y no se concentra en si ocurre o no en su discurso. Sobre esto vale la pena preguntarnos: ¿Quién puede estar todo el tiempo autocontrolando cómo habla? Es como si el sujeto estuviera obligado a disciplinarse a sí mismo, es decir, a vigilarse con relación al motoseo en el sentido más *foucaultiano* de la palabra (Foucault 2002).

Lo que todo esto muestra es que la ideología del motoseo ha sido internalizada por los propios perjudicados, quienes quieren liberarse de esta marca para “quedar bien” ante la sociedad. Creer que si se deja de ser motoso no va a haber más discriminación (“tratar de que nos admiren a pesar de que somos provincianos”) es, sin duda, caer en las reglas de juego de la ideología hegemónica. Esto precisamente se corresponde con

la segunda faceta de la ideología de la oportunidad aludida líneas arriba, que consiste en creer que cualquier persona que aprende la lengua estándar tendrá las mismas oportunidades para el éxito educativo y económico que los miembros del grupo dominante (Siegel 2006).

3.2. Las exposiciones y el motoseo

Todo lo descrito tiene consecuencias importantes en el desenvolvimiento de los estudiantes provenientes del campo en la educación superior. Como lo señalamos en el primer capítulo, para los profesores los alumnos del campo son “introvertidos”, “reservados” y “callados”, como si se tratara de una característica intrínseca a la gente rural: “para exponer, el problema es la timidez que también es una característica, y si son estudiantes del campo son más tímidos todavía”. Cuando esta característica se atribuye a algún factor externo, se hace referencia al impacto psicológico de la violencia política en la población campesina. Así lo explican un par de docentes de la UNSCH:

Los jóvenes con los que trabajamos, por una situación sociopsicológica tal vez, tienen muchos problemas para poder comunicar aquello que creen que es correcto. Están todavía cohibidos, tienen temor de que sus conocimientos sean errados. No tienen confianza en aquello que ellos han elaborado. Tal vez sería bueno también un apoyo psicológico.

Desarrollábamos un discurso, construíamos un discurso para que ellos en la próxima clase salgan a orar, pero resulta que en la próxima clase de 20 asistentes asistían 3 ó 4, ¿por miedo a qué? Miedo a no salir adelante frente a sus compañeros, ¿cuál es el origen de eso? Para mí es un factor psicológico producto de los problemas sociales que Ayacucho ha pasado, porque ustedes saben que Ayacucho ha pasado una etapa muy fuerte y muchos de los que vienen del trapecio andino lamentablemente llevan como secuela esos problemas sociales y políticos.

A partir de esta concepción, muchas veces se piensa en la posibilidad de que los estudiantes provenientes del campo reciban talleres para pro-

mover sus “habilidades sociales”, como si estos fueran individuos que carecen de muchas de ellas. Además, por lo que puede apreciarse en los extractos anteriores, la cohibición, la falta de confianza o el temor que sienten muchos estudiantes son atribuidos a variables internas –y sobre todo psicológicas– de los sujetos, y las expectativas de solución son colocadas en la lectura (“cuando uno lee pierde todos los temores”), como si la timidez no fuera simplemente una reacción generada a partir de un otro que discrimina. Esta es una variable importante que se debería tomar en cuenta cuando se adscribe la característica de la timidez al estudiante proveniente de zonas rurales.

La noción de *imagen* propuesta por Goffman (1970) podría ayudar a entender esto un poco mejor. Este autor define la imagen como el valor social positivo que una persona atribuye a sí misma a través de la línea –en el sentido de guion– que otros asumen que él ha desarrollado durante un contacto particular. Desde ahí, esta noción sirve para entender cómo la posición y la integridad de una persona son manejadas en la interacción diaria, cómo la gente está atenta a su propia imagen y a la de otros, y cómo maneja situaciones que amenazan la autoestima y la credibilidad. Ahora bien, cuando existe el temor de la posible pérdida de imagen la persona no suele iniciar contactos con los cuales puede transmitir información y restablecer relaciones, pues prefiere buscar la seguridad de la soledad antes que enfrentar los peligros de los encuentros sociales. Esto es precisamente lo que puede apreciarse cuando un estudiante señala que “Nosotros hablamos, hablamos y se ríen, entonces hablamos poco” o que “Siempre lo evito [hablar] para que no se vacilen de mí, si me emocio me gana la lengua”. Volveremos sobre la noción de imagen en el siguiente capítulo cuando trabajemos la situación del uso del quechua en las universidades.

Es importante resaltar que en ambas universidades la exposición oral en el aula por parte de los estudiantes constituye una práctica regular en la mayoría de cursos, inclusive en aquellos de primer ciclo. En palabras de un profesor, “En la vida universitaria exponer debe ser algo sagrado”.

Así, muchos jóvenes sostienen que lo más difícil para ellos es exponer en las aulas pues cuando se les “sale el mote” esto es “motivo de risa” de los compañeros, y los profesores no suelen intervenir para cuestionar la burla. Por lo general, el profesor “se ríe, chicos cállense y continúan con la exposición”. Inclusive, hay casos en que son los mismos alumnos los que se tienen que “hacer respetar” porque el profesor “no dice nada, ni siquiera que le dejen exponer”. El siguiente extracto nos revela una situación más dramática, pues el profesor “corta” la exposición del estudiante a raíz de haber notado este fenómeno:

En la forma de hablar, como somos bilingües, lo diré así, quechuahablantes hay mucha equivocación en la i con la e, la o y la u y todo eso. Entonces ahí es el tono burlesco de los mismos docentes, cuando tú pasas a exponer y todo eso, ya pues te miran si estás hablando mal, y hay algunos docentes que te cortan. De hecho por más que tú dominas el tema y te lo cortan, te dicen “prepárate mejor” y simplemente por el hecho que tú no estás hablando bien y pronunciando bien las palabras, es un hecho que se ve a diario creo yo (estudiante de la UNSAAC).

La estudiante revela aquello que planteábamos más arriba: el hecho de que motosear no tiene nada que ver con si el estudiante domina o no el tema que está exponiendo en el aula. Otra estudiante afirmó lo mismo: “[el hecho de que te corten] te baja a ti, tú que dominas el tema hasta se podría decir que mejor que ellos, pero simplemente tu forma de expresarte, tu forma de hablar, ahí te cortan, no te dejan”. Este “no te dejan” nuevamente demuestra que estamos ante un elemento racializado a partir del cual se obstaculiza el acceso a la educación superior de los estudiantes que provienen del campo, elemento que contribuye, a su vez, a que la interacción que se desarrolla en el aula reproduzca y refuerce un orden social en el que el abuso y la humillación se ejercen sin impunidad. La naturalización de la burla a partir del motoseo se muestra en el siguiente testimonio:

Yo estaba exponiendo un tema y a veces suelo ponerme nerviosa y hablar rápido y me equivoqué en una palabra y eso motivó a que los

chicos se rieran y el profesor me corrigió y me dijo: “Se dice así, señorita”. Y me callé. Pero por dentro yo tenía rabia. Porque no me gustó que se rieran primero y segundo porque el docente hubiera llamado la atención a los compañeros, y a mí aunque sea después me dice “Mira, señorita”. Ya está bien, lo acepto que me haya corregido delante. El profesor lo ve como parte del aula, como normal, no lo vio como algo, él supuso que yo también lo estaba viendo normal, no lo vieron como burla sino como una reacción normal. No solo a mí me ocurría sino también a otros compañeros e igualito reaccionaba.

La estudiante afirma que el hecho de que los compañeros se rían de otro estudiante motoso y el profesor no les llame la atención sino que se limite a decir “Se dice así, señorita” es algo que se concibe como “parte del aula” o como “normal”. El extracto muestra la naturalización de la burla hacia el motoseo pero también cierto cuestionamiento de la ideología por parte de la estudiante. En efecto, a pesar de la sensación de rabia frente a lo ocurrido y el hecho de que terminara por callarse luego de la burla, la estudiante afirma que lo correcto hubiera sido que el docente hubiera intervenido llamando la atención.

Como lo señala Oliart (2000), la humillación pública hacia estudiantes provenientes del campo es una práctica recurrente –y un mecanismo perverso– que busca recordarle al indio sus orígenes cuando este intenta atravesar una frontera social y racial. Si tomamos en cuenta que el hecho de que los alumnos que provienen del campo estudien en la universidad ya implica un intento de subvertir un orden social establecido, podremos entender por qué es tan recurrente la humillación de los estudiantes motosos que exponen en las aulas. Los estudiantes más urbanizados les transmiten constantemente a los estudiantes provenientes del campo que el aula –y la posición de expositor– es un lugar que no les corresponde. Bien lo dice un estudiante que tiene miedo de motosear en una exposición: “Da un poquito de vergüenza que estés hablando técnicamente y que al final se te salga el mote”, como si hablar “técnicamente” en un ambiente universitario implicara un tipo de identidad –aquella de sujeto ilustrado– que se opone completamente a todo lo que se asocia

con ser motoso y que se puede representar en la figura del campesino. Resulta claro, entonces, que, a pesar de los discursos a favor de la equidad en la educación superior, la universidad peruana todavía no tolera a un campesino con intenciones letradas.

En ese sentido, ser estudiante universitario implica asumir –en términos de Gee (1999)– un tipo de Discurso (con “D” mayúscula), vale decir, una manera de comportarse que no solo se reduce a lo lingüístico, sino que integra palabras, actos, creencias, actitudes e identidades sociales, así como también gestos, posiciones del cuerpo y vestimenta. Y es que para exponer en la universidad hay que vestirse adecuadamente (con terno o con sastre), mover el cuerpo de una manera, tener un tono de voz apropiado para la ocasión y no ser motoso. Así, mientras que el habla estándar reproduce y construye una identidad de “civilizado”, el habla motosa construye una identidad de “salvaje” –y una de intruso– que se contrapone completamente con la identidad esperada en la educación superior. Como argumentó uno de los estudiantes: “si seguimos motoseando vamos a seguir profesionales a media caña”. Sabemos, sin embargo, que un excelente profesional podría seguir presentando interferencias fonológicas de ese tipo y que eso no lo hace inferior ni superior al resto.

También es interesante notar que, paralelamente a la denigración pública de los estudiantes que motosean, en las aulas no se visibiliza la condición bilingüe de la mayoría de los jóvenes. Una vez un profesor de lengua castellana explicó la diferencia entre “habla culta” y “habla vulgar” y afirmó que “aquí todos hablan bien”, invisibilizando la situación de contacto de lenguas en la que se encuentra inmersa la mayoría de los alumnos que estaba presente en su aula. En otra oportunidad, otro profesor de lengua castellana explicaba “los niveles de la lengua” y, al ejemplificar el nivel fónico con su conocimiento del francés, afirmó: “se acordarán de mí aquellos que estudian idiomas porque hay que ser muy astutos para coger el nivel fónico de un idioma”. Aunque la afirmación servía perfectamente para explicar el caso del motoseo, el profesor

prefirió “abstraerse” de la población estudiantil que tenía al frente. Esta invisibilización se corresponde con lo que Irvine y Gal (2000) definen como “borrado”, proceso que contribuye a la racialización del lenguaje y por medio del cual se ignoran complejos fenómenos culturales que no encajan en el orden social imaginado. De esta manera, si bien se denigra al estudiante motoso haciéndole ver su rasgo estigmatizado, las clases operan como si la población estudiantil fuera homogénea y no hubiera nada que discutir sobre la problemática social que trae el bilingüismo.

Vemos que mientras que los grupos dominantes que llegan a la universidad hablando variedades cercanas al estándar regional pueden usar su propia lengua sin miedo a la corrección o a la denigración, muchos de los estudiantes bilingües están expuestos a burlas cuando hablan castellano en las aulas y hasta fuera de ellas. Entonces, la “timidez” de estos alumnos podría explicarse más bien a partir de este abuso ejercido desde los de arriba. ¿Quién querrá ser participativo en un ambiente donde los estudiantes “se ponen a susurrar” y “no dejan exponer porque alguna vez dijo un mote”? ¿No hay acaso suficientes motivos para que los estudiantes provenientes del campo se sientan vulnerables en este escenario? Es entonces importante considerar que la denigración pública por la que pasan muchos estudiantes se torna en una variable clave que influye –más que otras (como pueden ser las metodologías de enseñanza, por ejemplo)– en el bajo desempeño académico de estos grupos y en su desarrollo cognitivo (Feldman, Stone y Renderer 1990).

3.3. El quechua como perjuicio

Otra de las consecuencias que la ideología del motoseo trae consigo es el rechazo al quechua y a querer dejar de usarlo. Ya Cerrón-Palomino señalaba que la castellanización supuso la erradicación de la lengua vernácula, pues se creía que esta “malograba” el castellano de los alumnos (1972, 1981). “Tendrás que dejar de hablar en quechua para que aprendas hablar en castellano”, le decía uno de sus hermanos a un estudiante que migró a la ciudad del Cusco para estudiar la primaria. A su vez, otro estudiante

mencionaba que, cuando comenzó a hacer estudios bíblicos en quechua, le decían: “un poco tienes que dejar quechua, te pueden interferir en tus estudios con castellano”. Igual un profesor le aconsejaba a sus alumnos cuando estos iban a ingresar a la universidad: “Olvídate del quechua, el quechua te va a perjudicar, te va hacer daño para tus estudios”.

Como puede apreciarse, no solo se trata de un asunto lingüístico referido a que, si uno aprende quechua como lengua materna, el castellano que adquiere como segunda lengua puede evidenciar interferencias de la primera lengua (como algo completamente normal en cualquier proceso de adquisición de lenguas). Lo que ocurre es que, como el motoseo se ha racializado, en el Perú se ha convertido en el rasgo a partir del cual se jerarquiza a las personas, y producirlo implica estar condenado a la exclusión social (“No, ese es de allá; no, ese nos va a perjudicar en el grupo, no nos ayuda en nada”). El siguiente testimonio de un estudiante es absolutamente revelador:

Lo que sí veo es que hay una desventaja del quechua, cuando tú hablas hay un momento que te equivocas y te sale mal, digamos como mote, entonces los profesores, amigos te critican. Ejemplo, cuando voy a mi pueblo tengo que hablar quechua con mi mamá, mi papá, aunque mucho no, pero tengo que hablarlo. Y cuando vuelvo, siempre hay veces lo que hablo me sale mal y eso no me gusta y yo analicé ¿por qué me sale mal ese término? Hasta mis compañeros se han dado cuenta que he utilizado mal. Eso es la desventaja ¿no? es un perjuicio, eso merma mi interés de hablar, quedas mal con gran evidencia. Hasta tu condición de migrante saben. Pero sabiendo que todos eran diferentes yo no tuve prejuicio de inferioridad, nada por el estilo. Pero en esos términos prefiero no hablar quechua por mucho tiempo, porque si hablo a ver que tal si en una plenaria me sale y en realidad va a ser algo que siendo un término puede significar mucho para mis compañeros. Yo mismo he tomado distancia, me evito porque es una desventaja de saber quechua (estudiante de la UNSAAC).

Dicho de otra manera, el quechua “perturba”, “afecta” y “perjudica” en todo intento de profesionalización académica en el Perú. En el sistema

actual parece tratarse de un total obstáculo para la educación superior. El motoseo se ha racializado en tal medida (más aún que la vestimenta o el color de la piel) que se ha convertido en algo insoportable. Los estudiantes sienten que tienen que huir de aquel rasgo y que deben armarse de valor para combatirlo. Y según ellos, el mejor camino consiste en dejar de hablar el quechua, pues el precio que tienen que pagar por saber esta lengua es demasiado alto para ser tolerado. El mote pone en evidencia una supuesta condición de inferioridad y ello siempre trae como resultado la discriminación social: “Hasta mis compañeros se han dado cuenta que he utilizado mal”, “Hasta tu condición de migrante saben”. Es interesante notar cómo el estudiante ha llegado a la conclusión de que el motoseo va mucho más allá de la fluctuación de las vocales en los términos (“puede significar mucho para mis compañeros”) y que esto lo posiciona en un lugar inferior en la escala social. De esta manera, a pesar de que a veces muchos estudiantes plantean que hay que reivindicar el quechua, la ideología oficial lo representa como un obstáculo en el ámbito universitario. En el próximo capítulo veremos que, paralelamente a estas ideologías, existen otras que sí permiten que los estudiantes provenientes de zonas rurales lo utilicen en algunos espacios universitarios para desarrollar determinadas funciones.

3.4. ¿Quién es el bilingüe?

Hemos notado que en las universidades estudiadas muchos docentes utilizan el término “bilingüe” para designar a las personas que son originales de comunidades campesinas y que han aprendido el castellano como segunda lengua. De esa manera, el término se constituye como una forma más neutra, más técnica o políticamente más correcta para hacer referencia al estudiante proveniente de zona rural “que tiene múltiples problemas”. En los extractos que presentamos a continuación es de notar la clara atribución que se hace de un conjunto de características al sujeto denominado con ese término: aislamiento, marginalidad, falta de comunicación, problemas psicológicos, problemas académicos, pobreza y hasta machismo. Por ejemplo, un grupo de docentes intenta representar a los sujetos “bilingües”:

Docente #1: El programa en un inicio se planteó ayudar a alumnos de lenguas vernáculas [...] los alumnos de la universidad en gran mayoría son, digamos, BILINGÜES, tienen múltiples problemas: sociales, económicos, psicológicos. En las universidades, estos alumnos BILINGÜES tienen problemas de incorporación social, tienen problemas académicos, de ahí que este programa se haya creado con el fin de ayudarles para que puedan mejorar.

Docente #2: Por eso que los alumnos que ingresan a la universidad de serie 100, todos, unos más, los alumnos que son BILINGÜES y provienen de zonas más pobres tienen mayores problemas que aquellos que son ciudadanos que provienen de colegios particulares, pero todos tienen problemas. Tienen problemas de lectura, de redacción [...] Se nota esas características: BILINGÜES, su aislamiento, su marginalidad, su falta de comunicación y cuando se da un sondeo para ver qué han entendido, comprensión literal nada más, ahí tienen serios problemas [...] Los alumnos de HATUN ÑAN son precisamente esas personas que provienen de zonas rurales, de condiciones económicas bajas y son BILINGÜES, entonces por eso tienen problemas de inclusión social, tienen problemas de marginalidad, entonces tienen problemas de educación, carecen pues de los instrumentos, de las estrategias de lectura, de escritura. La ayuda tiene que ser integral para ser más efectiva.

Docente #3: Por ejemplo estos alumnos que vienen del área andina, son BILINGÜES y en el área andina hay un machismo exacerbado [...] Eso es lo que se arrastra en nuestros estudiantes, tal vez ellos tienen este problema de inclusión. Yo trabajo en educación inicial, por ejemplo, hay señoritas blanquitas, señoritas trigueñitas y señoritas del área andina. Hasta para formar grupos, colorcitos, caritas, cuerpecitos. Entonces nosotros ¿qué hacemos? Tratamos de practicar dinámicas de formación de grupos y se sienten incómodas. Por ejemplo, las señoritas BILINGÜES cuando les toca trabajar con una ciudadina que no es de su colorcito se sienten incómodas y no quieren participar, pero cuando están en su grupo, en su sector, se liberan todos.

Una pregunta de fondo que surge a partir de las citas anteriores refiere a cómo definir *la identidad del bilingüe*, ya que los profesores que emitieron esta declaración también son bilingües, es decir, también hablan

quechua y castellano. Desde una perspectiva de “significados situados”, Gee (1999) señala que los significados de las palabras no son estables y generales, sino que se adaptan a contextos específicos de uso. En este caso, vemos que el significado de “bilingüe” se encuentra en relación con la práctica social que está en juego en ese contexto en particular, vale decir que ella cobra un significado específico en la práctica de los docentes al representar al estudiante proveniente de zona rural. Así, mientras que “bilingüe” podría adquirir varios significados, en este contexto es el término que denota al motoso o aquel que tiene al quechua como primera lengua y que probablemente proviene de comunidades de altura y se opone al ciudadano de colegio particular.

Al respecto, es interesante analizar el uso del marcador discursivo “digamos” (en “los alumnos de la universidad en gran mayoría son, *digamos*, BILINGÜES, tienen múltiples problemas”), pues constituye un mitigador que modaliza la proposición contenida en el enunciado y, de esa manera, nos da más luces en torno al uso del término en cuestión. El marcador “digamos” mitiga la posible aseveración categórica de “los alumnos de la universidad son bilingües” e indica que los hablantes han optado por el término “bilingüe” en lugar de otros que podrían evocar rasgos de indianidad –y de inferioridad– de manera más directa (motoso, persona que aprendió primero el quechua, hijo de campesino de altura, etc). Todo esto, a su vez, se ratifica a partir del último extracto pues, por un lado, el docente afirma que “estos alumnos que vienen del área andina son bilingües” y, por otro lado, hace una distinción entre “señoritas blanquitas”, “señoritas trigueñitas” y “señoritas del área andina”, permitiéndonos inferir que la identidad de aquel denominado “bilingüe” estaría en lo que encontramos en el subtexto de las “señoritas del área andina” en términos raciales: las señoritas “cholitas”, “indias” o “indígenas”. Vemos, entonces, que la racialización constituye una práctica discursiva sutil que se encuentra inserta en la manera en que hablamos y que, a partir de ella, se ha creado una dicotomía entre *bilingüe* y *no bilingüe* que termina por funcionar siempre de manera ideológica.

4. Reflexiones finales

En este capítulo, hemos querido hacer evidente la agenda oculta de la práctica de higiene verbal a partir del motoseo, es decir, los impulsos irracionales que la subyacen y los intereses de poder que la motivan. Con el análisis hemos intentado demostrar que esta práctica discriminatoria es parte de un proyecto de higienización cultural que no se distancia mucho de aquel proyecto de urbanidad que en los inicios de la escuela en el siglo XIX buscaba redimir a la “raza abyecta” que era atribuida a los indios (Montero 1990, Contreras 1996). Por decirlo de alguna manera, hoy en día el motoseo se presenta como una especie de excusa para el proyecto higienizador, pues, en lugar de decirle al indio que es salvaje por cómo se viste, se lo etiqueta de salvaje porque supuestamente habla mal y porque no hace ningún esfuerzo por “mejorar” su lengua. La reescritura de la ideología sobre la base de un elemento lingüístico ha logrado que esta adquiera más consistencia. Un estudiante contó, por ejemplo, que cuando a él lo ofenden diciéndole “cholo”, “ocobambino”, “huancapino”, “serrano” o hasta “quechuahablante” él trata de defenderse, pero que cuando lo tachan de “motoso” se queda callado porque no tiene qué responder.

Si seguimos la distinción que De la Cadena (2004) propone entre “cultura indígena” e “indianidad” podemos señalar que el motoseo se presenta en el imaginario de las personas como una característica de la “indianidad”, vale decir, como el rasgo típico de una condición social asociada a la pobreza, el analfabetismo, el desamparo, la rudeza campestre y el fracaso en el logro de un progreso educativo. La indianidad, entonces, porta un estigma histórico colonial de inferioridad. Para esta autora, los cusqueños reconocen con orgullo que desarrollan prácticas de la cultura andina (“cultura indígena”), pero a su vez quieren desindianizarse, es decir, alejarse de aquello que les impide “progresar” en el sentido hegemónico del término. El motoseo es uno de los elementos que se quiere abandonar a toda costa. Es así como un elemento lingüístico termina siendo parte de una ideología que reproduce mecanismos de exclusión en la sociedad.

Cuando se usan diferenciaciones lingüísticas como estrategia para racializar a los hablantes, estas se insertan en “estructuras tradicionales de significado” que ya existen en la conciencia colectiva de una sociedad, referidas a raza, género, educación y demás (Woolard 1989). Esto quiere decir que en Cusco y Ayacucho el motoseo es un aspecto central en el sistema de clasificación que sirve para diferenciar jerárquicamente a los miembros de ambas sociedades. Así, por ejemplo, y en términos generales, en estas universidades se hacen distinciones entre “los ciudadanos”, “los provincianos” y “los serranos” sobre la base del lenguaje. Según los estudiantes, los ciudadanos no solo “tienen una economía buena y visten a la moda” sino que “hablan bien el español y no tienen problemas en las exposiciones”. Por su parte, los provincianos “no tienen problemas con el lenguaje, pues aunque no hablan de forma tan culta tampoco hablan mal”. Finalmente, los serranos son usualmente los que provienen de las comunidades alto andinas, “hablan mal el castellano y no explican bien lo que piensan”. Es el motoseo, entonces, lo que articula estas diferenciaciones.

En este capítulo no ha sido nuestra intención plantear que las personas que son motosas no deban dejar de serlo. Lo que hemos querido resaltar es que, desde la ideología analizada, el motoseo se concibe como un fenómeno situado en los sujetos y no como un fenómeno social que se encarga de sostener un orden social injusto e inequitativo. Al concebir que los que producen el rasgo descrito no solo son los culpables sino que además está en sus manos dejar de ser motosos se esconde el hecho de que en realidad se trata de un fenómeno construido socialmente como un estigma con el fin de legitimar la discriminación. En otras palabras, esta ideología sostiene un orden social según el cual no hay discriminación, sino que los que producen este rasgo no hacen el esfuerzo y no tienen voluntad para dejar de ser motosos. El hecho de que algunos estudiantes del campo (que no motosean pero que probablemente tienen padres que sí lo hacen) afirmen que discriminarían a los que sí motosean “porque no está bien hablar así” muestra el impacto que esta ideología tiene en los sujetos y lo perjudicial que esto resulta para la formación de ciudadanos democráticos.

Es por esta razón que la solución a la problemática del motoseo no se reduce a apoyar a los estudiantes para que dejen de presentar este rasgo. Se trata más bien de una *problemática relacional* que tiene una dimensión interpersonal y una dimensión institucional, y que debe empezar por visibilizarse. Nos damos cuenta de que en los discursos existentes sobre equidad e interculturalidad en la educación superior –en los que aparece, por ejemplo, el tema de la necesidad de planes de estudio pertinentes que respondan a la realidad de las regiones– la problemática del motoseo está ausente. Por lo tanto, es importante empezar por visibilizar esta forma de discriminación que se presenta como un obstáculo para ejercer los derechos humanos fundamentales y que se promuevan acciones institucionales sistemáticas de concientización y de políticas antidiscriminatorias. Después de todo –y como hemos podido ver en este capítulo– “la discriminación frena el crecimiento de las personas, bloquea el desarrollo de sus capacidades y frustra sus realizaciones personales” (Tubino 2007). En palabras del mismo autor, “la discriminación constituye la desrealización institucionalizada”.

Hemos visto cómo la política educativa perpetúa y refuerza la inequidad y el dominio de algunos grupos sociales sobre otros. Esto no es novedad para nadie. Lo que sí llama la atención es que esto se haga a través de un rasgo lingüístico que ha sido racializado y que se usa para convencer a todo el mundo (incluso a los grupos sociales marginados) de que el statu quo es el orden natural de las cosas. El hecho de que en la teoría educativa dominante no haya claridad sobre cómo las prácticas lingüísticas pueden usarse para silenciar a algunos estudiantes nos hace pensar que todavía hay muchas estructuras que romper para hablar de equidad en la educación superior, pues a pesar de que en estos tiempos estamos presenciando el acceso de nuevos grupos sociales a las universidades, en ellas hay muchos mecanismos que restan oportunidades a los estudiantes que provienen del campo.

Capítulo 3

Alternancia de códigos y construcción de relaciones interpersonales⁹

El quechua no es un simple hecho de hablar.
Docente universitario

1. Introducción

El espacio universitario y el uso del quechua parecen ser incompatibles. De hecho, en el imaginario tanto de los estudiantes como de los profesores, la universidad no constituye un espacio para el quechua, pues el uso de esta lengua más bien sigue estando asociado a ámbitos rurales (al “cerro” o a la “comunidad” y a la cultura estrictamente campesina). En muchos testimonios, nos contaron que cuando los estudiantes tratan de hablar en quechua en algunos ambientes, como las aulas o la biblioteca, “nos miran los demás”, “la gente te mira mal”, “murmuran”, “se burlan”. La mirada del otro que surge a partir del uso del quechua incomoda y avergüenza a los estudiantes. Como lo expresó una alumna, “La misma

⁹ Este capítulo ha sido elaborado básicamente con datos que se han recogido en el marco del trabajo con la UNSCH (Ayacucho). Si bien los datos se han recogido, sobre todo, de los estudiantes que pertenecen al programa HATUN ÑAN, creemos que el fenómeno analizado se encuentra bastante más extendido. Asimismo, queremos agradecer a Karem Robertson por haber colaborado con nosotras en la elaboración de este capítulo.

universidad y los mismos compañeros *te obligan* a que tengas que dejar de lado el idioma”.

Sin embargo, a pesar de que el quechua en la universidad “es como un símbolo de vergüenza y todo el mundo habla de que hay que perfeccionarse en castellano”, este sigue manifestándose cautelosamente en muchos contextos del espacio universitario, en particular cuando se lo utiliza para bromear en alternancia con el castellano en el marco de un evento comunicativo en el que esta lengua constituye la “lengua no marcada” (Myers Scotton 2000) o aquella esperable de la situación. Ahora bien, cuando se hace referencia a la utilización del quechua “para bromear” no se está haciendo alusión a chistes en el sentido de anécdotas en género narrativo sobre una temática en particular, sino a una estrategia a través de la cual se toma distancia de lo formal y de lo serio en una interacción comunicativa.

Lo que veremos en este capítulo es que el uso del quechua para bromear en alternancia con el castellano cumple, sobre todo, la función de construir relaciones de confianza y de empatía con los interlocutores en el marco de un ambiente festivo e informal. De esa manera, el quechua se constituye en un recurso que evidencia la agencia que despliegan algunos estudiantes para “pasarla bien” y hacer más llevadera y familiar su estadía en la ciudad y, en particular, en el contexto universitario. Así lo expresan algunos de ellos: “Cuando hablas en quechua te sientes algo como fresco, como revitalizado”, “Con esa soledad, para sentirnos mejor”. Sin embargo, en otras circunstancias estas bromas en quechua también pueden utilizarse para marcar una distancia con el interlocutor y hasta para ofenderlo.

Ahora bien, podría pensarse que existe una contradicción o una paradoja en las ideologías lingüísticas que se presentan en la universidad. ¿No es acaso contradictorio que el quechua se devalúe pero que, al mismo tiempo, se utilice para desarrollar ciertas funciones de la interacción humana? En realidad, diversos estudios han demostrado que ciertas prác-

ticas lingüísticas (como regañar, chismear, insultar, bromear o maldecir, entre otras) se continúan usando como marcadores de identidad étnica y pertenencia grupal, a pesar de que el proceso de desplazamiento lingüístico a favor de la lengua de poder puede estar avanzando en otros ámbitos (Garrett 2005). Asimismo, ocurre que la lengua vernácula se utiliza para ciertos fines a pesar de que se alienta a los usuarios a que no la usen en una variedad de contextos. Es por esta razón que es importante que dejemos de pensar en la lengua en términos absolutos y descontextualizados, tal como se ha venido haciendo hasta la actualidad en algunos espacios (Zavala 2009). De hecho, si queremos dar cuenta de la pervivencia de una lengua oprimida en una situación de contacto lingüístico, no deberíamos enfocarnos en la lengua como un todo, sino fundamentalmente en los usos específicos –en las bromas, por ejemplo– a través de los cuales esa lengua se actualiza en algunos contextos en el curso de las interacciones diarias. Por lo tanto, no se trata de preguntarnos solamente si se usa “el quechua” o se enseña “el quechua”, sino por las diversas maneras en que los hablantes echan mano de los recursos lingüísticos con los que cuentan.

2. Bilingüismo y alternancia de códigos

Tradicionalmente, se ha creído que existe una relación directa entre el uso de una lengua, un dominio o ámbito institucional y una comunidad de hablantes con límites claros. No obstante, desde una perspectiva del uso lingüístico situado como práctica social, se ha cuestionado esta concepción en torno a las lenguas como sistemas completos y cerrados, asociados –a su vez– a comunidades y a espacios institucionales específicos. Esto significa que el bilingüismo debe ser visto, más bien, como una *práctica* que es parte de un conjunto más complejo de prácticas sociales, en las que los sujetos, como actores sociales, echan mano de recursos lingüísticos para lograr propósitos específicos bajo condiciones particulares (Heller 2007). El concepto de bilingüismo ha estado tradicionalmente ligado a la competencia lingüística –en términos de un

saber más gramatical que pragmático— de las personas desde un plano individual. En este trabajo, sin embargo, asumiremos una perspectiva diferente: definiremos al bilingüismo como una práctica conectada con la construcción de la inequidad social, nos referiremos a “recursos lingüísticos” en lugar de códigos, y concebiremos a los hablantes bilingües como actores sociales comprometidos con producir significados dentro de redes particulares.

En efecto, los sujetos bilingües suelen desarrollar la alternancia de códigos,¹⁰ que —a grandes rasgos— se refiere al uso de recursos de dos o más lenguas en el mismo intercambio o evento comunicativo.¹¹ Hace

¹⁰ Somos concientes de que la etiqueta de “alternancia de códigos” podría connotar la existencia de dos códigos completos y cerrados, y no de recursos lingüísticos. Sin embargo, mantenemos la denominación porque hace referencia a un campo de estudio consolidado.

¹¹ A pesar de que siempre ha sido difícil para los analistas establecer la línea divisoria entre el concepto de alternancia de códigos y otros fenómenos de contacto de lenguas como el de interferencia o el de préstamo, hay algunas diferencias que es importante tomar en cuenta. El préstamo se refiere al uso de palabras o frases de una lengua en el sistema de otra y, por lo general, este queda incorporado al sistema fonológico de la lengua que lo toma prestado. Un ejemplo de préstamo del castellano al quechua se puede apreciar en un enunciado como “gustawanmi” (*sí me gusta*) o “faltachkan” (*está faltando*), donde el verbo “gustar” y “faltar” provienen del castellano. En estos casos, las palabras del castellano se han incorporado al sistema del quechua e incluso muchas de ellas se han re fonologizado a partir de la lengua que recibe el préstamo. Tal es el caso de la palabra “radio” del castellano que, según el nivel de bilingüismo del hablante, se puede pronunciar como “rario”. La interferencia —o la transferencia, como también se le denomina— se refiere a la adopción de cualquier elemento o rasgo de la otra lengua o a la aplicación de dos sistemas lingüísticos a un mismo ítem. Podemos encontrar transferencias del quechua al castellano en el sistema vocálico, el orden sintáctico, la concordancia de género y número, el sistema pronominal, el sistema verbal o los marcadores discursivos. Ahora bien, a diferencia de estos dos fenómenos, en los casos de alternancia de códigos, los sistemas suelen permanecer separados y, por tanto, lo que hace el hablante es alternar entre uno y otro, manteniendo las particularidades de cada uno en cuanto a sus características fonológicas. Además de esta distinción, que se refiere a los cambios en la estructura de las lenguas, también encontramos una diferencia con relación a la función social que cumple la alternancia de códigos, por un lado, y el préstamo y la interferencia, por otro. La alternancia de códigos constituye un recurso que se moviliza en la interac-

algunas décadas, este fenómeno se concebía como una señal de desorden, inaptitud y carencia de competencia por parte de los hablantes en alguna de las lenguas utilizadas. De hecho, puede darse el caso de que los hablantes se sientan mejor hablando sobre un tema en una de las lenguas o que crean que una expresión en una lengua transmite lo que quieren decir de mejor manera que si lo hicieran en la otra. Asimismo, también puede ocurrir que una palabra en una lengua se refiera a un concepto o a un objeto que no existe en el ámbito en el que se suele usar la otra lengua y, por tanto, el hablante cambia de código para llenar un vacío léxico. No obstante, mientras que hay muchas razones para elegir hablar una lengua en lugar de otra, la investigación realizada en este campo ha demostrado que la razón más importante que se encuentra detrás de este fenómeno, no es tanto llenar vacíos existentes en una de las lenguas, sino el valor socio-simbólico que está asociado a las lenguas en cuestión.

En efecto, hoy en día los lingüistas que trabajan desde una perspectiva sociocultural han demostrado que la alternancia de códigos constituye un recurso que los hablantes bilingües despliegan para crear efectos comunicativos sistemáticos. En palabras de Gumperz, “lo que el foráneo ve como variación impredecible se convierte en un recurso comunicativo para sus miembros” (1982: 69). Desde esta perspectiva, la alternancia de códigos constituye una estrategia que representa una ventaja para los bilingües: a través de ella pueden negociar identidades y relaciones interpersonales para potenciar la comunicación durante un evento de habla.¹² Como veremos en este estudio, los estudiantes que hacen uso de esta estrategia suelen ser precisamente los bilingües más coordinados

ción para transmitir significados no referenciales. Sin embargo, las incorporaciones que se hacen de la segunda lengua en la primera, en términos de interferencias o de préstamos, sí suelen llenar vacíos léxicos y no suelen funcionar como diagnósticos de negociaciones interpersonales (Woolard, 2006, Myers Scotton 2000, 2006).

¹² El término *estrategia* no presupone las intenciones en términos de control conciente sobre el uso lingüístico. Muchas veces, la alternancia de códigos se produce de manera inconciente (Woolard 2006).

y no los que sienten que no dominan bien el castellano o el quechua. Estos estudiantes revelan que la alternancia de códigos constituye una práctica natural en ellos: “De vez en cuando hablamos [el quechua], de un momento a otro, cuando se nos sale o tenemos ganas de hablar, no sé, se nos sale porque estamos acostumbradas a eso, se nos sale de repente”, “Siempre cuando hablo yo meto quechua, no sé, así es mi costumbre”.

Existen varios modelos que han tratado de explicar el fenómeno de la alternancia de códigos (cf. Auer 1984, Gumperz 1982). Entre ellos, la mirada de Myers Scotton (2000, 2006) es una propuesta que nos sirve para explicar los datos encontrados en este estudio. La autora basa su modelo en el concepto de “marcidez”, que asume que hay elecciones lingüísticas esperables (o no marcadas) y otras no esperables (o marcadas) para ciertas situaciones comunicativas. Podríamos señalar, por ejemplo, que para el caso del dictado de una clase en una universidad la lengua “no marcada” sería el castellano y la “marcada” sería el quechua, mientras que para el contexto de la conversación entre algunos estudiantes y sus paisanos ocurriría a la inversa. Ahora bien, para Myers Scotton, todo intercambio comunicativo siempre constituye una negociación de deberes y obligaciones entre el hablante y el oyente. La idea es que los hablantes saben que un tipo de elección lingüística representa la realización “no marcada” de un conjunto de deberes y obligaciones entre los participantes, pero también saben que otras posibles elecciones son más o menos “marcadas” porque funcionan como índices de un conjunto de mandatos que no es el esperable. Aunque, por lo general, los usos lingüísticos suelen responder a las convenciones construidas socialmente, muchas veces los hablantes hacen uso de opciones marcadas o no esperables precisamente para negociar otro tipo de deberes y obligaciones entre ellos.

Esto nos lleva a puntualizar que la elección de las lenguas no solo constituye un índice –en el sentido de un reflejo– de relaciones interpersonales, sino que también funciona como una herramienta que puede construir estas relaciones a manera de negociaciones que se desarrollan

durante la interacción. En el caso que nos ocupa, el uso del quechua para bromear mientras se está conversando en castellano reflejaría una situación de confianza y de informalidad entre los interlocutores y, por ende, dicho uso sería visto como “apropiado” en este tipo de situaciones. Sin embargo, también podríamos argumentar que la situación presenta una atmósfera de confianza y de informalidad en parte porque se está desplegando ese comportamiento lingüístico de alternancia de códigos. De hecho, la introducción de la alternancia de códigos en el curso de una conversación podría redefinir la situación como una más amigable, más alegre y de mayor confianza, por ejemplo.

Los estudios de alternancia de códigos ratifican la idea de que el lenguaje no cumple solamente una función comunicativa, en el sentido de transmisión de significados referenciales, sino también una función vinculada con el desarrollo de relaciones interpersonales (Halliday 1982). Este ámbito involucra las identidades que se proyectan y las relaciones que intentan construirse durante un encuentro comunicativo. En otras palabras, el objetivo de una conversación no se restringe a transmitir información –y, por tanto, no solo importa el contenido del habla–, pues muchas veces lo que se busca es obtener resultados en relación con los vínculos sociales que se están intentando construir y con las identidades que se quieren desplegar. Esto significa que cuando hablamos siempre comunicamos más de lo que implica la decodificación del significado literal de las palabras y de sus combinaciones (Myers Scotton 2000). En este capítulo, veremos que la alternancia de códigos –como, por ejemplo, pasar al quechua mientras se está hablando en castellano– cumple una función interpersonal, pues el quechua es utilizado como un recurso que acerca o distancia a los interlocutores creando empatía o más bien remarcando la diferencia entre ellos. Esta lengua, a su vez, ayuda a construir una identidad como parte de un grupo o como diferente del mismo.¹³

¹³ Los estudios de alternancia de códigos en el contexto quechua hablante son escasos. La investigación de Sichra (2003), realizada en dos comunidades campesinas de Cochabamba, encuentra tres tipos de alternancias: la “conversacional”, la “metafórica” y la “correctiva”. La alternancia “conversacional” sería la que más se acerca a nuestros

Muchas personas plantean que el quechua no corresponde al ámbito universitario porque todos dominan el castellano. Queremos argumentar que, por un lado, es falso que todos los estudiantes hablen fluidamente el castellano por el simple hecho de estar en la universidad. Por otro lado, también resulta claro que para sus usuarios el quechua sí es imprescindible, inclusive en el ambiente universitario, para algunas funciones. Si bien quizás el quechua no sea necesario para entender los textos universitarios, sí adquiere mucha importancia para desarrollar relaciones sociales y para desplegar identidades en un espacio en el que el estudiante se siente ajeno y, sobre todo, lejano a sus paisanos. Ser competente en estos usos del quechua muestra las habilidades sociales que muchos estudiantes despliegan para activar energías y así poder seguir adelante en la educación superior.

3. El quechua para bromear en los intercambios en castellano

En esta sección analizaremos los usos del quechua “en son de broma” como una estrategia vinculada con la construcción de relaciones sociales y el despliegue de algunas de sus identidades sociales. Luego de definir la forma en que nuestros informantes entienden la noción de “confianza”, pasaremos a analizar cómo el quechua sirve para reforzar y a su vez para construir un tono informal y una relación de afiliación con el interlocutor. Luego presentaremos casos en los que las bromas en quechua son utilizadas con este mismo fin, tanto por los que no hablan quechua, como con los que no entienden quechua. A su vez, analizaremos un caso en el que se pierde imagen a través de estos usos del quechua cuando el interlocutor redefine el tipo de relación que buscaba establecer el hablante. Finalmente, presentaremos casos en los que las bromas en quechua atentan contra la imagen del interlocutor directamente y, en ese

hallazgos, pues afecta “el aspecto relacional de la comunicación y aporta indicios sobre la identidad de los hablantes y la identidad que se le atribuye al interlocutor” (298).

sentido, constituyen ofensas literales que pueden construir distanciamientos entre las personas.

3.1. “Hablo quechua si hay confianza”

La mayoría de estudiantes que entrevistamos señalaban que ellos utilizan el quechua solo con las personas con las que tienen “confianza”. Pero para ellos “confianza” remite a una relación que no solo implica un “trato íntimo o familiar” (RAE 2001), sino, sobre todo, la ausencia del riesgo de que la otra persona los vaya a humillar y hacer sentir mal. En este contexto, entonces, el significante “confianza” aparece siempre vinculado con la experiencia de la discriminación. Esto se relaciona con el hecho de que la persona con la que los estudiantes sienten que pueden hablar en quechua no es necesariamente su paisano, aquella que tiene su mismo origen o ni siquiera la persona que también sabe esta lengua, sino aquella que no los va a humillar al escucharlos hablar porque “te comprende, te acepta tal como eres y además tus ideas”. En muchos casos, esto puede coincidir con la figura del “paisano” porque –como argumentan muchos de los estudiantes– es “gente que te ha visto crecer, entonces hay más confianza”. En su estudio con migrantes quechuahablantes en Arequipa, Gugenberger mencionó el tema de la “confianza” como variable que favorece el uso del quechua en la ciudad, aunque en realidad concentró su atención en la estrecha relación existente entre lengua y espacio: “lo decisivo para que alguien hable a otra persona en quechua en la ciudad ya no es la pertenencia a la comunidad lingüística quechua hablante, sino si lo siente perteneciente al mismo territorio, si lo considera paisano y el grado de confianza con él” (2005: 115). En nuestro trabajo sí colocaremos la variable de la confianza como central en la discusión.

A continuación se presentan varios extractos que provienen de diversos estudiantes y que muestran claramente la manera en que estos entienden la noción de confianza:

(¿Qué significa estar con confianza?) Eso *significa que el tema de la discriminación está acabando. O sea tú le hablas sin miedo y de igual manera él es.*

(¿Y cómo es esa confianza?) Por ejemplo, me llevo bien con algunas amigas, nos hablamos, hacemos juntos los trabajos pero no le puedo invitar a mi casa *porque sé que me van a criticar...* no se parecen a mí... ahí surge la incomodidad, *te vas a sentir menos.* Nadie quiere pasar esa incomodidad de sentirse menos ¿no? solo por no tener cosas materiales.

Cuando tú te limitas, estás con estos prejuicios, en cambio en ahí sienten un espacio de libertad, como se dice, en el que pueden expresar todo. Te sientes bien, diría yo, *no hay temores, hay un espacio de libertad, una especie de catarsis...* Cuando encuentras tu grupo y hay confianza, puedes expresar todo libremente.

Para hablar el castellano y el quechua depende del contexto en que te encuentras. Con mi familia, con los paisanos que me encuentro en la calle, con los amigos de mi pueblo, con la gente, con ellos puedo hablar en quechua, *pero con la gente que no sabe y que tiende a ser alienado, no se puede.*

Estos extractos de las entrevistas muestran que el uso del quechua se asocia a espacios en los que los estudiantes pueden sentirse libres para hablar “sin miedo” de que el interlocutor los haga sentir mal. Los términos “criticar”, “sentir menos”, “discriminación”, “alienación”, “prejuicio” y “temor” están estrechamente relacionados con el uso de la lengua. Un estudiante contó cómo se siente esta libertad: “el quechua es dual, en quechua lloras, es parte de tu vida, no es cuestionado”. O como lo señaló otro: si el uso del quechua fuera más libre, “te podrías desenvolver mejor. No tendrías que quedarte con un nudo en la garganta”.

En términos de Goffman (1970), podemos señalar que la persona con la que los estudiantes pueden hablar en quechua es aquella que no va a atentar contra su imagen o contra la identidad que se han propuesto

proyectar: “porque tienes temor, recelo a los demás, qué dirán, qué me dirán”. Recordemos que este autor define la noción de imagen como el valor social positivo que una persona se atribuye a sí misma a través de la línea —en el sentido de guión— que otros asumen que esta ha desarrollado durante un contacto particular. Esto significa que, durante las interacciones, las personas realizan un trabajo de imagen constante, y actúan de ciertas maneras para lograr que lo que hacen sea coherente con la imagen que quieren proyectar. A partir de la pregunta sobre “Si actúo o no de esta manera, ¿perderé imagen yo o los otros?”, la persona decide cómo comportarse en cada momento, ya sea de modo consciente o inconsciente. Y es que el trabajo de imagen sirve para contrarrestar “incidentes”, es decir, sucesos cuyas consecuencias simbólicas efectivas ponen en peligro la imagen (Goffman 1970).

Un tipo básico de trabajo de imagen es “el proceso de evitación” (Goffman 1970), que, en el caso estudiado, puede referirse a eludir hablar en quechua cuando la persona afronta el riesgo de un encuentro que podría ser incoherente con la imagen que se busca mantener: “Buscas esos ambientes de confianza y no lo puedes decir en cualquier entorno porque corres esos peligros de que te empiecen a molestar”. Por lo tanto, de manera parecida a lo que ocurre con el motoseo, los estudiantes sienten que tienen que ejercer un permanente control sobre hablar quechua. Es como si todo el tiempo necesitaran estar “alertas” para cuidar su imagen con el fin de no correr el riesgo de que atenten contra ella. Por lo tanto, solamente hablan en quechua cuando están seguros de que su imagen no va a ser amenazada. Recordemos que aquello que la persona defiende y protege —y en lo cual invierte sus sentimientos— es una idea acerca de sí misma, y que las ideas son vulnerables a las comunicaciones (Goffman 1970). Por lo tanto, cuando los estudiantes hablan en quechua, se encuentran comprometiendo su identidad, una identidad que no constituye una esencia humana, sino que se mantiene y se construye en el fluir de los encuentros cotidianos y que se evidencia en el concepto de imagen que hemos discutido.

A continuación, veremos que, a pesar de que el empleo del quechua conlleva riesgos para la pérdida de imagen, los estudiantes lo usan “en son de broma” en alternancia con el castellano cuando se encuentran en ambientes de confianza o cuando se proponen construir un ambiente de este tipo con los interlocutores. Con estos usos específicos, sienten que no pierden tanta imagen como cuando lo utilizan para transmitir información en tono formal, incluso cuando hay terceros escuchando o cuando ellos mismos lo usan con gente con la que no tienen tanta confianza. Como muchas veces las bromas tienen doble sentido o se constituyen como metáforas, la imagen del hablante no se despliega directamente, sino que se oculta tras estas formas del lenguaje. Esto coincide con Goffman (1970), cuando señala que las bromas son recursos evasivos a través de los cuales “se habrá preparado un yo que no será desacreditado por desenmascaramiento, fracaso personal o actos imprevistos de los otros” (22).

3.2. El quechua construye un tono informal y una relación de confianza

El uso del quechua para bromear como una estrategia a través de la cual se toma distancia de lo formal y de lo serio en una interacción comunicativa equivaldría a la noción de *tono* propuesta por Dell Hymes (1972) hace varias décadas. Según este autor, un elemento del evento comunicativo es el tono emocional del suceso (por ejemplo, tono sarcástico, jovial, sincero, etc.) o, en sus palabras, el modo o espíritu con el que se desarrolla el acto comunicativo. El tono puede indicarse a través de la elección de una lengua o una variedad, de señales no verbales, de características paralingüísticas o de una combinación de elementos. En el caso analizado, el mismo uso del quechua activa un tipo de tono festivo porque, como lo señaló un docente, “la seriedad te conduce a no usar el quechua”.

Muchos estudiantes han señalado que el quechua “anima al grupo” cuando hay cierto aburrimiento y monotonía. Cuando en trabajos en grupo “un tema no podemos resolver”, alguien lanza algo en quechua y “todos

se ponen más alegres y después de eso ya comparten una idea a otro ya”. O cuando “algunas se paran quejando de que no les va bien y allí buscas que se alegren, pues, y les digo ‘¡upallay yaw!’ [¡cállate oye!] para que ya no siga quejándose”. Entonces, en estos contextos, el quechua pareciera cumplir la función de distraer, relajar la tensión y divertir en los momentos en que se está ante un tema “serio”: “cuando bromeamos en quechua se ríen y se concentran de nuevo después de reírse”, “Una fecha me tocó hacer trabajo en donde nadie hablaba en quechua y donde ni para que le preguntes si quieres hablar, bien aburrido es”.

Ahora bien, un tono particular puede también estar asociado con otros componentes del evento comunicativo (Saville Troike 2005: 142). En el caso que nos ocupa, este tono informal y festivo parece estar vinculado con una relación más cercana entre los participantes de la interacción y con una identidad que se proyecta como parte del grupo. Esto, a su vez, trae consigo que las personas se sientan bien, pasen un buen momento y salgan más satisfechos del evento comunicativo: “Es como sacar una sonrisa de alguien, hacerla sentir bien”. Por lo tanto, además de construir un tipo de tono durante las interacciones, el empleo del quechua en alternancia con el castellano se utiliza, ya sea para mantener y reforzar un ambiente de confianza existente o para generar y desarrollar vínculos de solidaridad, afectividad y de acercamiento con los otros. En ese sentido, es posible afirmar que el uso de estas bromas en quechua constituye una estrategia de *cortesía* a través de la cual se busca mantener las buenas relaciones sociales.

En efecto, Brown y Levinson (1987) proponen una teoría de la cortesía lingüística sobre la base de los estudios de Goffman, en la que los hablantes echan mano de una serie de estrategias conversacionales para salvaguardar su imagen y la del interlocutor. Recordemos que la noción de imagen se refiere a la imagen pública o a la identidad que todo sujeto quiere proyectar de sí mismo. Estos autores señalan que la imagen consta de dos componentes básicos: la imagen negativa (o el deseo de cada persona de que sus acciones no sean impedidas por otros) y la imagen

positiva (el deseo de cada persona de que su autoimagen sea apreciada y reciba aprobación).¹⁴ Las estrategias de cortesía expresadas lingüísticamente servirían para evitar o mitigar los conflictos que se derivan del daño o amenaza que pueden sufrir los dos aspectos de la imagen de los participantes durante los encuentros comunicativos. Es decir, para no ir en contra del deseo de independencia o libertad propio de la imagen negativa y del deseo de reconocimiento personal propio de la imagen positiva.

Bravo (1999) cuestiona el modelo de Brown y Levinson y argumenta que los contenidos de la imagen negativa y positiva propuestos por estos autores no son universales, sino que deben ser definidos socioculturalmente. Esta autora plantea la necesidad de tomar en cuenta las prácticas culturales de los diferentes contextos para agrupar contenidos de imagen en los espacios comprendidos en el espectro de las dimensiones de *autonomía* y de *afiliación*. Es a partir de esta distinción que introduce los conceptos de *imagen social de afiliación* y de *imagen social de autonomía* (para sustituir a los de imagen positiva y negativa, respectivamente). Si bien los comportamientos que definen cada una de estas dos dimensiones varían culturalmente, en la imagen social de autonomía el individuo se percibe a sí mismo y es percibido por los demás como diferente del grupo y en la imagen social de afiliación el individuo se percibe a sí mismo y es percibido por los demás como parte del mismo. Las estrategias

¹⁴ Los términos “positivo” y “negativo” hacen alusión a los dos polos del magnetismo. En ese sentido, lo positivo es lo que atrae (y se refiere a querer ser apreciado), y lo negativo, lo que repele (y se refiere a querer que respeten la independencia de uno). Así por ejemplo, si un médico le dice a un niño que entra a su consultorio con su mamá “¿y cómo nos sentimos hoy, campeón?” está utilizando el verbo en plural (sentimos) como una estrategia de cortesía positiva para involucrarse con el paciente y lograr construir una relación más cercana con él. Por otro lado, las estrategias de cortesía negativa pueden observarse en el caso de pedidos que atentan contra la independencia del interlocutor porque se requiere que este realice una acción que no surge por iniciativa propia. Si una mujer le dice a su vecino “¿Crees que te sería posible ayudarme a cargar estas bolsas?” y no “Carga estas bolsas”, está utilizando una estrategia de cortesía negativa mediante ciertas formas verbales.

lingüísticas de cortesía responderán, entonces, al deseo de las personas de cuidar estos dos tipos de deseos que –volvemos a repetir– siempre se encuentran anclados social y culturalmente.

Aquí nos interesa resaltar la importancia que tiene la noción de *imagen de afiliación* y de *cortesía de afiliación* para el caso que nos ocupa. El uso de las bromas en quechua para construir relaciones de confianza con los interlocutores en el marco de un ambiente festivo constituye una estrategia de cortesía de afiliación que cumple la función de construir vínculos y de crear identidad de grupo en el marco de una plataforma común para la interacción. Se trata de una estrategia de *involucramiento* o de *solidaridad* (Scollon y Scollon 1995), mediante la cual –en el contexto estudiado– los involucrados satisfacen su deseo de que su autoimagen sea apreciada y no reciba una mirada inferiorizadora. No olvidemos que la “confianza” se entiende como una relación en la que el otro “te comprende, te acepta tal como eres y además tus ideas”. Un caso contrario sería la desaprobación, la humillación, la crítica, la ridiculización o los insultos directos, que atentarían contra el deseo de imagen de afiliación del hablante de ser apreciado por los demás (más adelante veremos que las bromas en quechua también se pueden usar con esta función).

Estos usos del quechua ocurren, por ejemplo, cuando los estudiantes comen en el comedor o cuando juegan deporte, pues se encuentran en espacios “propios” en los que se “molestan”, se “cochinean” o se “vacilan”. Ellos mismos enfatizan recurrentemente que la utilización de estas “bromas” ocurre en espacios en los que los interlocutores guardan una relación de confianza: “entre nosotros”, “una relación así directa”, “somos también del grupo nomás”. Por lo general, utilizan el quechua cuando se encuentran en un grupo numeroso (“Si sientes que están varios normal hablas”) porque existe más riesgo de perder imagen cuando no hay apoyo de los compañeros (“cuando eres solo y te vas a dirigir a esas personas, ahí hay el temor”). Además, como afirmó un estudiante, “Achkapim allintaqa miskichinchik riki” ‘entre varios pues lo hacemos bien

rico, haciendo alusión –como veremos más adelante– a la forma en que el uso del quechua se enmarca en un contrapunto entre varios.

Ahora bien, aunque algunos insultos pueden sonar bastante ofensivos fuera de contexto (“Ya chicas, no se maleen qanray miércoles” ‘*Ya chicas, no se maleen mis cochinas de miércoles*’, “Oy, opay mierda” ‘*oye, mi idiota de mierda*’ o “ojeteytaña pukuy” ‘*Mi culo ya sóplalo*’), las reglas del juego señalan que cuando el ambiente es de confianza, el interlocutor no debe ofenderse (“entre compañeros, todo risa pues, él no se molesta”). Es como si existiera el acuerdo implícito de que esas son las fichas sobre la mesa: “Es natural. Como que es parte del estar en un círculo y no hay que amargarse. Es parte del diálogo”, “No hay resentimiento alguno porque saben que es broma”. Mientras que la broma en castellano puede ofender al interlocutor (“es más duro y más áspero” y “puede provocar ira”), el quechua les permite a los hablantes una licencia que no estaría permitiendo la lengua hegemónica, en el sentido de que no los compromete la consecuencia de lo dicho. Según los estudiantes, “aunque te digan cosas feas, se siente como dulce, como suave. Es más rico, es fastidiar”.

A continuación presentamos un ejemplo en el que podemos apreciar estos usos del quechua. Mateo, Raúl y Julio, compañeros de la universidad, conversan en el patio de la UNSCH sobre un viaje que deben realizar para un trabajo de investigación.¹⁵

- 1 Mateo: Estaba pensando en eso, y no sé pues... sería bueno reunirnos y empezar a organizarnos. Ha habido varias veces que por falta de organización de mí mismo no he podido desenvolverme como debe ser.

¹⁵ Las convenciones empleadas para la transcripción de este ejemplo son las siguientes:

- a) Los puntos suspensivos (...) indican una pausa en la intervención.
- b) Los paréntesis () se emplean para las traducciones al español de enunciados en quechua.
- c) Los corchetes ([]) contienen información paralingüística o explicativa del contexto comunicativo.

- 2 Raúl: Oye... ¿cómo están para el viaje?
- 3 Julio: ¿*ima* viaje? (‘¿qué viaje?’)
[Risas]
- 4 Raúl: *Rimaychikyá... ciertutayá jjunakuna. ¿Rinkichikchu icha manachu?* (‘Hablen pues... cierto pues jijunas. ¿Van a ir o no?’)
- 5 Mateo: Carajo hay paro varios días. ¿Acaso no sabes?
- 6 Julio: ¡Ha!
- 7 Mateo: Pero tenemos que ir a la comunidad, ¿sí o no?
- 8 Raúl: ¡No! *Uchiti kaqmi. Kayta pusasun* (‘¡No! Es el que es travieso.¹⁶ Llevemos a este’)
- 9 Julio: Sí, *uchiti*. (‘Sí, travieso’)
Oye, ¿a quién están esperando?
- 10 Mateo: A mi grupo pue... para coordinar viaje...
- 11 Julio: Ahí viene... *amigachayki yaw?* (‘¿es tu amiguita, no?’)
- 12 Raúl: ¡*Upallay* oye! (¡Cállate oye!)
- 13 Julio: [ríe] Aquí está mi exposición...
- 14 Mateo: *Valinchu* (‘no está bien’)
Oye, no vienen... no vienen, ¿ves?
- 15 Raúl: Hasta las once pues... un ratito más...
[Se refiere a que desea esperar un poco más a su compañera]
- 16 Mateo: Ya ya ya...
- 17 Raúl: Mañana, miércoles y jueves no hay transporte
- 18 Mateo: Oye, ¿la cuota?
- 19 Julio: Cinco lucas cada uno ¡ja! Pero si mañana no va a haber carro.
- 20 Raúl: Paro pues tres días huevón... no hay carro...
- 21 Mateo: Mañana tempranito oye... ¡*Yanqañam!* (‘¡Ya es por gusto!’)
¡*Amaña risunchu yaw!* (‘¡Ya no hay que ir oye!’)

¹⁶ Ver interpretación de la interacción para más detalle en torno a lo que se entiende por “*uchiti*”.

- 22 Julio: *Kusirikun* ('se pone alegre') huevón... ¿no?
[Risas]
- 23 Raúl: ¿Se quedan?
- 24 Mateo: Un rato pues. Oye, ¿cómo vamos a ir? ¿O ya no hay viaje?... Pero hay que hablar con el profe...
- 25 Julio: Hay camiones dice pue...
- 26 Raúl: ¡Ah!, ¿piensas ir?
- 27 Mateo: Socos Vinchos está más lejos todavía...
- 28 Julio: ¿No irá camiones?
- 29 Raúl: ¡No creo!
- 30 Mateo: De aquí está la carretera... por acá vas
- 31 Julio: A pie, ¿cuánto estará?
- 32 Raúl: A dos horas más o menos, se puede ir a pie creo.
- 33 Mateo: ¿De acá me quieres hacer ir?
De hambre... ¡no seas malo oye, es puna!
[Risas]
- 34 Raúl: Oye, ¿cómo hacemos? ¡Uy, pucha mare!
- 35 Julio: *Hinaña kachun*, oye... ('Que ya se quede así, oye...')
- 36 Raúl: El tiempo pues...
[Llega Rosa, a quien esperaban]
- 37 Todos: ¡Hola! ¿*Chayraq?* ('¿Recién?')
- 38 Rosa: ¡No! Yo estoy desde las 10. A las cinco tienes clases, ¿no?

En esta interacción, Mateo Raúl y Julio conversan en castellano pero insertan diversas expresiones en quechua durante el intercambio, con el fin de conectarse con los otros participantes y de construir un ambiente informal y de confianza. El primer participante que introduce un enunciado en quechua en este extracto es Julio,¹⁷ quien hasta ese momento se encuentra claramente desinformado del tema de la conversación. La forma en quechua "ima viaje" (¿qué viaje?) en la línea 3 genera risas en los otros participantes y se constituye en la mejor forma de "enganchar"

¹⁷ De todos los participantes, Julio es el que maneja el quechua con mayor solvencia.

con el grupo para sentirse parte de él, a pesar de haber quedado fuera en términos de información. Las risas que se generan luego del enunciado “*ima viaje*” muestra que este cobra un tono festivo que divierte a los participantes.

En la línea 4, Raúl contesta en quechua al “*ima viaje*” de Julio para pedir a los otros participantes que reafirmen su intención de viajar. En su enunciado, Raúl introduce el término “*jijuna*”,¹⁸ que en este contexto no es ofensivo, sino que, más bien, refleja y construye una relación íntima entre los interlocutores. En la línea 6, Julio enuncia la forma “*Ha*”, que en este caso significa “¿qué?” y que evidencia que este participante se encuentra nuevamente desinformado de esta parte de la conversación. Frente a esta situación, Raúl utiliza nuevamente el quechua en la línea 8 para caracterizar a Julio como “*uchiti*”, en el sentido de estar intrometiéndose en la comunicación y desarreglando permanentemente su secuencia a través de preguntas de clarificación recurrentes. Esta caracterización de “*uchiti*” no constituye una ofensa directa sino, más bien, un tipo de calificación que ha sido suavizado precisamente a través del uso de la lengua vernácula. Vemos que Julio admite su condición de “*uchiti*” en la línea 9 y hace una pregunta de clarificación que nuevamente ratifica el hecho de que se encuentra desinformado (“Oye, ¿a quién están esperando?”). El uso del “pues” en la respuesta de Mateo (A mi grupo pue... para coordinar viaje...) muestra que se le confirma a Julio algo que Mateo creyó que Julio ya sabía (cf. Zavala 2006). Esto, a su vez, corrobora la desinformación de Julio en lo que va del intercambio comunicativo.

En la línea 11 Julio empieza a hablar en castellano (“Ahí viene”) y luego cambia al quechua cuando se trata de hacer una pregunta en doble sentido que adquiere el tono bromista.¹⁹ Raúl capta el doble sentido del

¹⁸ El término “*jijuna*” constituye un insulto que podría equivaler al “hijo de puta” del castellano.

¹⁹ En este caso se pregunta por la amiga en términos literales pero también por la enamorada o por alguien que atrae al interlocutor.

enunciado (el hecho de que Julio en realidad está preguntando por una persona que le atrae) y le contesta a Julio en quechua con una orden, que nuevamente no es ofensiva sino que tiene el objetivo de crear complicidad entre él y Julio. Esto se evidencia con la risa de Julio en la línea 13. Ante esta orden, Julio emite el enunciado “aquí está mi exposición”, que a primera vista atenta contra la máxima de relación propuesta por Grice (1975), pues no guarda ninguna relación con lo que se venía conversando en las líneas anteriores. Sin embargo, nos podemos dar cuenta de que precisamente se trata de un distractor que busca complacer la orden de Raúl y de esa manera desarrollar complicidad con él. Al notar que la chica ya se está alejando, Mateo retoma el tema en quechua en la línea 14 con el objetivo de descalificarla (“valinchu”) en un tono no agresivo. Luego de esta aserción, cambia al castellano para seguir con lo que venía conversando en la línea 10 con relación al viaje (“oye, no vienen... no vienen, ¿ves?”).

Más adelante, en la línea 20, Raúl le responde a Julio con cierta aspereza (“Paro pues tres días huevón...no hay carro...”) y con información que ya se dijo anteriormente (en la línea 5, por ejemplo: “Carajo hay paro varios días ¿Acaso no sabes?”). El uso del “pues” muestra, nuevamente, que para el hablante (en este caso Raúl) Julio debería haber conocido esta información sobre el paro. Ahora bien, en este contexto de monotonía y de cansancio de tanto esperar, Mateo propone una alternativa para el viaje (“mañana tempranito oye”) en la línea 21 e introduce el quechua con “yanqañam” para desestabilizar la situación de aburrimiento que había hasta el momento y elevar el ánimo de los participantes. Con el enunciado que emite luego, también en quechua (“¡jamaña risunchu yaw!”), Mateo plantea una solución a la problemática y así se solidariza con los compañeros. La sonrisa de Raúl referida por Julio en la línea 22 (“se pone alegre”) y las risas de los tres participantes evidencian el ambiente creado a partir del uso del quechua luego de una parte de la conversación que había caído en el desgano. Todo esto muestra que el uso de la lengua vernácula no solo refleja una situación de confianza y de informalidad ya existente, sino que muchas veces logra transformar la

situación en una de más confianza y de más informalidad. En otras palabras, se trata del carácter performativo de la lengua, pues a partir de su uso se construye discursivamente un tipo de vínculo y un tipo de tono.

Luego de que Julio cambia al quechua en la línea 35 para insertarse en la problemática grupal de una manera más clara (“*Hinaña kachun oye*”), en la línea 37 todos cambian al quechua para dirigirse a Rosa, persona a la que estaban esperando desde hacía un tiempo. Este enunciado en quechua constituye un reproche que atenta contra la imagen social de afiliación de Rosa, porque emite una crítica frente a su persona (entre líneas se le está diciendo que es una “demorona”). El uso de este reproche en quechua suaviza la amenaza a la imagen social de afiliación de la persona involucrada y constituye un tipo de relación más solidaria y vinculante.²⁰

A lo largo de este análisis, hemos podido apreciar que el uso del quechua está al servicio de la imagen de afiliación de los participantes. Al respecto nos gustaría comentar dos puntos. Por un lado, se utilizan ciertos enunciados en quechua cuando se trata de construir mayor complicidad entre los participantes o cuando se quiere “enganchar” en el grupo para sentirse parte de él (líneas 3, 4 ó 21). La construcción de una relación más vinculante va de la mano del ambiente festivo que también se crea a partir del uso de esta lengua. Así, el quechua logra desestabilizar situaciones de aburrimiento o desgano y generar risas en los interlocutores (líneas 2, 13 ó 22). Por otro lado, esta lengua también se utiliza para “suavizar” calificativos dirigidos a los participantes de la interacción (líneas 4, 8 ó 37) o a terceros que están relacionados con ellos (línea 14). De esta manera, estos calificativos se reciben como formas de cariño y no como ofensas.

Al igual que lo que ocurre con los alumnos, muchos profesores utilizan el quechua en ciertas circunstancias de su sesión de aprendizaje como

²⁰ La interpretación de esta interacción por parte de las investigadoras ha sido validada con las opiniones de una de las personas que estuvieron presentes en el grupo.

una estrategia de cortesía que sirve para manejar mejor las relaciones que establecen con sus estudiantes, incluso en casos en que tienen una competencia pasiva del quechua y no lo hablan en otras circunstancias. En algunas ocasiones, el quechua es utilizado como una estrategia de cortesía de afiliación cuando los profesores quieren regañar a sus estudiantes de modo afectivo y así contrarrestar la amenaza que podría causar esto en la imagen social de afiliación del estudiante, es decir, en su deseo de ser apreciado –y no criticado de mala manera– por los otros. Así por ejemplo, un profesor repitió lo que le había dicho a un estudiante cuando este no había cumplido con la lectura del texto asignado: “Bueno ¿y tú por qué no has leído? Tenías que leer el texto ¿Qué has hecho anoche? Oye no quiero pensar que eres *tutatutero*”, haciendo alusión a que no le quedó energía para leer el texto luego de haber tenido relaciones sexuales en la madrugada.²¹ Como puede notarse, en este caso el profesor le está llamando la atención al estudiante de modo empático y esto se logra a pesar de estar usando el quechua de modo restringido. Los estudiantes confirman la función que cumple el quechua en las aulas: “Cuando un profesor te llama la atención en quechua no lo toman como ofensa, pero si un profesor te insulta en castellano ya es muy diferente. Pero si es que te insulta en quechua, hasta te ríes”.

Asimismo, hemos constatado que el quechua también se utiliza en el aula para familiarizar más a los estudiantes con la temática que se está trabajando; y cuando el discurso del profesor se torna muy técnico muchas veces el quechua sirve para aterrizar la discusión y para que los estudiantes se conecten mejor con la sesión de aprendizaje. En ese sentido, se trata de una estrategia de cortesía de afiliación, por medio de la cual el profesor logra posicionarse en el lugar del estudiante y conectarse mejor con él. Incluso algunos profesores comentan con satisfacción que en las aulas “el quechua te salva” porque “los chicos entran en la onda del quechua”.

²¹ “Tutatutero” proviene de la forma *tuta* que significa “noche”. La duplicación tiene un efecto intensificador, por lo cual *tutatuta* viene a significar “muy de noche” o “muy de madrugada”. Por lo tanto, “tutatutero”, con el sufijo “ero” del español, refiere a “madrugador”.

Desde la mirada de los estudiantes quechuahablantes, el uso del quechua en el aula los ayuda a prestar más atención en clase y los motiva a seguir aprendiendo: “Cuando empieza a mezclar [quechua y castellano], hay momentos en que estás distraído y cuando habla en quechua prestas atención”. Pero también los reconforta el hecho de que el profesor intente construir una relación más horizontal con ellos a partir del uso de su lengua: “Cuando el profesor nos da la iniciativa en quechua, rápido nos contagiarnos, nos da ganas de aprender y nos ponemos las pilas. Cuando no usa quechua, es como otra jerarquía, está diferente que nosotros, no está como nosotros, ¿no?”. Ante esta situación, el estudiante pierde el temor y se suelta, se arriesga más y se expone más que en otras circunstancias.

En esta sección hemos analizado, entonces, cómo a través del quechua se refleja pero también se crea un tono informal y una relación de confianza que revela una estrategia de cortesía de afiliación para promover el acercamiento y la solidaridad grupal. En la siguiente, veremos que esta práctica ocurre también con hablantes que utilizan estas bromas en quechua sin saber la lengua y con interlocutores que no entienden la lengua pero que también reciben estas bromas.

3.3. Las bromas y los que no saben quechua

Estos usos del quechua para bromas en alternancia con el castellano como lengua “no marcada” también pueden apreciarse en estudiantes que tienen una competencia pasiva de la lengua vernácula y que no usan el quechua para otras funciones. De hecho, otras investigaciones también han encontrado que ciertos géneros discursivos pueden ser usados incluso por bilingües receptivos, es decir, por bilingües pasivos o personas que tienen una limitada proficiencia en la lengua (Garrett 2005).

Como contó un estudiante, los que no saben el quechua “Solo se han aprendido bromas, lisuras y solo eso pues hablan”. Incluso en el curso de quechua en la universidad “más les interesa algunas palabras como

lisuras, insultos así. Entonces, a pesar que no saben el quechua pero sí saben los insultos, saben las lisuras”. Al parecer, el aprendizaje de las bromas es más significativo para sus relaciones. Por eso, suscitan mayor interés y las aprenden primero porque a través de ellas pueden mantener relaciones con los otros y participar de ambientes festivos: “les parece gracioso y divertido, y como ven que ese grupo se vacila, por qué no, entonces crean ese ambiente”, “buscan la manera de poder ingresar a ese grupo y divertirse”. Dos estudiantes con una competencia pasiva del quechua relatan sus experiencias:

Yo soy uno de esos chicos que más se vacila diciendo esas cosas así para molestar. Les escucho y después les digo “esa parte, ¿qué significa esa palabra?”. A veces se da, hemos viajado a mi pueblo y amigos de confianza como jugar pelota y entre ellos se insultan y a veces tú fallas de repente jugando, entonces ellos te insultan. Ya tienes algo más con qué responder, se llena de carcajadas porque el otro no sabía que tú sabías, o sea parece que él no sabe y se da con la sorpresa de que sí sabes un poquito. Ya no me siento ajeno, a un lado.

Cuando se reúnen y uno que es de acá y de repente no domina tanto el quechua, entonces vas, te acercas y de repente es ahí que todos ellos te vacilan y si tú no sabes, de repente un poco tienes la necesidad de aprender. Ese ambiente mismo hace que tú aprendas. Entonces ya tienes con qué responder y ya eres parte del grupo a pesar de que ellos son de otra comunidad.

Usar el quechua para bromear –o tener con qué responder a una broma hecha por otro– puede lograr que el hablante se sienta parte del grupo y afiliado a una comunidad que lo acoge: “Ya no me siento ajeno, a un lado”, “Ya eres parte del grupo a pesar de que ellos son de otra comunidad”. Y es que, como lo mencionábamos anteriormente, el quechua cumple la función de construir vínculos y algunos estudiantes lo utilizan como un recurso. Pero además, el quechua construye un ambiente festivo que divierte a los que participan del evento comunicativo (“se

llena de carcajadas”) y los que no están dentro del grupo pueden desear estarlo (“tienes la necesidad de aprender”). Es en este punto donde nos parece que aquella mirada del otro que inferioriza al que habla quechua se modifica y se convierte en otro tipo de mirada.

En efecto, los que no saben quechua declaran que “los que saben hablan bien rico”, “yo le encuentro un gusto”, “a mí me duele no saber hablar quechua”, “cuando uno no sabe quechua, no puede responder. Solo se ríe, escucha”, “da gana de yo también entender el quechua para yo también reírme pues, veo que todos se ríen y yo soy el único que queda atontado”, “veo que la alegría es superior todavía”, “se siente bonito”, “el quechua puedes escucharlo y te sonrías”. Más aún, los quechuahablantes confiesan que las personas que no entienden la lengua “te empiezan a escuchar y empezamos a reírnos. Empiezas en quechua y ellos también te siguen”. Todo esto muestra que, a diferencia del fenómeno del motoseo, el uso del quechua para bromear es capaz de generar una mirada del otro que no inferioriza sino, más bien, que concibe al quechuahablante como alguien que sí sabe divertirse y pasarla bien: “Yo pienso que esas personas son las que más se divierten”. En algunas ocasiones, los quechuahablantes se ponen a hablar quechua incluso para que “el otro se dé cuenta de que yo sé hablar quechua y para enseñarles que ellos no pueden”.

Todo esto muestra que, a pesar de que en el discurso oficial el castellano es la lengua de poder y manifiesta su superioridad abierta y directamente, una lengua vernácula como el quechua puede ser valorada positivamente de forma más velada para ciertas funciones y en ciertos contextos. Hace varias décadas los trabajos sociolingüísticos habían mostrado que, en muchas ocasiones, tanto las lenguas vernáculas como las variedades no estándares eran consideradas por sus hablantes como más apropiadas para expresar solidaridad y/o identidad grupal (Trudgill 1974, Milroy 1980). Así, se trata de un “prestigio encubierto” o de grupo que se opone al “prestigio abierto” del que gozan las lenguas dominantes y las variedades estándares (Trudgill 1974).

Pero no solo encontramos casos en los que un hablante que no sabe quechua es capaz de aprender estos usos para construir relaciones interpersonales durante la interacción. En un acápite anterior hemos anotado que no basta con que el interlocutor sepa quechua para que el hablante lo utilice con él, pues es más importante el papel de la confianza en el uso de la lengua. Esto se muestra, por ejemplo, en los casos en que se utiliza el quechua para bromear con personas que no entienden esta lengua, en el contexto de un grupo más grande: “Una vez también le dije a una amiga gordita ‘chunka watayuq torohina puquy puquy kachkan-ki [Estas bien gorda como un toro de diez años], diciendo, y ella me dice ‘¿qué? ¿qué?’ y nada... ‘estás gordita nada más le digo’, porque no puedes estar explicando”. Estamos ante casos en los que se construyen relaciones afectivas y empáticas con personas que no hablan quechua y que quizás tampoco entienden lo que se les está diciendo. Y es que, aunque la persona no entienda el contenido del mensaje, sí capta la función interpersonal que cumple el uso de la lengua vernácula:

La vez pasada estábamos en clase y bien aburrida estaba la clase y, como yo había venido con un polito pequeño, le digo a mi compañera “quñichiway” [caliéntame] y ella me dice “¿qué me estás diciendo?”. Y luego “imaynataya warmipuraqa” [¿cómo, pues, entre mujeres?]. Y era entre mujeres pues, solo entre mujeres. Y mis compañeras se han reído. Y luego seguimos, “tullupuraqa imaynataya quñichisqayki” [entre flacas cómo te voy a hacer calentar], diciendo, porque es muy flaquita y yo también. Y otra nos dice “kamaykiman pusakuy” [llévatela a tu cama] diciendo. Y ja ja ja todos nos reímos porque ya lo interpretan de otra manera, lo del frío terminó en otras cosas. Entre mujeres es más confianza y hablas hasta cosas que nunca pensaste hablar.

En este extracto podemos apreciar que, para que la persona sea parte del evento comunicativo, no necesariamente tiene que saber hablar ni comprender el quechua. Aun sin ese requisito esta persona es partícipe de la broma, pues el significado referencial de la broma es menos relevante que la relación de confianza desplegada con ella. Por lo tanto, la

persona que no maneja el quechua sabe que no están atentando contra su imagen de afiliación sino que, más bien, las otras participantes están siendo empáticas con ella y, por tanto, estarían ratificando sus vínculos. La interacción que se configura de esta manera reconfirma su pertenencia al grupo y ella no se muestra a la defensiva.

En las secciones anteriores hemos visto que, cuando los participantes se encuentran en una relación de confianza, no se molestan por las bromas porque el acuerdo implícito es que no se trata de un mensaje serio. Sin embargo, cuando esta regla no forma parte del acuerdo del grupo, el uso del quechua para bromear podría generar reacciones negativas en los participantes: “Si se ofende es porque no sabe, no te puede responder o participar en la conversación, entonces lo que hace es molestarse, se aleja y te dice algo en castellano, una lisura o algo. Porque si hay confianza, no ocurre eso”. Es esto precisamente lo que abordaremos a continuación.

3.4. Perdiendo imagen con la broma

Los estudiantes saben con qué personas hacer las bromas: “Yo hago bromas en mi familia, con mis amigas de la universidad y, aunque me toque para hacer un trabajo, si son mis amigas; pero si no lo son, nunca lo voy a hacer porque sé que esa persona no va a reaccionar, porque sé que me va a discriminar lo que estoy hablando: ‘Cállate, oe, aburres’ me va a decir”. Pero a pesar de que los estudiantes se aseguran plena confianza al utilizar el quechua en alternancia con el castellano, a veces la situación no es muy clara o se atreven a correr el riesgo con ciertos interlocutores para ver si el quechua los ayuda a construir una relación más vinculante con ellos. De hecho, algunos argumentan que sí se arriesgan: “Si eres un poco más valiente, das la iniciativa y vas descubriendo amigos... Tú tanteas ya”. Esto demuestra que los hablantes están permanentemente calculando y negociando sus relaciones sociales y que a través del quechua están abiertos a construir nuevas redes.

No obstante, en algunas ocasiones los estudiantes se corren el riesgo y pierden imagen ante el interlocutor cuando este los desacredita por hablar en quechua: “Todo depende de con quién estás, depende de cómo le dices y a veces puede salir mal lo que te propones. O bien es aceptado en tu grupo o bien es rechazado”. Esto puede suceder, por ejemplo, cuando los jóvenes se lanzan a piropear a una chica en quechua con una broma como “¡Añaw! wak warmita aparichimuway sunquy llanllarichinaypaq” ‘Qué rico, mándamela a esa mujer para que vigorice mi corazón’ y la chica no recibe la broma sino que “te manda a rodar”. Así lo describe un estudiante en el siguiente extracto:

Claro, la confianza tiene que ver mucho porque temes, temes hablar con otra persona. En mi salón casi todos saben que hablo quechua, hablo en quechua, pero supongamos que son de otras partes: me limitaría porque temo. Las muecas son parte de una discriminación, porque cuando tú le hablas en quechua va a mostrar una mueca diferente, te va a mirar ¿no? “¿qué estás diciendo?, ¿ah?”. Yo pasé eso, ¿no? Por ejemplo, a una chica le traté de decir “¿Cómo estás?” en quechua. Y me mostró una imagen que daba miedo. “¿Qué?”, dice. Entonces, las muecas ¿no? Y es una discriminación no muy notoria y es por eso que aquí no se habla mucho el quechua. Quizá no te va a agredir directamente: “serrano”, o en algunos casos sí, pero en algunos casos sí te va a mostrar una actitud diferente, o bien te va a ignorar y sentirse ignorado es excluirse, pues, ¿no? O que te va a mostrar una mueca, una imagen de pocos amigos, ya te sientes mal, ya no lo hablas otra vez, ya tienes más cuidado en dónde hablarlo. Por ejemplo, yo no les hablaría a muchas personas en quechua porque se sorprenderían.²²

El estudiante nos cuenta sobre la mirada del otro a partir de una mueca. Esto muestra que la discriminación se puede reducir únicamente a un gesto inferiorizador, que revela, al decir de Goffman (1970), que las pruebas de valor social y de evaluación mutua son transmitidas por medio de detalles muy pequeños. Asimismo, vemos que, en el momento de

²² Es importante precisar que la alumna a la que se hace alusión en el extracto sabía quechua.

participar en este encuentro comunicativo, el estudiante sabía que el uso del castellano representaba la realización “no marcada” de un conjunto de deberes y obligaciones existentes entre él y la joven, y que la elección del quechua constituía un uso más “marcado” que intentaba negociar otro tipo de deberes y obligaciones entre ambos (Myers Scotton 2006). En otras palabras, a partir del uso del quechua, el estudiante intentaba construir una relación más cercana con la joven y, a su vez, no solo proyectaba una imagen de quechua hablante y todo lo que eso implica, sino que también le otorgaba a la joven una imagen similar. Después de todo, cada participante adquiere una identidad social al ser interpelado por los demás dentro del diálogo (Linell 1998). En ese sentido, al utilizar esta lengua, el estudiante busca redefinir la relación y las identidades no marcadas o esperables, pero la joven desafía esta manera de representar la realidad y contesta en castellano (“¿Qué?”) para restablecer una relación más distante y unas identidades asociadas con el castellano. Al hablar en quechua, el estudiante sugiere una identidad de quechuahablante de la joven y un tipo de relación entre ambos que ella no estaba dispuesta a asumir. Y es que si bien los hablantes crean ciertas asunciones no marcadas sobre sus relaciones con los otros participantes en la interacción y sobre la imagen que quieren darse a sí mismos y a los interlocutores en una situación comunicativa, también desarrollan un cierto margen de negociación de estos aspectos como un proceso natural de cambio en las relaciones humanas (Scollon y Scollon 1995). A través del uso del lenguaje, el joven intentó transformar la representación dominante de la realidad en este encuentro, pero perdió imagen y se vio obligado a retractarse.

Sin embargo, si bien el estudiante que emitió el testimonio anterior se vio obligado a retractarse luego de perder imagen, en otras oportunidades los estudiantes pueden seguir negociando las identidades y las relaciones interpersonales luego de que esto ocurre. En otro caso, ante una respuesta parecida a la de la joven, un estudiante le devolvió un insulto en quechua, ya no para construir una relación de confianza, sino para atentar contra su imagen social de afiliación directamente: “Dependiendo si la chica no te

hace caso, es botada,²³ le dices en quechua”. Más adelante especificaremos que el quechua también puede usarse con esta función.

Todo esto muestra que la identidad debe considerarse como un punto de articulación entre dos procesos: el de sujeción y el de subjetivación (Hall 2003). Esto quiere decir que si bien, por un lado, las ideologías y las prácticas tratan de sujetar a los individuos a unas posiciones (una manera de ser universitario, por ejemplo), por otro, las subjetividades se producen, y aceptan o rechazan esas relaciones a las que son enfrentadas. En otras palabras, a pesar de que las personas estamos sujetas a mandatos identitarios que nos indican cómo comportarnos, también tenemos cierta libertad para “salirnos del guión” e intentar construir un discurso alternativo. Esto es precisamente lo que hacen los estudiantes cuando desarrollan agencia al “lanzarse” a hablar en quechua para ver qué pasa.

Por último, es importante llamar la atención sobre una afirmación del estudiante en torno al hecho de que a partir de este tipo de situaciones en las que pierde imagen “ya tienes más cuidado en dónde hablarlo [el quechua]”. Esto solo demuestra que el mayor o menor uso del quechua no depende tanto de los mismos quechuahablantes sino sobre todo de la “mirada del otro”, y que si cambiara la reacción negativa de las personas ante los que hablan quechua, probablemente esta lengua se hablaría más. Después de todo, así como ocurre con la música que escuchamos o con la ropa con la que nos vestimos, la elección de una lengua en un encuentro comunicativo “dice algo” sobre quiénes creemos que somos (sobre nuestras identidades y nuestras imágenes) y sobre cómo queremos relacionarnos con otros en la conversación (Myers Scotton 2006), y que un desaire como el que describe el estudiante en el extracto anterior obviamente hace que “ya te sientas mal”. Muchos estudiantes han señalado que no solo les produce vergüenza hablar en quechua en ciertos ambientes universitarios, sino también exponerse ante otros cuando escuchan un tipo de música

²³ En este contexto, “botada” equivale a “creída” o “presumida”.

que proviene de sus zonas de origen o cuando comen productos propios de la zona rural, que sus padres les mandan en encomiendas.

3.5. Las bromas también ofenden

Cuando los participantes del evento comunicativo no tienen una relación de confianza en el sentido descrito anteriormente, cuando el hablante no intenta desarrollar una estrategia de cortesía de afiliación o cuando no funciona el acuerdo implícito de que las bromas construyen relaciones vinculantes, estas pueden llegar a atentar contra la imagen social de afiliación del interlocutor en lugar de cuidarla. Esto significa que, en estos casos, las bromas funcionan de forma más literal y transmiten una ofensa directa que evalúa negativamente algún aspecto de la imagen social de afiliación del oyente, y de ese modo, la ponen en peligro. Es así como las bromas en quechua también pueden tener como consecuencia peleas y disgustos: “Algunas veces así pueden llegarse a pelear, incluso creo que hemos tratado asuntos externos con ese tipo de insultos en quechua, porque mucho se fastidiaban y creo que al final llegaron incluso a darse golpes, agresiones físicas”. Un alumno contó lo que ocurrió una vez en la vivienda universitaria entre un estudiante de Educación y otro de Derecho:

En la residencia, por ejemplo, el otro amigo, Juan se llama, entonces de broma en broma se le acerca, entonces, siempre hay una diferencia, por el hecho de que estudia Educación y siempre va a tratar de degradarlo hablando palabras y el otro también no se va a quedar atrás, va a responder hablando en quechua. Por ejemplo va a decir ¿no? “Ñuqapa allquypa sutichanqa abogaducham” [de mi perro su nombrico es abogadito] diciendo, ¿y por qué? “suwa suwacha kaptinmi churarquni” [le puse porque es muy raterito], diciendo y ahí empiezan a discutir. O sea las bromas es para discutir sus diferencias, es para desquitarse.

Aquí vemos claramente que el uso del quechua para bromear en alternancia con el castellano no solo sirve para construir relaciones de confianza

sino también hace que surjan o se ratifiquen distanciamientos: “Las bromas es para discutir sus diferencias”. A pesar de que estos jóvenes comparten algunas vivencias, el uso de las bromas para ofender evidencia un tipo de relación nueva entre ellos que se va construyendo a partir de la elección de sus carreras y la diferenciación que existe entre ellas al interior del contexto universitario. Si bien muchas veces el hablante puede no tener la intención de ofender directamente al interlocutor, en algunos casos la persona que recibe la broma se sitúa en una condición marginal con relación a los otros participantes en la interacción y esto genera que se coloque a la defensiva ante lo que le están diciendo. Esto demuestra que, mientras más marginal se sitúa la persona, se siente más vulnerable y más expuesta ante los otros, y puede asumir que la broma siempre trae consigo una intención agresora. Es importante señalar que los estudiantes no solo se sienten marginales por la diferenciación entre las carreras sino también por una serie de variables que se relacionan con su lugar de procedencia, el manejo de la lengua, su condición económica y el historial de sus padres. Está de más considerar que, aunque los estudiantes provengan de zona rural, constituyen un grupo heterogéneo al interior del cual también se generan conflictos.

Asimismo, puede ocurrir que la broma se tome como un ataque a la imagen social de afiliación del interlocutor cuando el grupo está expuesto a personas que se encuentran al margen de la interacción y cuya mirada inferioriza. Los estudiantes cuentan que los fines de semana en la residencia a veces se suelen despertar entre ellos con gritos a voz en cuello en quechua con el propósito de apurarse para hacer deporte: “Kuchi, kay horakama asnachkanki kamaykipi” ‘Puerco, hasta estas horas estás apesando en tu cama’. El hecho de que se presuma que los que están pasando por ahí van a percibir lo que se están diciendo (“afuera también hay personas que a esa hora ya están pasando ya, y de repente pueden escuchar eso, no sé cómo sería”) hace que, en lugar de entenderse como una estrategia de cortesía de afiliación, la broma adquiera un tamiz de insulto directo. Por lo tanto, los participantes del evento comunicativo

influyen en la forma en que se entiende la broma, pues si se está en un ambiente de confianza, puede adquirir una connotación de cariño, pero si se usa para evidenciar al estudiante frente a otro que está fuera y lo mira mal, puede generar molestia. En estos casos, la mirada que se encuentra fuera del grupo también es importante para el significado que se le puede otorgar a la broma. Como lo mencionamos anteriormente, los interlocutores se delimitan identidades mutuamente atribuyéndose roles, intenciones y representaciones (Goffman 1967)

Ahora bien, habría que preguntarnos si es que el insulto en quechua lleva o no un matiz suavizador en comparación con uno que se pueda hacer en castellano. Nos parece que el uso del quechua sí cumple la función de mitigar el insulto aun cuando este se haga de forma directa y con la intención de atentar contra la imagen social de afiliación del interlocutor. En ese sentido, se podría argumentar que el uso de la lengua —el quechua en este caso— cumpliría la función de amortiguar la amenaza. Como lo señaló un estudiante: “Aunque no hay confianza, si te hace un insulto muy feo, todo termina en risa nomás”, pero igual “De repente la persona después de reírse puede sentirse ofendida”. Al parecer, a diferencia de lo que ocurre con el castellano, que sí puede provocar ira en el oyente, con el quechua, el hablante no se expone como agresor y, por tanto, no se compromete con la consecuencia que podría tener la broma. Al respecto, el recuento de una estudiante:

Una vez una chica que me había llegado hasta acá ya, y esa chica que no hacía y si lo hacía lo hacía cochino, lo peor. Le decíamos “limpia bonito”, “¿cómo vas a limpiar así?”, y en una de esas ya me había llegado hasta acá: “imaynamá kayna qacha warmiqá kanki, atallaw” [cómo puedes ser así una mujer tan cochina, que asco], y una de las chicas sale y se mata de risa, si ya le he dicho en castellano no me entiende, en quechua ya. Y ella me decía: “¿qué has dicho? ¿qué has dicho?”. Ella no hablaba quechua, “cochina”, “asquerosa”, cosas en quechua le había dicho. Se dio cuenta de que le había insultado, pero las demás chicas no le decían nada, se reían nomás.

En este ejemplo, vemos que una llamada de atención o un reproche hecho en castellano que no surte efecto es reforzado por un reproche más fuerte –hecho con insultos– en quechua. Percibimos que el reproche inicial en castellano no podría haber sido reforzado a manera de insulto en esta misma lengua porque podría haber provocado una reacción confrontacional por parte de la interlocutora. Sin embargo, el haberlo hecho en quechua neutraliza la confrontación y genera risas en el grupo. Por más que la víctima del insulto no entiende lo que le están diciendo, porque no sabe quechua, se da cuenta claramente de que ha sido insultada, pero no hay opción para una reacción agresiva. De alguna manera, esto podría estar legitimando los malos tratos, pues la ofensa pierde fuerza y el ofensor se libra un poco de la responsabilidad que implica haber atentado contra la imagen del interlocutor.

En otro acápite habíamos discutido los casos en los que algunos estudiantes que no hablan quechua aprenden algunas bromas para crear vínculos con otros y sentirse parte del grupo. Sin embargo, los castellanohablantes también pueden aprender estas bromas en quechua para ofender directamente al interlocutor y así marcar una diferencia con él: “Cuando te dicen algo, ya no es familiaridad, ya no es igual que contigo, ellos lo usan, o sea se distinguen ellos también al hablar eso, lo usan con otro fin”. Los estudiantes han mencionado que términos como *qalapay-qu* ‘(mujer) sin vellos púbicos’, *qalachupi* ‘(mujer) de genitales sin vellos’, *qalaruntu* ‘(varón) de genitales sin vellos’ o *champasiki* ‘con muchas vellocidades en el trasero’ son algunos de los “clásicos” que se utilizan para ofender al otro. En ese sentido, en algunos casos, las bromas en quechua pueden ser una estrategia para legitimar la discriminación, ya que, al decir las en esta lengua, se suaviza la connotación ofensiva que el hablante les podría estar otorgando.

A lo largo de este capítulo, hemos observado que las bromas pueden expresar diferentes significados dependiendo del contexto en el que se emiten. Por lo tanto, el significado de la broma nunca está solamente en la broma misma, sino en la forma en que se desarrollan los eventos

comunicativos situados. El significado adquirido dependerá de los participantes involucrados en el evento, de la relación existente entre ellos, de las personas que están fuera del evento y que pueden escuchar lo que se está diciendo, de la lengua utilizada y de la forma en que se van construyendo las relaciones interpersonales durante la interacción. Además, como la mayoría de bromas son de doble sentido y están conformadas por enunciados metafóricos, es posible que se constituyan como “estrategias encubiertas” (Brown y Levinson 1987), en las cuales el emisor logra enmascarar su verdadera intención si es que la reacción del interlocutor ante la broma le exige negociar el significado de la misma. De esta manera, el hablante evita que le sea atribuida la responsabilidad de haber realizado un acto amenazador y se escabulle astutamente apelando a otra interpretación del enunciado. Después de todo, por ser una broma –y, por tanto, por no ser una expresión directa– puede no quedar clara la intención del hablante, dando lugar a que este esté siempre en condiciones de negociar lo dicho o que en algunos casos todo termine en risas.

4. Discusión y reflexiones finales

En los estudiantes universitarios la alternancia de códigos quechua-castellano constituye una estrategia sistemática de cortesía de afiliación, de involucramiento o de solidaridad que demuestra la habilidad de los hablantes bilingües para construir relaciones interpersonales en el marco de un tono festivo y divertido durante los encuentros comunicativos. Cuando los estudiantes eligen utilizar una lengua en lugar de otra, o alternan entre ellas de formas específicas, codifican a través del lenguaje sus ideas sobre las relaciones existentes entre los participantes y sobre la imagen que quieren presentar durante el encuentro, pero también intentan –consciente o inconscientemente– desafiarlas y transformarlas. Vale decir que en los casos en los que las bromas en quechua funcionan para construir relaciones de confianza, estas no solo sirven para mantener o para reforzar una relación de confianza ya existente sino también para

producir nuevas relaciones de solidaridad con los interlocutores. Más que el significado literal de lo que se está diciendo, es sin duda la propia alternancia de códigos la que funciona para codificar la confianza. Sin embargo, también hemos presentado casos en los que el cambio al quechua para bromear puede atentar contra la imagen social de afiliación del interlocutor porque se utiliza para ofenderlo directamente, aunque al mismo tiempo el quechua esté suavizando la ofensa cuando se la compara con una posible ofensa en castellano.

Esta investigación nos muestra, así, que el proceso de desplazamiento lingüístico es impredecible y que no constituye un proceso simple y regular (Garrett 2005). De hecho, estos usos de la lengua vernácula pueden tener un efecto retardador del proceso y pueden crear espacios de continuidad a través de los cuales los hablantes se “agarran”, de forma estratégica, de la tradición. Los usos del quechua que hemos descrito constituyen una estrategia que posibilita seguir utilizando esta lengua en la ciudad y, en particular, en la universidad. El trabajo realizado nos ha permitido comprobar que para muchos estudiantes quechua hablantes de la universidad, el quechua no funciona tanto para transmitir información sino sobre todo para lograr objetivos relacionados con la función interpersonal del lenguaje: para transformar las relaciones sociales, los vínculos, el marco de la conversación, los humores, el clima de la interacción y las identidades sociales. Aunque los hablantes no siempre son conscientes de todo este proceso, es de esta manera como el quechua se encuentra actualmente conquistando nuevos ámbitos.

En esta investigación los hallazgos desafían las concepciones populares sobre el bilingüismo. Así por ejemplo, hemos podido observar que la alternancia de códigos es un recurso y no un déficit del hablante bilingüe, que las bromas en quechua atraviesan diversos ámbitos institucionales y que los hispanohablantes también pueden usar el quechua para bromear con el fin de integrarse a una comunidad de amigos que sí son quechua hablantes. En lugar de preocuparnos solamente por la combinación de los códigos desde una perspectiva estructural y descontextualizada, bien

podría señalarse que hemos tratado de contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo los hablantes echan mano de sus recursos lingüísticos y los aprovechan en las situaciones en las que se encuentran para lograr ciertos propósitos? (Heller 2007). Más que mirar la competencia lingüística de los sujetos bilingües desde una perspectiva cognitiva nos ha interesado saber por qué estos *hacen* lo que hacen y por qué *actúan* de ciertas formas a partir de los recursos con los que cuentan. Desde una concepción del bilingüismo como una práctica que “refleja” pero que a su vez “produce” el orden social, podemos darnos cuenta de que las prácticas bilingües analizadas no solo hacen posible la reproducción social de convenciones existentes sino que permiten también la producción de convenciones nuevas a partir de la agencia de los sujetos.

Hay un aspecto adicional que nos gustaría puntualizar en esta sección. Muchos estudiantes manifestaron que “el quechua es más divertido”, “bien chistoso es el quechua”, “el quechua suena más amoroso”, “el quechua es más alegórico”, “el quechua es más alegre”. Uno de ellos señaló incluso que “no es que *parece* más divertido que el castellano sino que *es* más divertido”. Ahora bien, todas estas frases nos pueden llevar a pensar que el tono bromista con el que se asocia el quechua constituye una característica intrínseca de la lengua y que los usos bromistas que se hacen de ella se derivan de la esencia de la cual está hecha. Creer esto conlleva un riesgo grande: pensar que, como el quechua *es* así, solo podrá servir para algunas cosas y no para otras para las que sí sirve el castellano.

Sobre esto queremos plantear dos puntos. El primero es que, en realidad, los significados no referenciales que adquieren las lenguas surgen de las situaciones en las que estas se utilizan regularmente (Myers Scotton 2000). Las formas en las que una lengua es usada en un contexto bilingüe o multilingüe dejan una especie de “marca” en esa lengua y se empieza a creer que son características intrínsecas a ella. Sin embargo, si sabemos que se trata de significados no referenciales que se asocian a las lenguas a través de los usos convencionales que se desarrollan en ellas, estas convenciones siempre estarán abiertas a la negociación y a la

posibilidad de que surjan nuevos significados a partir de quiebres en lo que se considera “natural”. El segundo punto se refiere al hecho de que todas las lenguas tienen gramática, lógica, complejidad y capacidad para expandir su vocabulario y lidiar con cualquier área de la vida social a la que sus hablantes quieran hacer referencia. Esto significa que estructuralmente ninguna está imposibilitada para ingresar a nuevos ámbitos y adquirir nuevas funciones. Por lo tanto, el hecho de que estemos analizando los usos del quechua para bromear no significa que el quechua esté limitado solamente a tales usos.

A partir del trabajo realizado es necesario hacer explícito que los ámbitos explorados han sido muy restringidos como para abordar ampliamente la problemática existente en el contexto universitario en general. Además, no existen muchos trabajos desde una perspectiva sociocultural de la Lingüística que nos hayan servido de base para alimentar nuestros hallazgos, pues sobre todo encontramos gramáticas, diccionarios e investigaciones sobre el contacto de lenguas desde una perspectiva estructural. Por tanto, hay que considerar este estudio como una aproximación exploratoria que necesitará ser complementada con futuras investigaciones que deberían abordar otras múltiples preguntas pendientes.

Capítulo 4

Tensiones en el aprendizaje de la escritura académica

Cuando te piden hacer textos en la universidad, hay límites y parámetros que tienes que respetar para hacerlos. Y eso de alguna manera no te hace sentir tan libre de decir todo lo que tú quieres decir.

Estudiante universitaria

1. Introducción

En este capítulo, discutiremos las tensiones que el aprendizaje de la escritura académica en la educación superior produce en los estudiantes del programa de acción afirmativa que se desarrolla en ambas universidades. En los últimos años, la investigación en este campo ha demostrado que las dificultades y, por consiguiente, los conflictos que emergen entre estudiantes y docentes con relación a la lectura y la escritura en la universidad no se restringen simplemente a la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática sino a aspectos que están relacionados con la identidad, la epistemología y el poder. Esto quiere decir que la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva, daremos cuenta de los discursos oficiales en torno a las “carencias” de los estudiantes con relación a la lectura y la escritura, las dificultades por las que estos pasan al tener que aprender a escribir académicamente y los proyectos paralelos de escritura que estos desarrollan en su vida cotidiana para lidiar con lo que implica asumir una identidad de universitario. En lo que sigue, cuestionaremos la idea bastante extendida de que los estudiantes que vienen del campo no leen ni escriben, y que aprender las formas de leer y escribir académicas involucra internalizar solo técnicas transferibles de un contexto a otro. Es importante mencionar que la problemática discutida en este capítulo está muy generalizada en la educación superior y que no es exclusiva de las dos universidades estudiadas.

A diferencia de los capítulos anteriores, en los que hemos empezado por un marco teórico bajo el cual se buscó amparar el análisis posterior, en esta oportunidad procederemos de forma más inductiva. Presentaremos dos estudios de caso que muestran las tensiones que produce el aprendizaje de la escritura académica en dos estudiantes universitarios y, a partir de ahí, pasaremos a explicar la teoría.

Conducir la investigación desde la mirada de los estudiantes nos ha permitido observar de una forma más detallada y sistemática las estrategias complejas que estos desarrollan —y el nivel de agencia que despliegan en el proceso— en el aprendizaje de la escritura académica. Y es que no solo basta con preguntarnos si es que el estudiante tiene la capacidad de usar la escritura académica, pues muchas veces son competentes para desarrollar este tipo de escritura pero muestran actitudes negativas hacia este tipo de discurso. En efecto, muchos estudiantes de diversos contextos se conflictúan mientras leen y escriben en la comunidad académica y, en lugar de reaccionar de forma pasiva ante la situación, desarrollan estrategias para negociar el poder, las identidades y el sentido de pertenencia que están en juego en la comunicación intercultural (Canagarajah 1997). Se trata de procesos de *apropiación* en los que los jóvenes usan las formas discursivas de la academia para articular sus propias identidades sociales y culturales (Ashcroft, Griffiths y Tiffin 2000).

2. Estudiantes más allá del contexto universitario

Los estudiantes provenientes del campo forman redes de apoyo para sobrevivir en la ciudad, se movilizan para aportar al desarrollo de sus comunidades y se agencian para desarrollar aprendizajes que a veces las universidades no les brindan. Como lo mencionamos en el primer capítulo, los estudiantes de casi todas las provincias están organizados en asociaciones, y muchos de los que pertenecen a HATUN ÑAN están involucrados en acciones de proyección social en las comunidades de donde son originarios. Así, por ejemplo, ofrecen charlas a los alumnos que están terminando la secundaria, con el fin de motivarlos a que estudien en la universidad, pero también para prevenirlos de las dificultades que implica hacerlo. Según argumentan algunos de ellos, la idea es que los jóvenes que están egresando de la secundaria no sufran de la forma en que ellos sufrieron cuando migraron a la ciudad: “creo que ser mejor profesional no es estar alejado de la comunidad de donde saliste. Sientes la necesidad, el porqué es porque como persona necesitas, ves como necesidad principal que la población tenga mejores oportunidades”. Asimismo, los estudiantes se organizan y se cohesionan entre ellos para dar asesorías académicas a los chicos de su provincia que se encuentran en los centros preuniversitarios de la ciudad y van a postular a las universidades, para que, de ese modo, tengan mayores posibilidades de ingreso. Finalmente, la mayoría de estos estudiantes participa en círculos de estudios o de investigación, organizados por ellos mismos, donde se discute sobre los problemas sociales de sus comunidades y distritos, se organizan actividades culturales, se leen colectivamente diversos textos y se intercambian escritos que ellos producen. En estos círculos –que funcionan de forma paralela al desarrollo de los cursos en la universidad– los estudiantes tienen la oportunidad de seguir aprendiendo cuando la institución se paraliza por huelgas, inasistencia de profesores u otras razones de índole burocrática. Quizás lo más interesante sea que, a diferencia de lo que ocurre en las aulas, en estos círculos el aprendizaje se desarrolla de forma colectiva y contextualizada, y permite que los jóvenes transmitan su voz con relación a lo que les inquieta como univer-

sitarios. Frente a un discurso sobre la falta de interés y el desánimo para leer, los alumnos se organizan en redes para prestarse e intercambiar libros y se juntan en estos círculos para involucrarse en prácticas letradas que difieren de las que se desarrollan en las aulas con los docentes.

Muchos estudiantes señalaron que se involucran en estas actividades paralelas a la universidad porque reconocen que también aprenden afuera (“la universidad es la calle”, plantean) y porque además se sienten insatisfechos con la forma como esta institución genera los aprendizajes. Una preocupación general de los estudiantes entrevistados –y que puede explicar los conflictos con la escritura académica que veremos más adelante– es que en la universidad se espera que los estudiantes repitan lo que dicen los docentes o los libros: “En la universidad tú lo que haces es copiar de los libros lo que piensan los autores y entonces tú lo escribes”, “Ahí, ya muda, tienes que escribir lo que encuentras en los libros”, “En el examen nunca te preguntan tu opinión”. Esto tiene como consecuencia que muchos sientan que en la universidad no pueden tener voz: “Al estudiante que memoriza mejor, que hace todo lo que el docente quiere, estudiante buenísimo. Copiamos, copiamos, excelente, chico bueno, no hay rebeldía nada, buen estudiante aquel que no hace bulla ni reclama”. Después de todo, sienten que “la universidad debería ser para eso, interpretar la realidad y proponer soluciones o alternativas de solución”:

Eso es lo que no me gusta, profesora, tienes que repetir todo lo que has estudiado de las bibliografías y todo lo que, por ejemplo, te dice que el problema de la equidad de género es por tal razón pero según tal autor y eso tienes que repetir en el examen. Qué bueno sería si relacionas con el problema actual y te permiten cómo dar esa iniciativa por lo menos para empezar en el hogar, en la universidad misma. Ya conoces mucho más, es un asunto social y un asunto político que debiéramos saberlo todos.

Lo que queremos resaltar aquí es que muchos estudiantes tratan de satisfacer los requerimientos de los docentes para no ser desaprobados, pero al mismo tiempo desarrollan estrategias para sentir que son pro-

tagonistas de su aprendizaje. Son críticos frente a la forma en que se desarrolla el aprendizaje en las aulas y proponen una perspectiva más dialógica a través de los círculos de estudios en los que están involucrados: “[el diálogo] es la mejor manera de aprender y la universidad debería considerarlo como algo académico”. Estos cuestionamientos funcionan como marco para entender mejor las tensiones que produce el aprendizaje de la escritura académica y que analizaremos en el caso de Emilia y de Félix.

3. Los estudios de caso

En las siguientes secciones, detallaremos los conflictos que genera el aprendizaje de la escritura académica en los estudiantes, sobre la base de dos estudios de caso realizados en la UNSCH. Emilia y Félix estudian Derecho y Ciencias de la Comunicación, respectivamente. La familia de Emilia tuvo que migrar a Huamanga como consecuencia de la violencia política cuando ella era aún pequeña. Esto explica el hecho de que no maneje el quechua con solvencia, aunque sí se puede comunicar. Pese a haber sido afectada por la violencia, la familia de Félix continúa residiendo en su comunidad y él sí demuestra un manejo fluido del quechua. Es importante señalar que tanto el padre de Emilia como el de Félix lograron acceder a la educación superior. Mientras que el padre de Emilia se retiró de la universidad y finalmente pudo concluir con un programa especial de profesionalización, el padre de Félix truncó definitivamente su carrera universitaria. En contraste con los padres, las madres de ambos jóvenes no pudieron concluir la educación primaria. Lo descrito nos sitúa ante un tipo de estudiante HATUN ÑAN que no necesariamente representa a todo el conjunto. Sin embargo –como lo hemos discutido también en el primer capítulo– una cantidad considerable de los estudiantes de estos programas vienen de familias con estas características y, por lo tanto, no estaríamos ante casos excepcionales. Quedaría pendiente realizar estudios con estudiantes que provienen de otro perfil familiar, pues sus características podrían arrojar otro tipo de hallazgos.

Sabemos que los estudios de caso no solo se enfocan en un individuo que representa a un grupo, sino que suelen tratar un fenómeno (como un evento, situación, programa o actividad) en su contexto natural y a profundidad, y por lo general son más exploratorios que confirmatorios (Hancock y Algozzine 2006). En el caso estudiado, hemos tratado de dar cuenta de una situación de aprendizaje del lenguaje académico en un contexto particular a partir de múltiples fuentes de información.

Asimismo, queremos relevar que los datos mostrados en las secciones que siguen fueron recogidos cuando estos dos estudiantes cursaban los primeros ciclos de sus carreras, aunque a medida que ellos avanzaban con los ciclos durante el desarrollo del trabajo hemos seguido en contacto y hemos podido constatar los cambios ocurridos con relación a su escritura académica. Finalmente, el análisis que proponemos a continuación se hace sobre la base de los conflictos que surgen en los estudiantes en torno a la escritura académica desde una perspectiva general. Por eso, la intención no es puntualizar las particularidades que existen entre las disciplinas y entre los géneros textuales (Swales 1990), aunque para este último aspecto nos hemos enfocado en el texto de tipo monográfico.

Como veremos, los escritos de Emilia y Félix se enmarcan en una práctica social de resistencia hacia una manera prototípica de ser universitario que se impone en la institución y, al mismo tiempo, de construcción de una identidad alternativa al imperativo social. En el caso de Emilia, por ejemplo, su lucha implica tratar de que los demás la acepten como es sin tener que convertirse en lo que los demás quieren: “Hay un perder algo de ti para poder ser aceptada, para poder adaptarte”. Emilia no quiere dejar de ser ella: quiere ser universitaria pero “seguir comiendo el yuyo, seguir hablando quechua con una mamita, seguir caminando por los lugares que caminaba, o seguir acompañando a mi mamá al mercado”. En ese sentido, los estudiantes que provienen del campo saben que cuando hablan castellano con interferencias provenientes del quechua, cuando escuchan huayno o cuando no se visten de manera formal a la hora de exponer en el aula están en riesgo de ser excluidos y, además, inferior-

rizados, porque están desplegando una identidad que no corresponde con el mandato social. Ahora bien, ser universitario además implica leer y escribir de una manera “académica”, manera que a su vez se conecta con todo lo anterior, y se asocia con una forma particular de construir el conocimiento, de desarrollar el aprendizaje y de asumir el sentido de pertenencia a una comunidad con la que los estudiantes no siempre se sienten cómodos.

A partir de formas vernáculas o autogeneradas²⁴ de escritura (Ivanic y Moss 2004), que ambos desarrollan en torno a temas que los inquietan y les interesan, Emilia y Félix hacen lo que sienten que no les permite hacer la escritura académica: construir conocimiento “a su manera” para proyectar una identidad deseada. De esta forma, Emilia usa un “diario académico” por cada semestre, en el que escribe sobre temas académicos que se discuten en sus cursos: “Todos esos temas académicos sobre los conflictos sociales, el cambio en la universidad, la realidad social, lo involucro conmigo, algo personal, y sale un texto ya no ya académico sino emocional, que expresa esa realidad y que muestra lo que yo pienso más que nada”. Así, escribe sobre la Comisión de la Verdad, Amnistía Internacional, la política, la ética de los abogados, la utilidad de las leyes, entre otros temas vinculados con su carrera. Emilia escribe en su diario académico sobre todo cuando está en horas de clase escuchando al profesor o cuando está en la biblioteca leyendo, porque –en el caso del aula– “surgen preguntas y como no puedo exaltarme con el profesor me exalto con la hoja” y –en el caso de la biblioteca– surgen dudas sobre

²⁴ La perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura –que explicaremos con detalle más adelante– establece una distinción entre prácticas letradas dominantes u oficiales y prácticas letradas autogeneradas o vernáculas. Estas últimas se refieren a la lectura o escritura que no están reguladas por reglas formales y procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana (Barton y Hamilton 1998). Las prácticas letradas dominantes u oficiales se asocian con organizaciones formales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el trabajo (entre otros ámbitos), de modo que están más formalizadas y valoradas. Sin embargo, es importante precisar que esta división entre prácticas letradas autogeneradas o vernáculas y dominantes u oficiales no es rígida.

las lecturas y entonces tiene necesidad de hacer algunos comentarios al respecto. Por su parte, Félix escribe “monografías en estilo poético” sobre la historia de su papá y de la comunidad, la violencia política de la década de 1980, el terremoto que afectó la ciudad de Ica, entre otros temas; también escribe correos electrónicos en los que analiza temas de la realidad “desde una perspectiva subjetiva” y reflexiones más personales en las que utiliza estrategias literarias.

3.1. El caso de Emilia

Como Boughey (2000) señala, producir un texto académico es como cantar una canción con un coro detrás. La necesidad de tener esas otras voces para cantar en armonía o en oposición a ellas es una especie de regla sobre la forma en la que se construye el conocimiento académico. El académico no puede cantar solo porque las otras voces deben proveer una evidencia para lo que está cantando. Por lo tanto, un texto académico contiene muchas voces: “contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces, como un solo que está respaldado por un coro” (Boughey 2000: 283, traducción nuestra). La comprensión de esto constituye un proceso de largo plazo que involucra formas “académicas” de conocer y mirar el mundo, y que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas.

En el caso de Emilia, surge una tensión entre la evidencia que ella valora y la que valora la comunidad académica. Mientras que para la comunidad académica la autoridad viene de lo que dicen las fuentes bibliográficas, para Emilia –y para muchos otros estudiantes de la universidad– las fuentes más confiables para acceder al conocimiento están en lo que ellos acumulan desde su experiencia o en lo que “han visto”: “El profesor se basaba en lo que era la ley y yo estaba de acuerdo a lo que yo había visto, entonces ahí siento que sale lo emocional y no me estoy basando en lo que el docente dice sobre leyes”. Canagarajah (1997) encontró precisamente lo mismo en estudiantes afroamericanos en Estados Unidos,

para quienes la mejor evidencia para la producción de conocimiento estaba en el rap, en las películas, en la televisión y en otras fuentes de la cultura popular.

Mientras que en un texto académico el autor construye conocimiento sobre la base de fuentes bibliográficas y de esa manera articula su voz con las voces de otros autores cuyas fuentes cita en su texto, muchos estudiantes confunden esta convención y consideran que repetir lo que dice una fuente y decir lo que ellos piensan constituyen dos prácticas que se excluyen entre sí. Como lo expresa Emilia: “Y si los docentes quieren que yo lo hago emocionalmente entonces voy a basarme en lo que yo pienso, pero si quieren que yo cite autores entonces tengo que hacer eso”. En su caso, ella señala que los docentes les dicen a sus estudiantes que cualquier opinión que emitan tiene que estar fundamentada con lo que se establece en las leyes o en los libros: “Nos dicen ‘por favor no quiero chamullo’ y a partir de eso sabemos que hay que hacerlo con citas y apoyando un argumento”. Sin embargo, al no tener claro no solo cómo funciona la construcción de conocimiento en la academia, sino tampoco cómo expresarse mediante esta forma, Emilia deduce que citar a otros autores implica no poder decir lo que ella piensa: “No me lo dicen explícitamente. Me dicen: ‘¿Qué es lo que tú apoyas? ¿De Cicerón? ¿De Pitágoras? ¿Estás de acuerdo con eso?’, ‘No profesor porque tal cosa’, ‘no lo que tú piensas’. Entonces yo tengo que ubicarme”.

Ahora bien, como ella interpreta esta declaración como la imposibilidad de expresar lo que piensa, desarrolla escritos autogenerados en los que emite su opinión libremente en torno a lo que estas fuentes formulan:

En mis textos también a veces me sale y digo “yo no estoy de acuerdo con lo que piensa Cicerón sobre el derecho. Yo creo que debería de ser así”, y yo creo que es así y lo escribo. Pero lo hago porque ya es parte de mí ese concepto, no lo veo tan lejano. Me ha impactado tanto y digo “cómo puede pensar eso, es tiempo de romanos, otra cultura, otro contexto, las cosas cambian”. Así me pongo a discutir conmigo misma y empiezo a escribir eso dando a entender mi posición.

Un ponente estaba hablando sobre la política. En un intervalo yo escribí lo que yo pensé. Mi compañera me decía “¿tanto hablan sobre política? Yo no entiendo lo que es política”. En esto quise explicar que los estudiantes dicen que son políticos porque Aristóteles lo dice. Nosotros confundimos el rol del estudiante al decir que somos políticos simplemente porque Aristóteles lo dice.

De esta manera, luego de alguna clase o alguna charla sobre un tema, Emilia escribe en su diario académico para emitir su opinión sobre alguna temática trabajada. Es solo de esta manera que siente que puede hacer suyos los conceptos (“ya es parte de mí ese concepto, no lo veo tan lejano”) y emitir su voz sin perderse en las fuentes textuales (“Los estudiantes dicen que son políticos porque Aristóteles lo dice”). Así como en sus escritos Emilia emite opiniones propias que cuestionan la definición de Cicerón sobre el derecho o la de Aristóteles sobre la política, también lo hace en relación a lo que dicen las leyes en torno a los hijos extramatrimoniales, las huelgas o las violaciones sexuales a menores. Frente al imperativo de repetir lo que otros autores dicen, Emilia siempre se pregunta: “¿En qué momento hago yo mi percepción, lo que yo pienso, cómo es que yo entiendo esto?”. Sus constantes interrogantes “te motivan a escribir y a reclamar, tal vez no a una persona, sino a escribir a un papel, donde dices esto es mi lucha o esto es lo que hacemos”. Así, en lugar de reprimir su voz, la expresa en sus escritos: “Uno exaltándose no consigue nada, así que mejor que lo aguante el papel”. En el anexo que se presenta al final del libro, aparecen dos textos de Emilia que ella escribió en su “diario académico”. En ellos, podemos percibir la forma en que registra sus opiniones personales a partir de temáticas vistas en clase con relación al pensamiento de Aristóteles (“La política” y “Ser o no ser”).

Asimismo, en las investigaciones que realiza también distingue entre lo que tiene que entregar al profesor (“lo que está en las respuestas de las encuestas”) y lo que ella escribe en su diario académico (“tu percepción de qué captaste al entrevistar al abogado, al ver la conducta de la jueza,

al percibir el orden en el juzgado, en la corte, esto va acá en el papel”). Así lo detalla en el siguiente extracto:

Ahí te dicen “el objetivo es tal y tiene que estar bien escrito, la formulación del problema es tal, las encuestas 20% dicen que opinan esto”, ya, pero tal vez tú viste que el abogado marcó sí, pero tú en su rostro viste no. O viste está mintiendo, bien sabe que no es así y para no quedarte con eso que tienes dentro mejor lo escribes. Porque en el trabajo me van a decir, “a ver señorita, fundaménteme dónde ha visto usted, ¿lo ha grabado? ¿ha tomado foto?”, porque en la encuesta no dice eso, entonces cómo le explicas, “no profesor, solo mi percepción, solamente lo que yo vi en su rostro, lo que yo capté”. Le puedes explicar superficialmente pero no netamente lo que tú piensas. Entonces solo le explico lo que he encontrado formalmente.

Lo que Emilia está percibiendo es la división tajante entre dos clases de saber: el “científico”, aquel que se erige como un conocimiento “objetivo” y “verdadero”, y el otro (diverso en su interior), que estaría “contaminado” por el posicionamiento subjetivo. Subyace la idea de que la “ciencia” (como modo de producción de conocimientos) y el “conocimiento científico” (como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”) tendrían validez “universal”, es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar, y que los otros tipos de conocimiento no tendrían valor en la universidad. Aunque nos es difícil emitir una opinión sobre cómo funciona esta división para las leyes físicas, sí podemos plantear que para los campos de conocimiento como las Ciencias Sociales y las Humanidades (y también las Ciencias de la Salud, la ecología y otras disciplinas) las maneras de construir conocimiento han ido cambiando y reconstruyendo esa división entre “ciencia” y “no ciencia” (Mato 2008). Si bien la teoría crítica contemporánea ya ha venido cuestionando la existencia de “la realidad” fuera de las representaciones que los sujetos nos hacemos de ella (Foucault 1995), aquí se evidencia que “lo objetivo” y “lo subjetivo” siguen siendo irreconciliables en el espacio académico estudiado y que, por tanto, se sigue restringiendo la forma en que se construyen los conocimientos. Ante esto, nos complace

que Emilia se conflictúa al tener que fundamentar sin tomar posicionamiento y sentir la ausencia de su voz y, por tanto, de sí misma.

Ahora bien, esta confusión por parte de los estudiantes entre cómo articular su voz con la de las fuentes bibliográficas no solo se deriva de la falta de familiaridad con el lenguaje de tipo académico, sino también de la falta de claridad de los docentes con relación al tema. Aunque sabemos que al inicio de la vida universitaria a los estudiantes se les suele pedir que resuman lo que saben sobre un campo y no tanto que agreguen desde su punto de vista algo más a lo que ya se conoce, esta distinción no resulta clara en el ámbito universitario. Así, por ejemplo, mientras que un profesor plantea que “La monografía es una reseña de bibliografía. Todavía opinión no porque están en primer ciclo”, otro señala, más bien, que “Hay un avance mecánico en las monografías. Repiten lo de las fichas, no reflexionan. No tienen posicionamiento. No lo procesan para hacer su propia idea”. Investigaciones anteriores en otros contextos han evidenciado un desencuentro entre los propósitos de la lectura y la escritura tal como los define la comunidad académica, los propósitos de la lectura y la escritura para los estudiantes tal como los define la institución educativa y los propósitos de la lectura y la escritura para los estudiantes tal como los definen ellos mismos (Ivanic 1998). Nosotros agregaríamos que estos desencuentros también existen entre los mismos profesores que dictan cursos afines a la redacción académica, debido a que, al parecer, estaría ausente una política institucional para consensuar lineamientos generales que guíen el desarrollo de este tipo de cursos en la currícula universitaria. Como resultado, el aprendiz puede experimentar una dificultad tremenda ante normas y valores no explicados, tal como lo hemos observado en Emilia y lo observaremos en Félix.

3.2. El caso de Félix

En el caso de Félix también hay una necesidad de construir conocimiento de una manera distinta a como lo estipula la comunidad académica.

Félix se identifica con un lenguaje poético y literario y siente que hay una tensión entre el imperativo de producir textos académicos y querer hacerlo de forma “sentimental” o “literaria”. Él asegura que su manera más “dulce” y “melódica” logra atraer y conmover más a las personas, y así estas logran “pensar más” y “comprender mejor” el texto.

Lo literario profundiza más, al texto le da vida, creatividad y eso es motivo para pensar, que el texto cuando alguien lea no sea aburrido, pesado o espeso. Y lo literario es un complemento muy importante si se trata de dar más sentido y profundizar un tema. Cada idea que te da te hace pensar, te enrumba a un camino más profundo que es el subjetivismo pero no dejando la realidad. A través de eso piensas y comparas muy bien la realidad, contextualizas pero de acuerdo con un sentido más sensible.

Para los cursos, Félix trata de escribir académicamente pero solo “por cumplir”, pues siente que se trata de un tipo de escritura “superficial” y “fría”: “no me gusta hacer las cosas así. Todo lo que escribo quiero hacerlo lírico”.²⁵ En realidad, no estamos ante un asunto de falta de habilidades, sino ante actitudes –que reflejan aspectos de una identidad que se intenta proyectar– hacia un tipo de discurso: “no tengo ganas para hacerlo, no hay gusto”. En sus palabras: “Al redactar los textos académicos siento la necesidad de que tiene que haber un estilo con el que yo me desenvuelva más, algo que me guste y algo que me guste para hacerlo gustar a los demás”. Como lo plantea Haggis (2003) “las personas que aprenden [la lectura y escritura académicas] pueden resistir o pueden no comprometerse con lo que la educación superior asume, por razones

²⁵ El caso de Félix podría estar revelando el hecho de que toda la fase de escolaridad antes de la universidad se focaliza sobre todo en las prácticas letradas vinculadas con los textos literarios y que esto se asume como el ideal por lograr. Es esa la razón por la cual un alumno como Félix asume que estas maneras de escribir son las esperadas en la educación superior. Sin embargo, la solvencia en el plano literario no garantiza necesariamente el manejo de prácticas letradas académicas. Durante la investigación nos hemos podido percatar que aún no existe reflexión alguna sobre este punto en algunos profesores que tienen a su cargo los cursos de redacción universitaria.

que tienen que ver con un sentido de alienación, riesgo o costo personal o una perspectiva filosófica o cultural contraria” (98, traducción nuestra). Es esto lo que pareciera estar ocurriendo con Emilia y con Félix.

Aunque muchas veces Félix ha tratado de “enriquecer” el texto académico con un estilo literario, por lo general no encuentra aceptación en los docentes. En los cursos, los profesores le han dicho: “tiene que ser concreto, práctico no estamos en Literatura algo así. Todo lo que ves, realista”. Así lo detalla Félix:

El profesor me dijo que tenemos que ser alumnos sintéticos, decir tal cosa sin redondear, no tanto darnos vuelta para llegar a este tema, sino directo. Me explicó por qué no le permite, le quita más tiempo. Es uno de los factores principales, para revisar. Otra de las razones que solo me dio a mí, conversando tuve confianza, y me contó que eso era porque cosas cuando describes por ejemplo con definiciones tan profundas, no les gusta, principalmente con términos poéticos. Le pregunté por qué y me dijo que los profesionales tienen que ser directos.

Este extracto muestra una “práctica institucional del misterio” (Lillis 2003), pues se asume la escritura académica como parte del “sentido común”, cuando en realidad estudiantes como Félix no están familiarizados con las convenciones de este tipo de escritura. Al decirle a Félix que tiene que ser “directo”, “sintético”, “realista”, “concreto” o “práctico”, el profesor no logra comunicar de manera convincente las razones por las cuales el estudiante debe escribir con ciertas convenciones, porque además no es conciente de ellas. En este caso, a Félix no le queda claro qué es lo que debe hacer.

En respuesta a esto, Félix comenzó a escribir correos electrónicos largos a personas de confianza, donde trataba de analizar la realidad dando su opinión “de forma subjetiva”: “lo hago a mi manera con lo que yo siento, si estoy amargado sobre este asunto escribo y se nota esa parte amarga, se nota esta parte melancólica y la persona te responde ‘qué preocupación grande tienes’ o ‘qué bueno la forma de analizar y es un problema

importante, vamos, conversamos”’. Félix argumenta que le da satisfacción escribir de esa manera a través de ese medio, pues siente que, en lo que escribe, él está presente y de esa manera puede conectarse con su interlocutor e impactar en él. A su vez, nadie le va a llamar la atención sobre la forma en que lo hace porque se trata de un correo electrónico.

En el anexo que aparece al final del libro presentamos un mensaje de correo electrónico que Félix le escribió a un profesor. A diferencia de un texto académico –que se caracteriza por ser altamente explícito y descontextualizado– estamos ante un texto anclado en el contexto comunicativo con rasgos que se han atribuido tradicionalmente a la “oralidad”. Esta es la razón por la cual se utilizan deícticos,²⁶ como “ahora” y “ayer”, cuyos referentes dependen del lugar y el tiempo de la enunciación del mensaje emitido. También aparece el artículo definido en una serie de referentes (como “los planes”, “los compromisos”, “los supuestos participantes”, “la reunión”, “los señores”), lo cual estaría indicando que en un momento anterior –pero no necesariamente en el correo electrónico aludido– se ha hablado sobre esos referentes con el interlocutor. Al asumir conocimiento compartido con el oyente hay información que queda implícita y, por tanto, no todos los lectores podemos entender exactamente a qué se está refiriendo. Notamos también que el texto expresa sentimientos de “amargura” del autor a través de metáforas diversas.

Además de estos correos electrónicos, Félix produce “monografías con estilo poético” de forma paralela a los escritos que hace para la universidad. En ellas, utiliza un lenguaje “que haga sentir y sufrir” y, para lograr este objetivo, saca extractos de poemas o novelas de los escritores de su preferencia –y sobre todo de aquellos “que se lamentan de la vida”– y los pega en sus monografías para desarrollar sus ideas a partir de estos extractos. En estas monografías también emite su opinión sobre temas

²⁶ Un deíctico se caracteriza por el hecho de que su referente (o a lo que alude el término) solo puede ser determinado conociendo la identidad o la situación de los interlocutores en el momento (y lugar) en que estos hablan. Otros ejemplos de deícticos son “yo”, “tú”, “aquí” o “este caballo”.

que son discutidos como parte de su formación académica: la violencia política o el terremoto de Ica. Al igual que Emilia, se trata de intentos de hacer lo que le parece que no sintoniza con el escrito de tipo académico. Mientras que el texto académico exige construir un texto “racional” y “objetivo”, en el que el que lo produce debe tomar distancia de lo que está diciendo, tanto Emilia como Félix no conciben un texto sin involucrarse con lo que escriben, transmitir su voz y hacerlo de forma emotiva.

Como parte de su estudio del imaginario científico de la cartografía europea del siglo XVI, Mignolo (1995) argumenta que una de las características de lo que se conoce como la *colonialidad del poder* es la generación de conocimiento que se proclama como objetivo, científico y universal. Un tipo de conocimiento que no está influido por la “carga afectiva” que mencionan Emilia y Félix. Esta forma de conocimiento humano da por sentado que el observador no es parte de lo observado, que puede ver sin ser visto y que puede observar el mundo sin tener que cuestionar –ni siquiera para él mismo– la legitimidad de esa observación. Esto equivaldría a asumir que podemos distanciarnos y desvincularnos de lo observado y producir un conocimiento realmente “objetivo” sobre ello. Esta perspectiva hegemónica en la producción del conocimiento –esta *hybris del punto cero*, como lo apunta Castro Gómez (2005)– es algo respecto de lo cual Emilia y Félix reaccionan, aunque no hayan tomado conciencia suficiente como para plantearse un debate crítico sobre el tema.

3.3. Literacidad, identidad y aprendizaje en Emilia y en Félix

Pero las inquietudes de Emilia y de Félix no se reducen a construir conocimiento de una manera alternativa a la académica sino que, sobre todo, se relacionan con el hecho de ratificarse en un tipo de identidad y de resistir una identidad de universitario que en los primeros ciclos les es ajena pero que, al mismo tiempo, no dejan de desear. Como lo señala Ivanić (1998), muchos estudiantes conciben la lectura y la escritura académicas como una especie de “juego” en el que se les pide que asuman una identidad que “no soy yo” y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos.

Como alternativa a este seguir perdiendo su voz –y a su vez a seguir “perdiéndose” ella misma– en la escritura de textos académicos, Emilia ejercita otras formas a través de las cuales construye una identidad de estudiante de leyes alternativa al ideal implícito en la institución:

Hay veces en lo que me siento más cómoda escribiendo lo que yo siento, lo que yo quiero, y cuando voy copiando siento que no es mío, porque copiar puede hacerlo cualquiera, vas a Internet, este texto es bonito y lo copias, pasas a otra página y crees que eso está chévere, que da con tu texto y lo copias, y lo que al final haces es relacionar eso y eso, y al final pones tu nombre, pero lo que yo trato es disciplinarme para entender, yo tengo que entender.

En el caso de Emilia, la forma de escribir y de construir conocimiento es parte del conflicto que siente con la identidad de estudiante de Derecho que la carrera le obliga a adoptar. Con la escritura académica, Emilia siente que su voz se esconde detrás de las fuentes textuales y que esto simboliza un comportamiento pasivo con relación al tipo de valores y principios que debe asumir como estudiante de Derecho. Así, sus escritos constituyen una estrategia para canalizar la “pelea” que ocurre en su mente cuando se conflictúa con las fuentes de evidencia utilizadas en su carrera: “Los cursos dicen ‘¿las leyes que son? son normas, pero ¿para qué sirven? para ordenar’ ‘eso no se ve en la realidad profesor, ¿por qué hay tantos conflictos?, ¿por qué han derogado la 1015?’ en mi mente, yo me peleo en mi mente”. Sus escritos le permiten alejarse de ese perfil de estudiante de leyes que “es calmado y dice una opinión más racional y más adecuada” y acercarse más a alguien que se deja llevar “por una emoción de tristeza y alegría”, como cuando dice: “yo estoy totalmente en desacuerdo con la injusticia y la rabia te consume y la impotencia”.

Por otro lado, en el caso de Félix sus escritos también se enmarcan en una práctica social de permanente construcción de una identidad de estudiante de Periodismo. Como él lo plantea: “el periodismo es mucho más que simplemente informar, interpretar, sobre todo estar involucrado en todo problema y que tú seas el principal protagonista, no sé, algo

de solución o propuesta, y me preocupa porque no hay nada de esa investigación que se hace”. A través de sus textos, persiste en que su voz esté presente para conmover e impactar al lector y que, de esa manera, su carrera tenga más sentido.

La relación existente entre el desarrollo de prácticas letradas y la construcción de la identidad está bien documentada (Ivanic 1998, Camitta 1993, Zavala 2008). Así, por ejemplo, una persona puede estar involucrada en un negocio, en una organización feminista y en un partido político, y cada uno de estos espacios institucionales estará amparado por ciertas normas y valores que a su vez influirán en diversas formas de aproximarse a lo letrado. En las prácticas letradas que se desarrollan en estas diferentes *comunidades de práctica* –donde se valoran ciertas cosas y además se desarrollan acciones de ciertos modos (un negocio, una organización feminista y un partido político)– se inscriben las identidades de las personas, pues estas desarrollan *maneras* de leer y escribir, de acuerdo a cómo quieren identificarse como miembros de estos diversos grupos sociales e instituciones (Barton y Tusting 2005). Un burócrata construye su identidad de burócrata desde una serie de prácticas de lectura y escritura de documentos y en el marco de una ideología de “papelito manda”. Algunos adolescentes escriben canciones y cartas para interactuar entre ellos de maneras específicas y así se posicionan como miembros de grupos sociales particulares. Y los académicos de una universidad saben que su identidad como tales se desarrolla, en parte, por la forma como construyen conocimientos a partir de todo lo que implica la escritura ensayística. Esta relación entre lectura y escritura e identidad se puede encontrar en un estudio que realizó Canagarajah (1997) con estudiantes afroamericanos, para quienes la lectura y escritura académicas estaban asociadas con “actuar como blanco” (*acting white*).

Por lo tanto, la lectura y la escritura están en el corazón de la búsqueda de significados e identidades en los diferentes espacios de socialización secundaria –como vendría a ser el trabajo, la escuela, la iglesia u otras instituciones–, pues a través de la práctica de la lectura y la escritura las

personas les dan sentido a sus vidas e, incluso, a cómo quieren proyectar su identidad en diversas situaciones. En el caso de Emilia y Félix, escribir, pensar y sentir son actividades interconectadas a través de las cuales desarrollan prácticas sociales de resistencia hacia adoptar una identidad universitaria suscrita desde la oficialidad.

Un último punto que nos gustaría resaltar es que tanto Emilia como Félix no establecen una dicotomía entre los escritos de tipo académico que producen para la universidad y sus escritos autogenerados o vernáculos sobre los que ya hemos comentado, sino que producen estos escritos para entender más los temas que se discuten en la universidad y para aclarar dudas sobre sus carreras. En ese sentido, han logrado que sus propios escritos funcionen como una estrategia de aprendizaje para rendir mejor en la universidad. Al decir de Emilia: “Cuando escribo y lo vuelvo a leer aclara más ideas y surgen preguntas y puedo profundizar en algo. Voy entendiendo el tema. Trato de aclarar eso. Eso me aclara y me identifica con ese tema”. Emilia argumenta, entonces, que sus escritos “emocionales” la guían a descubrir el significado del texto o “a descubrir lo que tú lo estás entendiendo”. En ese sentido, representa una estrategia propia para internalizar mejor los conceptos y desarrollar un mejor aprendizaje:

Cuando yo escribo basándome en lo emocional, lo vuelvo a leer y aclara más la idea. Cuando escribo algo personal que salió porque había leído una literatura sobre eso (violación de niños por ejemplo), ya nació mi opinión, después llevo el curso (Derecho y maltrato infantil), entonces ya la idea se va abriendo.

Emilia siente que sus escritos “emocionales” le sirven para hacer suyas las ideas que se imparten en la universidad. Es por eso que, a diferencia de algunos de sus compañeros que plantean que las opiniones basadas en lo emocional no tienen valor, ella piensa que “no hay que cerrarnos en decirlo todo tan fundamentado y ordenado porque eso limita. Si alguien suelta su idea, así puede crear otra idea, pueden llegar a sacar una conclusión y puede descubrir una verdad”.

De igual forma, Félix argumenta que sus escritos paralelos a la producción de la escritura académica le sirven para aprehender más lo que recibe de la universidad. Al igual que Emilia, Félix señala que cuando escribe sobre “lo que ya he estudiado pero relacionando con mi opinión o análisis es una forma que me ha ayudado y contribuye a que esa idea ya tengo perfecto como responder en el examen”. Asimismo, aprender más del tema significa, para él, compartir lo que sabe con varias personas pues “alimentas más tu idea que tenías”. En el caso de los correos electrónicos que escribe, los envía a las personas con las que ha discutido alguna vez sobre el tema, vale decir que primero discute oralmente con la persona y luego envía el mensaje o, de otro modo, envía el mensaje y luego empieza a discutir sobre el tema con el interlocutor. Esto no hace sino demostrar que para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas, en el sentido de textos aislados de su contexto de producción. Esta es la razón por la cual es importante que nos demos cuenta de que la lectura y la escritura no solo están conectadas con formas particulares de creer, valorar y sentir (como lo hemos discutido en las secciones anteriores), sino también con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales, y con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee 2001). El ejemplo de Félix nos lleva, a su vez, a la noción de aprendizaje como prácticas situadas en contextos específicos y no como un proceso individual. Este aprendizaje se construye a través de interacciones sociales entre personas, herramientas y el entorno del aprendiz (Rogoff 1990, Vygotsky 1998).

Los estudios en torno a la enseñanza de la escritura en contextos multilingües han encontrado que las personas utilizan diversas estrategias en el proceso de aprendizaje de la escritura académica y que estas tienen diferentes grados de efectividad. Luego de muchos estudios de caso en diferentes contextos culturales se ha propuesto un modelo que consta de cinco estrategias (Matsuda et al. 2003). La estrategia de *acomodación* implica la adquisición de las convenciones retóricas

dominantes sin desafiarlas. La estrategia de *evasión* —que caracteriza a estudiantes con poca fluidez en la segunda lengua— tampoco revela una conciencia crítica en torno a las convenciones dominantes de la escritura académica y puede resultar en textos incoherentes que combinan múltiples tipos discursivos de forma inconsciente. A diferencia de estas dos primeras estrategias, la estrategia de *oposición* sí refleja una opción consciente para incorporar tradiciones discursivas vernáculas en la literacidad académica, pero resulta en el fracaso para negociar los conflictos retóricos de manera efectiva y crear un espacio para las convenciones alternativas. Las últimas dos estrategias son retórica e ideológicamente más efectivas. La de *transposición* refleja la existencia del llamado “tercer espacio” que a veces los estudiantes construyen textualmente. Se trata de un tercer tipo de discurso que es diferente tanto de la escritura académica como de las tradiciones discursivas del contexto de los estudiantes, y que estos emplean para resolver algunos conflictos que les produce el aprendizaje del discurso dominante. Finalmente, la *apropiación* —término que los autores definen de manera específica— se refiere a la estrategia que otorga un espacio para las formas retóricas vernáculas en el marco del discurso de la academia, y que logra ser practicada sobre todo por profesionales.

Luego de haber presentado los estudios de caso, podemos señalar que las estrategias desplegadas por Emilia y Félix se sitúan entre la perspectiva *oposicional* y *transposicional* en el marco del modelo de cinco estrategias propuestas con anterioridad, pues de algún modo se constituyen en un “tercer espacio” que intenta resolver el conflicto al que se enfrentan cuando aprenden la escritura académica, pero al mismo tiempo no logran negociar de manera suficientemente efectiva con las convenciones dominantes para que las convenciones alternativas puedan adquirir un espacio legítimo. En lo que sigue ofrecemos una perspectiva teórica que pueda amparar el análisis presentado y más adelante discutiremos las implicancias de estos hallazgos.

4. Visibilizando la literacidad académica

En los últimos años, ha surgido una perspectiva interdisciplinaria para estudiar la lectura y la escritura, que busca complementar la perspectiva lingüística y la psicológica que han influido más en las últimas décadas (Cassany 2008). Esta perspectiva –denominada los Nuevos Estudios de Literacidad o la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura– concibe la lectura y la escritura, no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos, sino como maneras situadas de usar el lenguaje, que a su vez forman parte del desarrollo de prácticas sociales específicas. Estas prácticas sociales –o estas formas habituales en las que usamos recursos para interactuar juntos en el mundo– están siempre impregnadas de valores sociales y culturales que no son universales, sino que están localizados y funcionan de acuerdo con los actores sociales (Zavala, Niño-Murcia y Ames 2006, Cassany 2008). Desde esta mirada, se ha acuñado el término de *literacidad* para hacer más abarcador el fenómeno de la lectura y la escritura, de modo que este ya no se restringiría a los textos –y a la habilidad cognitiva que tienen las personas para comprenderlos o producirlos– sino que incorpora el concepto central de *prácticas letradas* para hacer referencia a las *maneras* culturales de aproximarse a los textos y a las creencias que estarían legitimando esos modos de hacerlo. Por ejemplo, las maneras de leerle un cuento a un niño antes de acostarse, de abordar la escritura de un texto académico en la universidad, de leer la Biblia en una iglesia evangélica, de procesar un documento burocrático o de leer un acta en una asamblea comunal de una asociación de migrantes en Lima muestran formas de aproximarse a lo letrado que se enmarcan en visiones institucionales y valores culturales específicos. Por eso, para leer y escribir en cualquiera de las comunidades aludidas (una familia, una universidad, una iglesia, una instancia administrativa o una asociación de migrantes) no basta con tener habilidades de codificación y decodificación, sino que es importante aprender a usar las prácticas letradas involucradas y, sobre todo, comprender el sentido que estas adquieren en estos espacios.

Dentro de esta mirada, la literacidad escolar —o las maneras de usar la lectura y la escritura en los espacios escolares— viene a ser solo una forma de usar el lenguaje como parte de una práctica social que ha ganado legitimidad por razones ideológicas enmarcadas en relaciones de poder. Esto quiere decir que el prestigio que han ganado las maneras de leer y escribir escolarizadas es producto de los intereses que definen las relaciones de poder y no de un proceso natural, como a veces parece serlo. Como consecuencia de estas relaciones de poder, los niños de diversos contextos que han aprendido a usar el lenguaje de diferentes maneras de aquellas que se imparten en la escuela están en clara desventaja cuando deben adquirir el tipo de discurso expositivo y ensayístico que supuestamente caracteriza la literacidad escolar, aunque somos testigos (y lo hemos constatado en el caso de Félix) de que nuestro sistema escolar no se acerca a este ideal y, más bien, favorece prácticas letradas vinculadas con los textos de tipo narrativo.

En el marco de esta perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, se viene desarrollando un área de investigación sobre literacidad académica, que se dedica al estudio de la educación superior (cf. Hirst et al. 2004, Haggis 2003, Boughey 2000, Hendricks y Lynn 2000, Lillis 2003, Turner 2003, Ivanic 1998). Los investigadores que recientemente han analizado las formas de construir conocimiento en la academia han coincidido en mostrar que la literacidad académica, asumida desde siempre como un medio neutral y transparente que se utiliza para transmitir conocimientos de modo también transparente, en realidad no es más que una manera particular de usar el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente. Según Turner (2003), a pesar de que la literacidad académica existe desde hace mucho tiempo, se ha ocultado en un “discurso de transparencia” (Turner 2003), vale decir que ha sido internalizada de forma extendida como *el medio* por excelencia que garantiza la transmisión y la comprensión de los mensajes de la forma más clara. Ahora bien, a pesar de este discurso meramente técnico, tenemos que advertir que a la literacidad académica subyace una manera “objetivante” de construir conocimientos, que supuesta-

mente estaría reflejando un constructo de mente “racional” y “científica” de acuerdo a las convenciones construidas desde la tradición intelectual dominante. Esto significa que estamos ante una ideología —o ante una forma de representar la realidad que sustenta formas de dominio—, pues una práctica localizada culturalmente se asume como universal y esto no se cuestiona.

En los estudios de caso analizados hemos podido corroborar que para leer y escribir no es suficiente con decodificar los significados de las palabras y de las oraciones, o con activar ciertos procesos cognitivos, sino que también es importante sentirse parte de una comunidad situada en un contexto cultural específico, como es el caso de la comunidad académica. Este participar implica, a su vez, reconocerse miembro de una comunidad dada y adoptar una identidad, establecer relaciones sociales con otros de ciertas maneras y asumir valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular (Cassany y Aliagas 2009). En los estudios de caso abordados, hemos apreciado que para leer y escribir en la universidad es imperioso sentirse partícipe de la comunidad académica. Frente a esto, en lugar de invitar, animar, acompañar y apoyar a los estudiantes a integrarse en esta comunidad, muchas veces los docentes podríamos estar expulsándolos sin darnos cuenta y sin llegar a preguntarnos por lo que subyace a esta problemática, tal como lo hemos detallado líneas arriba.

5. Discurso oficial sobre la lectura y la escritura en la educación superior

El discurso oficial en torno a las capacidades de lectura y escritura de los universitarios está impregnado de un discurso del déficit que además postula la necesidad de una intervención de tipo remedial. El discurso del déficit es aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad (Gutiérrez y Rogoff 2003).

Aunque es importante precisar que estamos ante un discurso que no se reduce al magisterio sino que ya forma parte de la opinión pública, muchos docentes de ambas universidades declaran que los estudiantes “no leen”, “no comprenden lo que leen”, “no escriben bien porque no están adecuados a la lectura”, “hay limitaciones para leer una pequeña obra porque no están acostumbrados”, “no organizan bien las ideas”, etc. Los cursos de redacción de ciclos iniciales tienen como objetivo “administrar la crisis” y “superar limitaciones” que traen los jóvenes de la secundaria para optimizar el trabajo académico dentro de las universidades. Con lo que respecta a los estudiantes HATUN ÑAN, el argumento es que el problema central que presentan estos estudiantes se refiere a “la forma de comunicación”. Como lo planteó un docente: “Lo que les limita a todos estos chicos, tanto los quechuas como los amazónicos, es el lenguaje”. Sobre estos estudiantes otros señalan que “no saben leer”, “no saben subrayar”, “no saben encontrar las ideas principales y secundarias”, “no saben sistematizar la información y luego comunicar lo que dice el profesor”, “no tienen hábitos de estudio”, “no hay hábito de lectura”, “hay bajísima motivación y desánimo”, “se caracterizan por hablar poco, tanto de manera oral como escrita”, “no saben inferir”, “tienen mucha dificultad en comprender lo que leen por falta de vocabulario”, etc. Si bien no estamos en contra de reconocer problemas de literacidad en los estudiantes con relación al mundo académico, es importante no situar la solución a estos problemas únicamente en los individuos. El sistema universitario tendría que asumir su responsabilidad en la problemática y reconocer la carencia de estrategias institucionales para enseñar este tipo de lectura y escritura tomando como punto de partida –y como recurso para el aprendizaje– la visibilización y el reconocimiento de las formas de literacidad que los estudiantes traen consigo al acceder a la educación superior.

En efecto, es fundamental reconocer el nivel de agencia que estos despliegan cuando se trata de desarrollar prácticas letradas diversas. Luego de entrevistar y hacer grupos focales con muchos estudiantes, pudimos constatar que sí leen y escriben. Por tal razón, la afirmación de “no leen”

o “no escriben” debería matizarse con las preguntas “¿no leen qué?” y “¿no escriben qué?”, pues en su vida cotidiana leen obras literarias, documentos religiosos, diversas páginas de Internet, periódicos, revistas y textos de autoayuda sobre todo durante los primeros ciclos. Esta lectura de libros de autoayuda se enmarca en una práctica social de sobrevivencia en un espacio donde se sienten desvalidos apenas ingresan. Asimismo, son escritores prolíficos: escriben poemas, cuentos, historias de su comunidad, reflexiones diversas, diarios, monografías con estilo poético, reflexiones en blogs y correos electrónicos. Más aún, muchos de ellos, sobre todo los estudiantes amazónicos de la UNSAAC, desarrollan prácticas autogeneradas de lectoescritura en lengua vernácula, vale decir que escriben en su lengua por voluntad propia y para satisfacer necesidades diversas. Es importante señalar que las prácticas letradas autogeneradas o vernáculas –que se diferencian de las oficiales o dominantes– se desarrollan también en las lenguas de poder. Esto es exactamente lo que ocurre con Emilia y Félix, quienes escriben los tipos de textos descritos en castellano –y no en quechua– como estrategia para apropiarse de la escritura académica.²⁷ Esto no significa, sin embargo, que sientan vergüenza del quechua o que estén “alienados” por escribir en castellano, sino que en este contexto la lengua de poder les ha sido un medio de expresión útil para sus propósitos.

Pero no solo es importante preguntarnos por cómo el discurso oficial representa las carencias de los estudiantes, sino también por cómo se imparte la lectura y la escritura académicas en las universidades. En realidad, existe escasa conciencia de cómo las maneras de leer y escribir académicas –construidas en el marco de una tradición intelectual y cultural dominante– coloca obstáculos para los estudiantes que están poco o casi nada familiarizados con el manejo de la lectura y la escritura desde esta perspectiva en su vida académica. De esta manera, los “problemas”

²⁷ Hemos podido percibir que a diferencia de los estudiantes amazónicos, quienes sí producen textos autogenerados en sus lenguas, los estudiantes de la zona andina no escriben mucho en quechua. Los que sí lo hacen escriben sobre todo textos de tipo literario: poemas, canciones o cuentos.

de los estudiantes con relación a la redacción de textos se suelen centrar en la tildación, en los signos de puntuación, en el léxico y –en el mejor de los casos– en la sintaxis, cuando la escritura académica constituye un tipo de *discurso* –en el sentido de uso del lenguaje– que implica una manera de construir el conocimiento y de desplegar un tipo de identidad. Así lo revela el testimonio de un docente: “En una simple respuesta de cualquier pregunta que los alumnos puedan dar a una interrogante, mediante juegos de signos de puntuación y de vocablos, un lenguaje coloquial se puede convertir bastante académico a la altura de un joven universitario”. Las investigaciones realizadas en este campo nos demuestran que esta falta de conciencia de las convenciones que subyacen a la literacidad académica es una realidad del sistema universitario en general y, que, por eso, es importante no situar la problemática únicamente en las universidades estudiadas.

Esta reducción de la literacidad académica a los aspectos mencionados anteriormente (tildación, signos de puntuación, léxico y sintaxis) va de la mano con el hecho de que se concibe este tipo de literacidad como aquella que “es entendible por todo el mundo”, lo cual corrobora el “discurso de transparencia” en el que se oculta este tipo de literacidad. En efecto, muchos estudiantes han manifestado que en la universidad la escritura académica se define como aquella de tipo “formal” que tiene las siguientes características: “la redacción es *clara*, precisa y concreta”, “usa términos *claros* y conocidos”, “todo es *claro* y de la realidad y no hay subjetivismo” y “es *entendible* por la población en general”. Lo que estas ideas hacen es “naturalizar” –y hasta idealizar– las convenciones de la literacidad académica, cuando en realidad se trata de un tipo de discurso que ha sido construido desde lo social y al que –como sabemos– no todo el mundo puede acceder fácilmente.

Muchos estudios han sostenido que la educación superior carece de una enseñanza explícita sobre las asunciones subyacentes de la literacidad académica, y esta realidad sobrepasa los contextos de Cusco y Ayacucho. Por ejemplo, conceptos fundamentales como “argumento”, “críti-

ca”, “coherencia”, “estructura” y “evidencia” son, por lo general, bastante opacos para los estudiantes, y los profesores no los hacen explícitos (Haggis 2003). Así lo han ratificado también muchos de los estudiantes entrevistados en ambas universidades cuando hacen referencia al tipo de retroalimentación que reciben de sus profesores. El siguiente testimonio de una estudiante muestra precisamente esto:

Escribía sobre racismo y discriminación en Ayacucho, o el problema de la violencia en Ayacucho, pero todo referido a la región y el profesor quería que nosotros sustentáramos con ideas de algunas personas que habían leído, y así lo escribíamos sustentado y él quería bien argumentado, fundamentado, que por qué estábamos de acuerdo con este punto y a algunos chicos no les gustaba. Ellos decían “yo quiero escribir lo que yo pienso sobre esto, no citar a ningún autor o quizás citarlo pero dando más mi idea que lo del autor” y así escribían algunos, y al profesor le gustaba leer cosas citadas y ponía más nota a los que citaban más.

En este caso vemos que el profesor quiere que los alumnos sustenten con ideas de algunos autores que han leído pero no explicita qué está detrás de la convención del citado de autores en la educación superior. Al final, los estudiantes se conflictúan con la convención del citado: algunos se resisten a hacerlo y otros terminan citando solo porque el profesor “ponía más nota a los que citaban más”. Como mencionamos anteriormente, se trata de una “práctica institucional del misterio” (Lillis 2003), que termina perjudicando a los estudiantes que están menos familiarizados con estas convenciones.

Esto trae como consecuencia, también, la falta de retroalimentación de los textos de los estudiantes por parte de los docentes. En el mejor de los casos, los docentes “te dicen que está mal, pero no sabes por qué. No te corrigen” (estudiante). En el peor de los casos, no les devuelven los trabajos a los estudiantes y estos nunca llegan a saber en qué pueden mejorar para la próxima vez. Ahora bien, es fundamental reconocer que generalmente las condiciones para propiciar una nueva perspectiva de

trabajo no están dadas, ya que se sabe que los profesores tienen a su cargo aulas con un número excesivo de alumnos y esto no les permite ofrecer una retroalimentación adecuada y, menos aún, una atención personalizada. Revertir esta realidad significaría implementar un cambio a nivel de políticas universitarias.

6. Reflexiones finales

En un sistema de educación superior que busca ensanchar el acceso y promover la diversidad, es necesario hacer del dominio educativo un espacio más democrático. Después de todo, la Universidad, como tal, supone hacer interactuar perspectivas diversas. En términos de los teóricos postcoloniales latinoamericanos (Walsh 2005, Lander 2000, Castro-Gómez 2007), se trata de pensar en cómo *decolonizar* la Universidad. Estos investigadores mencionan la importancia de ampliar el campo de la ciencia moderna occidental para permitir el ingreso de dominios prohibidos como el de las emociones, la intimidad, el sentido común, el conocimiento ancestral y la corporalidad, y, por lo tanto, reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante dentro y a través de las disciplinas para “abrir” las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar. Al igual que Emilia y Félix, otros actores que han participado en otras investigaciones han expresado su deseo de “producir significado a través de la lógica y la emoción, el argumento y la poesía, las construcciones textuales impersonales y personales” (Lillis 2003). Sabemos que, como productos socioculturales, las prácticas letradas académicas –y las no académicas también– no son estáticas ni permanentes, sino que cambian con el tiempo como consecuencia de lo que los sujetos hacen con ellas. De hecho, muchas de las prácticas letradas autogeneradas de los estudiantes durante su formación como productores de textos en la universidad sintonizan con cambios en la escritura académica que últimamente vienen tomando forma en algunas disciplinas como las Ciencias Sociales y las Humanidades. Por ejemplo, el mayor uso de la primera persona singular en lugar del impersonal de-

muestra una nueva manera en la que el productor del texto se posiciona al construir conocimiento.

La literacidad académica debería jugar un rol crítico –y no remedial– en la educación superior y esto significa dejar de situar el “problema” de la literacidad académica en los estudiantes de las universidades. En lugar de discursos del déficit sobre la capacidad de los jóvenes para pensar con lógica y racionalidad, deberíamos asumir que la literacidad académica implica un aprendizaje de nuevas formas de pensamiento y de expresión para los estudiantes, que toman un número de años en desarrollarse y que necesitan ser enseñadas de manera mucho más explícita de lo que se suele hacer (Haggis 2003). Estas maneras no solo son nuevas sino, sobre todo, diferentes de lo que parecen haber aprendido los estudiantes peruanos hasta concluir la secundaria.

Esto implica pasar de un objetivo monológico a uno dialógico en la educación superior (Lillis 2003). Los objetivos de esta pueden ser descritos como monológicos cuando las prácticas pedagógicas se proponen reproducir los discursos oficiales en torno al conocimiento, sobre la base de una concepción de la comunidad universitaria como básicamente homogénea. En contraste, los objetivos de la educación superior pueden ser descritos como dialógicos cuando las prácticas pedagógicas se orientan a hacer visibles, a desafiar y a “jugar” con el discurso oficial y el no oficial, sobre la base de la noción de una comunidad hegerogénea de participantes. Lillis (2003) propone una perspectiva dialógica de creación de significado como el encuentro permanente con la diferencia. En la práctica, esto significa no solo *retroalimentar* los textos de los estudiantes sino también *responder* a ellos, apoyarlos y no controlar su creación de significado. Así, mientras que la *retroalimentación* asume el texto escrito del estudiante como producto y emite comentarios cerrados, la *respuesta* involucra enfocarse en el texto del estudiante como proceso, reconoce la naturaleza parcial de cualquier texto y, por lo tanto, el rango de significados posibles, e intenta abrir el espacio para que el estudiante pueda decir lo que le gusta y lo que no le gusta de su escrito (Lillis 2003).

Hemos visto que, a pesar de que los estudiantes se desenvuelven usando el castellano, para muchos de ellos los textos académicos no les son familiares. Como lo señalamos en el capítulo 2, Gee (1999) argumenta que el uso del lenguaje (o el discurso, con “d” minúscula) siempre constituye solo una parte de algo más amplio que involucra pensar, sentir, valorar y actuar de una forma determinada (o el Discurso, con “D” mayúscula). Desde esta perspectiva, el concepto de literacidad involucra saber cómo hablar y actuar de una determinada manera, y, por tanto, la literacidad académica implicaría saber cómo hablar y actuar en el espacio académico. Esto significa que la literacidad académica no es algo que se puede enseñar formalmente en una serie de sesiones de aprendizaje, sino que las personas nos volvemos letradas paulatinamente, en la medida en que vamos observando e interactuando con otros miembros de la comunidad académica, hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese mundo se vuelven familiares a nosotros. A través de este capítulo, hemos visto que hay diferencias importantes entre las formas de pensar, actuar, valorar y hablar que algunos estudiantes de cultura no hegemónica traen de sus contextos y aquellas que deben adquirir para insertarse como “miembros” de la comunidad académica.

Sabemos que todos los estudiantes que ingresan a la educación superior tienen el imperativo de adquirir nuevas formas de usar el lenguaje para encajar en la comunidad académica. Sin embargo, si bien los estudiantes que hablan la lengua de poder —el castellano— como primera lengua, y además comparten el bagaje cultural y educativo esperado en la educación superior, también encuentran dificultades en adquirir las reglas de juego de las prácticas letradas académicas, en este capítulo hemos querido mostrar que la experiencia es aún más difícil para aquellos que han sido socializados en matrices culturales que se encuentran muy lejos de la cultura escolar y que además hablan la lengua de poder como segunda lengua. Es importante señalar que el problema no se sitúa solamente en el nivel de la competencia que los estudiantes tengan en la segunda lengua pues, como hemos visto, esto se entrelaza con el uso de prácticas letradas académicas que trascienden aspectos meramente lingüísticos.

Ahora bien, queremos precisar que los hallazgos de este estudio no pretenden enmarcarse en una discusión en torno a diferencias culturales, en el sentido de hablar, por ejemplo, de una retórica andina versus una occidental, en tanto que no compartimos la idea de que los rasgos generales de los individuos puedan atribuirse categóricamente a la pertenencia a un grupo étnico. En lugar de hablar de rasgos de individuos o de grupos culturales preferimos concentrarnos en tendencias que tienen las personas para vincularse en prácticas culturales específicas (Gutiérrez y Rogoff 2003). Es desde esta perspectiva que percibimos las prácticas letradas de Emilia y de Félix.

Un dato fundamental a mencionar es que, cuando desarrollamos los dos estudios de caso, Emilia y Félix cursaban los primeros ciclos y estaban lidiando en la universidad para descubrir lo que implicaba la literacidad académica en el marco de normas y valores no suficientemente explicitados. No obstante, hemos podido constatar que, luego de más de dos años en la universidad, sí están logrando insertarse en la comunidad académica y escribir cada vez más de formas más académicas. Así, por ejemplo, para Emilia empieza a ser claro que lo que hace que un texto sea académico es “La formalidad con la que escribes y no el meter el ‘yo’, no meter el ‘sentía’ y esos términos y hacerlo como si fuera de terceros y no tuyo”. Esto ha ocurrido en el marco de una actitud reflexiva –y en cierto sentido peyorativa– en torno a sus escritos autogenerados y al hecho de que estos “no sirven” para el propósito universitario. Ante la demanda universitaria hacia textos académicos conforme avanzan los ciclos, estos alumnos se fueron desengañando de la validez que inicialmente les otorgaban a sus textos autogenerados. Ahora ambos “controlan” más estas formas de producir textos y están moviéndose en la comunidad académica cada vez más con más comodidad. Por lo tanto, a pesar de que al inicio ambos evidenciaron actitudes negativas hacia la escritura académica, y el “tercer espacio” que crearon a través de sus textos autogenerados resultó efectivo para negociar los conflictos retóricos (por ejemplo, sintieron que sus escritos vernáculos los ayudaban a adquirir mejor el tipo de escrito académico), terminaron por situarse en

una estrategia de *acomodación* a través de la cual dejaron de desafiar las convenciones dominantes.

No obstante, sobre esto queremos plantear dos puntos. En primer lugar, estamos conscientes de que enseñar la literacidad académica es un imperativo para la realización personal y profesional del universitario y, por eso, reiteramos que es necesario enseñarles a los estudiantes la literacidad académica de modo mucho más explícito para que estos no la adquieran luego de un proceso lleno de confusiones y tensiones carente de una orientación clara. Si bien es cierto que Emilia y Félix están transitando positivamente hacia la comunidad académica, habrá muchos casos de estudiantes que, ante una práctica que adolece de estrategias adecuadas, no logren hacerlo y terminen desertando, no solo de estas nuevas y diferentes formas de prácticas letradas sino, en algunos casos, hasta del mundo universitario. En segundo lugar, también es importante señalar que no basta con enseñar adecuadamente la escritura académica si es que se silencian, se afectan y se desacreditan las formas de expresión que desarrollan los estudiantes de forma paralela a su vida universitaria. Estas formas de expresión constituyen prácticas sociales que no solo buscan propósitos importantes en la vida de los jóvenes, sino que muchas veces les garantizan su misma sobrevivencia y existencia como actores en los nuevos espacios en los que transitan. Pero no solo se trata de respetar los textos autogenerados que puedan desarrollar los estudiantes de forma paralela a la escritura académica, sino de enseñar estrategias para la negociación retórica. Si asumimos que los textos y los géneros discursivos están cambiando y no son estáticos, no se trata tanto de imponer normas y reglas de textualidad uniformes, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de ella. Solo de esta manera, estudiantes como Emilia y Félix podrán *apropiarse* del discurso académico y modificar, resistir o reorientar de forma creativa las convenciones existentes para sus propios objetivos (Matsuda et al. 2003).

A manera de conclusión

Como afirma Mato (2008), si pretendemos interculturalizar las universidades no es suficiente con que estos centros de estudio incluyan personas históricamente excluidas dentro de su vieja institucionalidad, sino que deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural de las sociedades de las que forman parte. Esto significa que no deberíamos aspirar solamente a “incluir excluidos”, sino a transformar las universidades y la episteme que constituye parte del “sentido común”. En este trabajo, hemos querido visibilizar el tema del lenguaje en el debate en torno a la educación superior y la interculturalidad que se viene desarrollando en los últimos años. A lo largo de los capítulos de este libro hemos visto que una concepción del lenguaje como un fenómeno social –y más específicamente como un conjunto de recursos y prácticas ideológicamente definidos (Heller 2007)– nos permite entender un poco más, no solo cómo opera el espacio educativo, sino también cómo se construye la inequidad social. Por lo tanto, es importante revelar la agenda oculta de los debates y los prejuicios en torno a las lenguas, las variedades lingüísticas y las prácticas letradas, pues a estos siempre subyacen intereses de poder que van más allá de lo meramente técnico. En el mundo contemporáneo, muchas ideologías que reproducen un orden de dominación adquieren más consistencia cuando se reescriben a partir de elementos lingüísticos, pues estos pasan más desapercibidos que los argumentos que se desarrollan sobre la base de categorías raciales, culturales o de género, por ejemplo.

En el primer capítulo hemos dado cuenta del desfase que existe entre las altas expectativas que tienen los estudiantes que provienen de zonas

rurales al ingresar a la universidad y la situación hostil que enfrentan cuando ya están dentro de ella. Al respecto, hemos analizado el tipo de racismo que opera en las universidades y la forma en que la categoría racial se ha entrelazado con dimensiones geográficas, culturales, educativas y lingüísticas. En este contexto, encontramos un discurso oficial universitario que contribuye a reproducir miradas etnocéntricas al representar a los estudiantes andinos y amazónicos como los “otros” desde un discurso donde el déficit y la carencia predominan en la definición de los alumnos. Esta forma de representar a los estudiantes de zonas rurales ha influido en que –sobre todo al inicio de los programas– estos hayan priorizado que los jóvenes orienten su desempeño y su comportamiento para satisfacer mejor la mirada del sujeto ciudadano. Al respecto hemos reflexionado sobre el hecho de que concebir el “problema” como localizado en los estudiantes o en sus prácticas culturales a la manera de “defectos culturales” y no en la sociedad que discrimina no forma ciudadanos críticos en la educación superior ni tampoco contribuye a erradicar la discriminación. Asumir esta perspectiva puede, más bien, reproducir la discriminación, pues las personas que “superan” una problemática como el motoseo, por ejemplo, muchas veces se sienten con derecho a discriminar a las personas que sí evidencian este fenómeno.

A pesar de que en las universidades últimamente ha tomado fuerza un discurso de la diversidad, todavía se pueden encontrar sutiles políticas de homogeneización que no suelen saltar a la vista tan fácilmente. Cuando esto ocurre, “los diversos son siempre los ‘otros’ definidos desde un modelo único y hegemónico, lo que implica jugar con las reglas del juego establecidas previamente por el grupo dominante” (Fernández 2007). En un programa como HATUN ÑAN deberíamos enfocarnos en contrarrestar los discursos del déficit con relación a los estudiantes que provienen de zonas rurales, con el objetivo de reconocerlos, pero sin estereotiparlos ni esencializarlos. Una perspectiva etnográfica puede ayudar a desnaturalizar la forma en que se han construido ciertas “normalidades” con relación a los estudiantes universitarios. Esto es especialmente importante si tomamos en cuenta que las bajas expectativas

que puede tener un profesor con relación a sus alumnos juegan un rol fundamental en los bajos resultados en el desempeño y la performance de estos últimos (Feldman, Stone y Renderer 1990, Fernández 2007).

En el segundo capítulo, hemos analizado cómo un fenómeno de interferencia fonológica completamente normal en cualquier proceso de adquisición de segundas lenguas (específicamente la alternancia de vocales) se ha *racializado*, en el sentido de que sirve para construir una representación de la realidad en la que los que producen el fenómeno mencionado tienen un “problema” que los hace inferiores a los que no lo producen. Al concebir que los que producen el rasgo descrito no solo son los culpables de ser motosos sino que además está en sus manos dejar de serlo, se esconde el hecho de que, en realidad, se trata de un fenómeno construido socialmente como un estigma con el fin de legitimar la discriminación. En otras palabras, esta ideología sostiene un orden social injusto e inequitativo según el cual no hay discriminación, sino que los que producen este rasgo no tienen voluntad para dejar de ser motosos. Esta representación de la realidad está tan interiorizada por todos los sectores sociales que ninguno de los siguientes aspectos se cuestiona: la denigración pública a los estudiantes que motosean, la idea de que el uso del quechua por parte de estos constituye un perjuicio para sus estudios, o las prácticas de dicción con canicas o lapiceros en la boca que algunos profesores aconsejan hacer a los jóvenes de zonas rurales para dejar atrás el estigma.

Es fundamental que se maneje esta información sobre el estereotipo construido en torno al fenómeno y que se discuta a nivel de profesores y estudiantes, tanto dentro del recinto universitario como fuera de él. Ya hemos señalado que lo lingüístico no constituye un asunto meramente técnico: los elementos del lenguaje se “ideologizan” para seguir excluyendo a un grupo social y para reproducir relaciones de poder inequitativas. Desde una instancia universitaria específica se podrían implementar políticas en contra de la discriminación y promover reflexiones en torno a esta problemática. Hasta que esto no se concrete, quizás el

programa HATUN ÑAN debería cumplir ese rol, y sus participantes podrían convertirse en militantes contra este tipo de prácticas. Sin embargo, somos conscientes de que estos esfuerzos solo constituirían los inicios de un cambio más estructural a nivel de las universidades.

Sabemos que las acciones de la gente se desarrollan a partir de las estructuras sociales que esas mismas acciones luego sirven para reforzar o para reconfigurar (Giddens 1995). Esto quiere decir que los sujetos no son ni agentes totalmente libres que actúan sin ningún tipo de mandato social ni están tampoco completamente determinados socialmente por una estructura que los gobierna. Sin embargo, esta dialéctica entre la agencia de los sujetos y la estructura no siempre se da de igual manera en todos los aspectos de la vida social, pues en algunos casos la estructura dictamina más rígidamente las prácticas sociales que desarrollan los sujetos y, en otros, las posibilidades de cambio y de transformación constituyen una posibilidad más clara. En el caso del motoseo, podríamos señalar que la ideología en torno a este fenómeno es hegemónica, en el sentido de que ha adquirido el estatus de sentido común y no se cuestiona. Vale decir que las relaciones de dominación que son producto de esta ideología del motoseo son relativamente estables y las posibilidades de una posible transformación son actualmente escasas. Sin embargo, como lo discutiremos en lo que sigue, con relación al quechua y a las prácticas letradas la situación no es la misma.

En el tercer capítulo vimos que, a pesar de que en el ambiente universitario el uso del quechua conlleva riesgos para la pérdida de imagen, para los estudiantes el uso de esta lengua “en son de broma” en alternancia con el castellano constituye una estrategia sistemática de cortesía de afiliación, de involucramiento o de solidaridad, que demuestra la habilidad que tienen los hablantes bilingües para construir relaciones interpersonales en el marco de un tono festivo y divertido durante los encuentros comunicativos. En ese sentido, más que para desarrollar una función comunicativa o referencial, el uso del quechua les resulta útil para construir una relación social cercana con el otro y desplegar una

identidad como miembro del grupo durante el momento de la interacción. El hecho de que incluso los hablantes que no hablan quechua muchas veces se aprendan algunas bromas para lograr sentirse parte del grupo y afiliados a una comunidad que los acoge nos muestra que —a diferencia del caso del motoseo— el uso del quechua cuenta con un tipo de “prestigio encubierto” que puede provocar una mirada no inferiorizadora por parte del otro. Ahora bien, hemos visto además que las bromas pueden expresar diferentes significados dependiendo del contexto en el que se emiten y que en algunos casos sí pueden utilizarse para ofender directamente al interlocutor.

Los estudiantes de ambas universidades nos transmitieron testimonios conmovedores sobre lo que vivieron en la secundaria con relación al quechua y a otros aspectos de su identidad, pues fueron objeto de mucha discriminación cuando, al parecer, no proyectaban una forma de comportamiento acorde con el mandato escolar. Así lo señala una estudiante de la UNSAAC: “Cuando yo estaba en tercero y cuarto [de secundaria] he empezado a contrastar ¿no? ya no he querido hablar, he empezado a cambiar, hasta ya no me trenzaba, antes iba normal con mi trenza, hasta mi cabello me hice cortar y hasta mi peinado hice cambiar. Puro castellano hablaba, había un tiempo en que prácticamente el quechua hablaba solo con mi abuelita, pero hasta a mis amigas le hablaba en castellano nomás”. Al respecto, sabemos que en la escuela la diferencia se padece como una marca pesada, pues se entiende a partir de construcciones que naturalizan y presuponen determinadas conductas y comportamientos sobre la base de prejuicios y estereotipos. Ahora bien, en contraste con el ámbito de la secundaria, la universidad constituye un espacio donde los estudiantes se empiezan a sentir menos vulnerables a la estigmatización de la lengua. Muchos de ellos plantean que en la universidad tienen menos vergüenza de declarar que son quechuahablantes y, como hemos visto, de hablar quechua en algunas circunstancias. Aunque esto se podría atribuir a haber dejado la adolescencia (“a esta edad ya normal lo puedes hablar”, “Cuando eres mayor ya no te sientes mal”) o a haber adquirido cierto estatus por ser universitarios, lo cierto es que

la universidad constituye un espacio más liberador con relación al uso del quechua.

Frente a esta situación, nos preguntamos qué rol deberían cumplir las universidades que buscan ser inclusivas, interculturales, liberadoras y formadoras de pensamiento crítico en una política lingüística de desarrollo y revaloración de las lenguas indígenas. Y es que, aunque es un hecho que en la universidad los estudiantes se sienten menos avergonzados de usar el quechua en comparación con la secundaria, lo descrito en el tercer capítulo refleja prácticas de los alumnos y de algunos profesores en el marco de una oficialidad que no contempla ninguna iniciativa a favor de las lenguas vernáculas. En la universidad tampoco se generan espacios de reflexión y discusión sobre las experiencias conflictuadas que han vivido los estudiantes de educación secundaria respecto de su lengua y cultura. Nuestra apuesta es que las universidades retomem su papel histórico e implementen una educación que no se reduzca a entrenar al educando en el aprendizaje de destrezas técnicas sino que forme ciudadanos críticos que puedan preguntarse “por qué el mundo es lo que es y qué otra cosa podría ser” (Cerdas Vega 2007).

En esta empresa, el tema de las lenguas vernáculas debería constituir un eje prioritario. Al respecto, podrían seguirse algunos ejemplos de universidades interculturales de México, las cuales fueron concebidas teniendo como eje articulador un Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura, que asume el uso de las lenguas vernáculas como un derecho en la educación superior. A pesar de que existen cursos de quechua tanto en la UNSCH como en la UNSAAC, estos privilegian la enseñanza de la gramática y muchas veces no se desarrollan desde una perspectiva del lenguaje como práctica social. En el caso mexicano también encontramos que algunas universidades interculturales cuentan con un plan de estudios que contempla un Taller de Expresión y Comunicación en lengua propia, en el que los estudiantes pueden utilizar su lengua vernácula de forma más contextualizada. En cuanto a los cursos de quechua regulares que se dictan actualmente en ambas universidades peruanas,

estos podrían diferenciarse de acuerdo con las diferentes profesiones, con el fin de que se fomente el uso de las lenguas en espacios públicos y así se logre un mejor alineamiento con las recientes ordenanzas sobre lenguas y culturas de las políticas regionales.

En comparación con la década de 1990 hoy en día se perciben en las universidades estudiadas mejores vientos a favor de la lengua. En el caso de la UNSCH, la década de 1980 y 1990 representó una disminución notable de la presencia de los cursos de quechua en los planes de estudio de las diferentes escuelas, que se dictaban en casi todas las facultades en las dos décadas anteriores. Sin embargo, con el cambio discursivo a favor de la interculturalidad y de la EIB, y la mayor conciencia sobre la importancia del quechua para la vida laboral, hacia finales de 1990 algunas escuelas que ya no contaban con cursos de quechua empezaron a recuperarlos y, en el caso de las carreras que nunca habían tenido estos cursos, optaron por su incorporación. Estos cambios curriculares han ido de la mano con la mayor visibilización del quechua en la educación superior y con el hecho de que hoy en día existe menos vergüenza de hablar la lengua.

No es nuestra intención discutir aquí el contenido de los cursos de quechua que se dictan en la UNSCH. Sin embargo, sí nos interesa resaltar el hecho de que estos cursos constituyen espacios de reivindicación muy significativos para los estudiantes quechua hablantes:

Pienso que en esas clases nosotros nos sentíamos como más integrados y los que no sabían hablar en quechua se sentían excluidos. Yo notaba ahí como que también podías reivindicarte. Por ejemplo, el otro todavía faltaba el respeto en otras clases, y en esa clase tú te podías sentir superior, mejor. O sea, yo veía eso, ¿no? Te podías sentir todo qarizo [varonsazo] porque estabas ahí en tu mundo ¿no? En estas clases, lo que no podías hacer en esos cursos lo hacías.

Tanto los diversos testimonios recogidos como algunas observaciones de aula realizadas evidencian que en los cursos de quechua los que-

chuahablantes se sienten cómodos y seguros. Como lo expresó uno de ellos: “Aunque estamos mal en otros cursos aquí nos sentimos bien, nos devuelve las ganas de estudiar”. Un primer aspecto que queremos comentar es que, a diferencia de los cursos regulares donde sienten temor de exponer frente a los demás, los estudiantes enfatizan que en los cursos de quechua “Pasamos adelante y normal”. En ese sentido, son más desenvueltos y participativos. Un segundo punto se refiere al hecho de que, en estas clases, se crea una relación más horizontal entre el profesor y los estudiantes: “Nos sentimos como iguales, no es vertical, es diferente nuestra relación”. Esto inclusive hace que muchas veces estos le corrijan al profesor cuando este no sabe algo y de esta manera sientan que “Por partes aportas y por partes también aprendes”. Así se construye una metodología alternativa en la que los estudiantes son mucho más partícipes del aprendizaje e incluso pueden sentir que lo que ellos saben es valorado: “Cuando tratamos en quechua, la clase lo hace casi muy informal, entonces podemos rebatir, podemos discutir, eso es diferente, lo hace con canciones, con chistes”. Un último aspecto por señalar es que en estos cursos los que no saben quechua buscan a los que saben para que estos les enseñen. De esta manera, mientras que en los cursos regulares los estudiantes provenientes del campo son excluidos de los grupos porque supuestamente no tienen nada que aportar, en los cursos de quechua la situación se revierte totalmente: “Hay muchos que te dicen enseñame, es que cuando salen al campo no pueden comunicarse, como entonces quieren saber, entonces con más ganas hablamos, a veces nos hacemos rogados todavía”.

Asimismo, creemos que es importante que en los otros cursos de las diferentes escuelas se den más espacios para que los estudiantes utilicen el quechua cuando se sientan más cómodos para hacerlo. Después de haber escuchado algunos de los testimonios que aparecen en este libro, consideramos que en las aulas debería promoverse un clima o una invitación para que el quechua fluya, pues el rendimiento académico de los estudiantes tiene en su base el tema de la lengua y la cultura.

En este tercer capítulo hemos visto que las bromas en quechua en el marco de una conversación en castellano constituye un recurso que los bilingües utilizan para construir relaciones sociales y moverse en dinámicas grupales. Este hallazgo nos lleva a preguntarnos cómo potenciar esta habilidad en los estudiantes y cómo transmitir la idea de que se trata de una ventaja y no de un déficit. Después de todo, al igual que lo que sucede con una habilidad como la de poder exponer en contextos formales, esta habilidad analizada puede constituir una especie de “plus” para el desenvolvimiento profesional de los jóvenes, pues se trata de acudir a la broma cuando uno habla, para *cuidar* la relación con el interlocutor. En contextos rurales también se valoran maneras de usar el lenguaje que funcionan para conseguir objetivos sociales específicos. Así, por ejemplo, cuando alguien le dice a otra persona “aprende a hablar” (*yachakuyá rimayta*), esto significa aprender a persuadir y a atrapar a tu oyente para lograr tu objetivo (a través de recursos como la entonación, formas de argumentación, ejemplos, metáforas y sufijos que transmiten afectividad).

Asimismo, los hallazgos propuestos en el tercer capítulo nos pueden dar pistas sobre otros aspectos que se podrían desarrollar en un programa como HATUN ÑAN. Sería importante trabajar la mirada del otro que inferioriza al que habla quechua y, de ese modo, impide que se logre la identificación de los actores con su lengua. Habría que reflexionar también sobre las ideologías en torno a evitar usar el quechua porque “malogra” el castellano y perjudica los estudios. Finalmente, sería fundamental desmitificar la idea de que el quechua y el castellano se deben de hablar por separado porque, de otro modo, se estaría produciendo una infeliz combinación –denominada “cancha con mote”– que supuestamente generaría una especie de desorden mental.

Si bien algunas de las situaciones descritas en el tercer capítulo pueden llevarnos a pensar que el quechua se utiliza para bromear en las aulas de forma generalizada, en realidad se trata solo de algunos profesores y de ciertas escuelas –en este caso de la UNSCH– que además están si-

tuados en el marco del programa HATUN ÑAN donde la temática está cobrando más relevancia. Más aún, en otras circunstancias inclusive podría suceder que el quechua se utilice en las aulas para ofender directamente a algún estudiante, tal como hemos observado que ocurre en algunos casos entre los jóvenes. A partir de estas observaciones, creemos que deberíamos usar el quechua como un recurso pedagógico para construir relaciones más vinculantes con nuestros estudiantes, y que definitivamente deberíamos evitar usarlo para marginar, establecer diferencias o para estigmatizar a alguien. De hecho, nos parece que también debería ser usado en las aulas para funciones que vayan más allá de lo que implica bromear para construir relaciones de confianza. Recordemos que el quechua no está limitado solo a estos usos y que las convenciones establecidas pueden ser alteradas a partir de la agencia de los hablantes.

Mientras que en el pasado la educación superior estaba reservada para un sector social que había sido preparado para la experiencia en escuelas que no diferían tanto de las universidades y en hogares que no diferían tanto de aquellos de sus profesores, ahora la masificación de la educación superior ha puesto sobre la mesa diferentes maneras de pensar, actuar, valorar y hablar, que entran en conflicto. Es esto precisamente lo que hemos intentado visualizar en el último capítulo por medio de un análisis de las tensiones que produce el aprendizaje de la escritura académica en los estudiantes. A partir de una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura —en la que no solo se toman en cuenta las *convenciones textuales* sino también las *estrategias* utilizadas por los aprendices— vimos cómo Emilia y Félix producen escritos autogenerados paralelos a los textos que escriben para la universidad, con el objetivo de ofrecer resistencia a una manera prototípica de ser universitario que se impone en la institución y, al mismo tiempo, construir una identidad alternativa al imperativo social. La necesidad de ambos de involucrarse con lo que escriben, de transmitir su voz y de hacerlo de forma emotiva entra en tensión con la convención del citado y de la producción de un lenguaje “objetivo”, y muestra que la escritura de tipo académico supone formas

“académicas” de conocer y mirar el mundo que pueden entrar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas.

A pesar de que la literacidad constituye una práctica discursiva, social y situada, que está inscrita ideológicamente (Lillis 2003) y que se relaciona con la construcción de las identidades y con las formas de construir conocimiento, las universidades muestran una “práctica institucional del misterio” (Lillis 2003), en el sentido de asumir que los alumnos adquirirán la literacidad académica durante los años de sus estudios de pregrado sin que haya necesidad de enseñarla explícitamente. En el mejor de los casos, este tipo de literacidad se asume como un asunto técnico y su enseñanza se centra en aspectos superficiales como la tildación, los signos de puntuación y el léxico. Sin embargo, con la masificación de la educación superior en el país –y con el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos– no hay ninguna garantía de que los estudiantes vengan preparados para lidiar con la literacidad de tipo académico que se requiere de ellos en estas instituciones (Hirst et al. 2004). Es por esto que ahora más que nunca deberíamos tomar en cuenta esta perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura a la hora de conducir una intervención en la educación superior con relación a esta temática. De hecho, recientes aplicaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad a contextos educativos (cf. Bloome et al. 2004, Mahiri 2004, Pahl y Rowsell 2005, Street 2004) han mostrado resultados importantes con relación a la promoción de mayor equidad en la educación.

A través de lo trabajado en el último capítulo hemos planteado la necesidad de enseñar la literacidad académica de modo explícito para que los estudiantes no la adquieran en el marco de un proceso de mucha tensión y confusión. Sin embargo, también hemos señalado la importancia que tiene no silenciar la voz de los estudiantes durante este proceso. Al hacerles sentir que sus medios de expresión son inferiores e incorrectos, se están negando las herramientas con las que producen significados, se comunican, piensan y actúan de modo reflexivo. Es por esto que, más que imponer normas y reglas de textualidad uniformes, se trata de

permitir que los jóvenes negocien con ellas para que puedan encontrar una voz propia en el discurso académico y, de ese modo, puedan empoderarse. Esto involucra incorporar sus historias, sus experiencias y sus prácticas culturales en el aula y trabajar la literacidad académica sobre la base de los conocimientos que estos ya tienen.

Estos dos últimos capítulos del libro muestran que los estudiantes despliegan un mayor nivel de agencia cuando se trata del uso del quechua y del aprendizaje de las convenciones de la escritura académica. En contraste con la problemática del motoseo, en estas otras dos esferas de la vida de los jóvenes no podemos señalar que se haya internalizado, en su totalidad, la mirada dominante en el dominado, en el sentido de que los estudiantes estén sujetos a patrones de comunicación asociados a la cultura dominante y sean hostiles hacia sus propios patrones. En el caso del uso del quechua y del aprendizaje de la escritura académica, hemos podido comprobar que los jóvenes alternan los códigos y producen escritos autogenerados para negociar sus identidades y sus tradiciones culturales.

Creemos que un programa de acción afirmativa en la educación superior no debería limitarse a promover un mayor acceso a la universidad y una permanencia dentro de ella a poblaciones que han estado históricamente excluidas de este espacio. Los programas HATUN ÑAN que vienen implementándose tienen esto muy claro y es por eso que están construyendo nuevos tipos de propuestas. Y es que la equidad debería implicar más que lo mencionado anteriormente. No se trata de asimilar a los excluidos al sistema universitario (a sus esquemas de pensamiento, a sus modos de vida y a sus formas de expresión), sino de generar cambios cualitativos a nivel de las estructuras simbólicas de la sociedad (Tubino 2007). Consideramos también que el tema del lenguaje ha estado poco presente en los debates en torno a la interculturalidad en la educación superior y que es fundamental ponerlo sobre la mesa, pues es precisamente en las diferencias lingüísticas donde se inscriben las relaciones de poder que –de la forma más velada– sirven para clasificar a

los estudiantes en el marco de un discurso jerarquizador y para impedir que muchos de ellos *puedan decir*.

Las universidades deberían promover una *conciencia lingüística crítica* en los estudiantes (Fairclough 1995) en el marco de aquella afirmación *freireana* de que el mundo no es sino que *está siendo* a partir de la historicidad de la vida social (Freire 1997). Una *conciencia lingüística crítica* implica manejar información sobre el funcionamiento del lenguaje en la sociedad y sobre las relaciones de poder que subyacen a las relaciones sociales existentes entre los usuarios de lenguas, variedades y literacidades diferentes. En otras palabras, implica poder deconstruir las ideologías que han construido a ciertas formas lingüísticas como “mejores” que otras. Pero una *conciencia lingüística crítica* también implica tomar posición en contra de la discriminación lingüística que genera situaciones de desigualdad en nuestra sociedad. Diversos estudios han demostrado que esta perspectiva genera una mayor motivación y hasta un mayor desempeño académico en los estudiantes (Siegel 1999).

Esta perspectiva implica enseñar habilidades pedagógicas pero también habilidades relacionadas con el análisis crítico, es decir, habilidades para analizar políticas, prácticas y textos (inclusive los de la propia cultura), con el fin de identificar las ideologías que los sostienen y que conllevan, por ejemplo, al privilegio de ciertos grupos y a la exclusión de otros (Fairclough 1992). Esta orientación reconoce la importancia que tiene enseñar el castellano estándar o la literacidad académica, solamente cuando esto también implica analizar críticamente las ideologías que subyacen a los discursos en torno a estos fenómenos. Y es que, como hemos mencionado anteriormente, la adquisición de la variedad estándar del castellano o de la literacidad académica (o incluso la mejora de la performance académica en general), únicamente, no conlleva necesariamente al empoderamiento de los sujetos, pues las relaciones de poder entre los grupos de la sociedad funcionan de tal manera, que si los miembros de los grupos subordinados adquieren la lengua del poder y son exitosos en el sistema educativo, igual pueden no ganar acceso a

recursos económicos y políticos. Ya hemos señalado que el éxito individual en el sistema existente puede conducir a la persona a la asimilación y a la reproducción de las prácticas sociales de una estructura de poder inequitativa (Giroux 1992). Es precisamente por esto que debemos ratificarnos en la idea de que la educación superior universitaria constituye un derecho y que el estudiante constituye un sujeto político que debería contar con herramientas para intervenir en el mundo a favor de la emancipación social.

Bibliografía

AMES, Patricia (editora)

2006 *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación.* Lima: IEP, UNFPA y Universidad Peruana Cayetano Heredia.

ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (editores)

2007 *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

APPLE, Michael W.

1987 *Educación y poder.* Madrid: Paidós.

ASHCROFT, Hill, Gareth GRIFFITHS y Helen TIFFIN

2000 *Post-colonial studies. The key concepts.* Segunda edición. Londres: Routledge.

AUER, Peter

1984 *Bilingual conversation.* Amsterdam: John Benjamins.

BALIBAR, Etienne y Immanuel WALLERSTEIN (editores)

1988 *Raza, nación y clase.* Madrid: IEPALA.

BARTON, David y Mary HAMILTON

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

- BARTON David y Karin TUSTING (editores)
2005 *Beyond communities of practice. Language, power and social context.* Cambridge: Cambridge University Press.
- BHABHA, Homi
1994 *El lugar de la cultura.* Buenos Aires: Manantial.
- BLOOME, David, Stephanie POWER CARTER, Beth CHRISTIAN, Sheila OTTO y Nora SHUART-FARIS
2004 *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BOUGHEY, Chrissie
2000 “Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice.* Volumen 6, número 3, pp. 279-290.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON
1977 *La reproducción.* Barcelona: Laia.
- BRAVO, Diana
1999 “¿‘Imagen positiva’ vs. imagen ‘negativa’?: pragmática sociocultural y componentes de *Face*”. *Oralia.* Volumen 2, pp.155-184.
- BROWN, Penelope y Steven LEVINSON
1987 *Politeness.* Cambridge: Cambridge University Press.
- BURGA, Manuel
2008 “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005”. *Revista ISEES.* Santiago de Chile, volumen 3, pp. 105-116.

- CAMERON, Deborah
1995 *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge.
- CAMITTA, Miriam
1993 “Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high-school students”. En STREET, Brian (editor). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 228-246.
- CANAGARAJAH, Suresh
1997 “Safe houses in the contact zone: coping strategies of African American students in the academy”. *College Composition and Communication*. Volumen 48, número 2, pp. 173-196.
- CASSANY, Daniel
2008 *Prácticas letradas contemporáneas*. México DF: Ríos de Tinta.
- CASSANY, Daniel y Cristina ALIAGAS
2009 “Miradas y propuestas sobre la lectura”. En CASSANY, Daniel (editor). *Para ser letrados*. Paidós. Barcelona, pp. 13-22.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago
2005 *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar.
- 2007 “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes”. En SAAVEDRA, José Luis (editor), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, pp. 291-307.

CERDAS VEGA, Gerardo

- 2007 “La reforma de la educación superior universitaria en América Latina. Una aproximación crítica desde el pensamiento freireano”. En GADOTTI, Moarcir; Margarita GÓMEZ et al (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 313-331.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

- 1972 “Enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas”. En ESCOBAR, Alberto (editor). *El reto del multilinguismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 147-166.
- 1976 “La motosidad: instrumento de opresión”. En *Lingüística y Educación (Tercer Congreso de Lenguas Nacionales)*. Cochabamba: Instituto Boliviano de Cultura, pp. 129-158.
- 1981 “Aprender castellano en un contexto plurilingüe”. *Lexis*. Lima, volumen 1, pp. 39-51.
- 1990 “Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú”. En CERRÓN PALOMINO, Rodolfo y Gustavo SOLÍS FONSECA (editores). *Temas de Lingüística Amerindia*. Lima: CONCYTEC y GTZ, pp. 153-180.
- 2003 *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y GTZ.

CONTRERAS, Carlos

- 1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de Trabajo N° 80*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CORSON, David

1991 “Language, power and minority schooling”. *Language and Education*. Volumen 5, número 4, pp. 231-253.

DE GRANDA, Germán

2001 *Estudios de lingüística andina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

DE LA CADENA, Marisol

2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DE LOS HEROS, Susana

1994 “Estigmatización del castellano andino en Lima”. *Alma Mater*. Volumen 9, pp. 51-60.

DÍAZ-ROMERO, Pamela

2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas y OEI.

ESCOBAR, Anna María

2000 *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ESPINOSA, Oscar

2003 “Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: El ‘mito del mestizaje’ y la ‘cuestión indígena’”. En VIGIL, Nila y Roberto ZARIQUIEY (editores). *Ciudadanías inconclusas: el ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ / PUCP, pp. 77-89

FAIRCLOUGH, Norman

1992 *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.

- 1995 *Critical Discourse Analysis. The critical study of language.* Londres: Longman, pp. 215-252.
- FELDMAN, Carol Feisher, Addison STONE y Bobbi RENDERER
1990 “Stage, transfer and academic achievement in dialect-speaking Hawaiian adolescents”. *Child development.* Volumen 61, pp. 472-484.
- FERNÁNDEZ, Marisa
2007 “Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire”. En GADOTTI, Moarcir; Margarita GOMEZ et al (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 341-349
- FOUCAULT, Michel
1995 *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber.* México: Siglo XXI.
2002 *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo
1997 *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* México DF: Siglo XXI.
- GAMARRA, Jeffrey
2007 *Línea de base/diagnóstico del proyecto HATUN ÑAN: Acción Afirmativa en la UNSCH.* Manuscrito. Huamanga.
2009 *De la asimilación a la inclusión: Universidad de Humanga, 50 años de reapertura. Boletín Informativo del Programa HATUN ÑAN (junio).* Huamanga.
- GARRETT, Paul
2005 “What a language is good for: language socialization, language shift and the persistence of code-specific genres in St. Lucia”. *Language in Society.* Volumen 34, pp. 327-361.

GEE, James Paul

1999 *An introduction to discourse analysis. Theory and method.* Londres: Routledge.

2001 “Foreword”. En KALMAR, Tomás Mario. *Illegal alphabets and adult biliteracy. Latino migrants crossing the linguistic border.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. iii-v.

GIDDENS, Anthony

1995 *La constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.

GIROUX, Henry

1992 *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

GOFFMAN, Irving

1967 *Ritual de interacción.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

GRICE, Paul

1975 “Logic and conversation”. En COLE, Peter y Jerry MORGAN (editores). *Speech acts.* Volumen 9. Nueva York: Academic Press, pp. 113-128.

GUGENBERGER, Eva

2005 “Dimensiones del espacio lingüístico y su significado para los hablantes. Una contribución a la lingüística migratoria en el ejemplo del Perú”. En OLBERTZ, Hella y Pieter MUYSKEN (editores). *Encuentros y conflictos: Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino.* Madrid: Iberoamericana, pp. 97-123.

GUMPERZ, John

1982 *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

- GUTIÉRREZ, Kris y Barbara ROGOFF
2003 “Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice”. *Educational Researcher*. Volumen 32, número 5, pp. 19-25.
- HAGGIS, Tamsin
2003 “Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into ‘Approaches to Learning’ Research in Higher Education”. *British Educational Research Journal*. Volumen 29, número 1, pp. 89-104.
- HALL, Stuart
2003 “¿Quién necesita la identidad?”. En HALL, Stuart y Paul DU GAY (editores). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 13-39.
- HALLIDAY, Michael
1982 *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- HANCOCK, Dawson y Bob ALGOZZINE
2006 *Doing case study research. A practical guide for beginning researchers*. Columbia: Teachers College.
- HENDRICKS, M. y Q. LYNN
2000 “Teaching Referencing as an Introduction to Epistemological Empowerment”. *Teacher in Higher Education*. Volumen 5, número 4, pp. 447-457.
- HELLER, Mónica
2007 “Bilingualism as Ideology and Practice”. En HELLER, Monica (editora). *Bilingualism: A Social Approach*. Nueva York: Palgrave, pp. 1-22.

- HELLER, Monica y Marilyn MARTIN-JONES
2001 "Introduction: Symbolic domination, education and linguistic difference". En HELLER, Monica y Marilyn MARTIN JONES (editoras). *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference*. Londres: Ablex, pp. 1-28.
- HIRST, Elizabeth, Robin HENDERSON, Margaret ALLAN, June BODE y Kocatepe MEHTAP
2004 "Repositioning Academic Literacy: Charting the emergence of a community of practice". *Australian Journal of Language and Literacy*. Volumen 27, número 1, pp. 66-80.
- HYMES, Dell
1972 "Models of interaction of language and social life". En GUMPERZ, John J. y Dell HYMES (compiladores). *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 35-71.
- IRVINE, Judith y Susan GAL
2002 "Language ideology and linguistic differentiation". En KROSKRITY, Paul (editor). *Regimes of language. Ideologies, politics and identities*. Nuevo Mexico: School of American Research Press, pp. 35-84.
- IVANIC, Roz
1998 *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Filadelfia: John Benjamins.
- IVANIC, Roz y Wendy MOSS
2004 "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación". En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (editoras). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 211-246.

- KROSKRITY, Paul (editor)
2000 *Regimes of language. Ideologies, politics and identities*. Nuevo Mexico: School of American Research Press.
- LANDER, Edgardo (editor)
2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LARSEN-FREEMAN y Michael LONG
1994 *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LILLIS, Theresa
2003 “Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design”. *Language and Education*. Volumen 17, número 3, pp. 192-207.
- LINELL, Per
1998 *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- LÓPEZ, Néstor
2005 *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIFE – UNESCO.
- MAHIRI, Jabari (editor)
2004 *What They don’t Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth*. Nueva York: Peter Lang.
- MANRIQUE, Nelson
1999 *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: Sur y Cidiag, pp. 11-28.

MATO, Daniel

2008 “Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918”. En SADER, Emir et al. (compiladores). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 136-145.

MATO, Daniel (Coordinador)

2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.

MATSUDA, Paul Kei, Suresh CANAGARAJAH, Linda HARKLAU, Ken HYLAND, Mark WARSCHAUER

2003 “Changing currents in second language writing research: A colloquium”. *Journal of Second Language Writing*. Volumen 12, pp. 151-179.

MIGNOLO, Walter

1995 *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

MILROY, Lesley

1980 *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.

MONTERO, Carmen (compiladora)

1990 *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.

MONTERO, Carmen

2006 “La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?”. En AMES, Patricia (editora). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA y Universidad Peruana Cayetano Heredia, pp. 203-231.

- MORDUCHOWICZ, Alejandro
2003 *Discursos de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- MYERS SCOTTON, Carol
2000 “Code-switching as indexical of social negotiations”. En LI, Wei (editor). *The bilingualism reader*. Londres: Routledge, pp. 137-166.
- 2006 *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell, pp.142-174.
- NUGENT, Guillermo
2001 “Cómo pensar en público? Un debate pragmatista con el tutelaje castrense y clerical”. En LÓPEZ MAGUIÑA, Santiago et al. (compiladores). *Estudios culturales. Discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 121-143.
- OLIART, Patricia
2000 *Masculinidad y formación de maestros en Ayacucho*. Lima: IEP.
- ORLOVE, Benjamín
1993 “Putting race in place: order in colonial and postcolonial Peruvian Geography”. *Social Research*. Volumen 60, número 2, pp. 301-336.
- PAHL, Kate y Jennifer ROWSELL
2005 *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Londres: Sage.
- PÉREZ, Jorge Iván, Jorge ACURIO y Raúl BENDEZÚ
2008 *Contra el prejuicio lingüístico de la motosidad: un estudio de las vocales del castellano andino desde la fonética acústica*. Lima: Instituto Riva Agüero.

PHILLIPSON, Robert

1992 *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1992 “Discriminación social y racismo en el Perú de hoy”. En MANRIQUE, Nelson, Luis Miguel GLAVE, Fanni MUÑOZ, Gonzalo PORTOCARRERO y Efraín TRELLES (compiladores). *500 años después... ¿El fin de la historia?* Lima: Escuela para el Desarrollo, pp. 179-197.

ROGOFF, Barbara

1990 *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.

POZZI-ESCOLT, Inés

1972 “El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional”. En ESCOBAR, Alberto (editor). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 125-142.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE)

2001 *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa.

REYNAGA, Gumercinda

2009 “Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”. *Revista ISEES*. Santiago de Chile, volumen 5, pp. 57-67.

SAAVEDRA, José Luis (compilador)

2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB y CEUB.

SAID, Edward

1990 *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.

- SAVILLE-TROIKE, Muriel
2005 *La etnografía de la comunicación: Una introducción*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCHIEFFELIN, Bambi, Kathryn WOOLARD y Paul KROSKRITY (editores)
1998 *Language ideologies. Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHMELKES, Sylvia, Claudio RAMA, et al. (editores)
2004 *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina Memorias del segundo encuentro regional*. México DF: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina el Caribe - Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe- y Secretaría de Educación Pública.
- SCOLLON, Ron y Suzanne W. SCOLLON
1995 *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- SEGATO, Rita
2007 Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 63-90.
- SHUCK, Gail
2006 "Racializing the nonnative English speaker". *Journal of Language, Identity and Education*. Volumen 5, número 4, pp. 259-276.
- SICHRA, Inge
2003 *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes y Plural editores.

SIEGEL, Jeff

1999 “Stigmatized and standardized varieties in the classroom: interference or separation?” *TESOL Quarterly*. Volumen 33, pp. 701-728.

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

SILVERSTEIN, Michael

1979 “Language structure and linguistic ideology”. En CLYNE, Paul, William HANKS y Carol HOFBAUER (editores.). *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.

1996 “Monoglot ‘standard’ in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony”. En BRENNEIS, Donald y Ronald MACAULAY (editores). *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology*. Oxford: Westview Press, pp. 284-306.

STREET, Brian (editor)

2004 *Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Filadelfia: Caslon.

SWALES, John

1990 *Genre analysis. English in academic settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TUBINO, Fidel

2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En ANSIÓN, Juan Ansión y Fidel TUBINO (editores) 2007: pp. 91-110.

TURNER, Joan

2003 “Academic Literacy in Post-Colonial Times: Hegemonic Norms and Transcultural Possibilities”. *Language and Intercultural Communication*. Volumen 3, número 3, pp. 187-197.

TRUDGILL, Peter

1974 *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

1977 *Libro jubilar en homenaje al tricentenario de su fundación*. Ayacucho: UNSCH.

VAN DIJK, Teun (coordinador)

2007 *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

VILLASANTE, Marco

2007 “La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC”. En ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (editores) 2007: pp. 169-192.

VYGOTSKY, Lev

1998 *Collected works*. Nueva York: Plenum.

WALSH, Catherine (editora)

2005 *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala.

WIEVIORKA, Michel

2002 *El racismo. Una introducción*. La Paz: Plural Editores.

- WILEY, Terrence y Marguerite LUKES
1996 “English-Only and standard English ideologies in the U.S”.
TESOL Quarterly. Volumen 30, pp. 511-535.
- WOOLARD, Kathryn
1989 “Sentences in the language prison: the rhetorical structuring
of an American language policy debate”. *American
Ethnologist*. Volumen 16, pp. 268-278.
- 2006 “Codeswitching”. En DURANTI, Alessandro (editor). *A
companion to linguistic antropology*. Filadelfia: Blackwell, pp.
73-94.
- ZAVALA, Virginia
1999 “Reconsideraciones en torno al español andino”. *Lexis*.
Lima, volumen 23, número 1, pp. 25-85.
- 2005 “Un Perú que lee, ¿un país que cambia? Una mirada a los
mitos de la lectoescritura”. *Boletín de Foro Educativo*. Lima,
volumen 6, número 2, pp. 31-36.
- 2006 “Transferencia de funciones evidenciales del quechua: el rol
de pues como marcador discursivo en el español andino”.
Lexis. Lima, volumen 30, número 1, pp.55-82.
- 2008 “Mail that feeds the family: Popular correspondence and
official literacy campaigns”. *Journal of Development Studies*.
Volumen 44, número 6, pp. 837-848.
- 2009 “Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los
aportes de la sociolingüística crítica. *Crónicas urbanas.
Análisis y perspectivas urbano-regionales*. Cusco, volumen
13, número14, pp. 7-20.

- ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES
(editoras)
2004 *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.*
Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el
Perú.

Anexo 1

Micro programa “Por nuestra identidad” (UNSCH)²⁸

- A: Hoy abordaremos, en este programa sobre el motoseo, un problema de interferencias lingüísticas que poseen quienes tienen lengua materna diferente al castellano, como es el caso de las personas de origen quechua, provenientes de las zonas rurales.
- B: El tema del motoseo es un asunto que nos incumbe a todos. Seguramente les ha pasado a ustedes, como a nosotros. Si nos fijamos bien y nos ponemos a analizar, el motoseo es un factor para la discriminación.
- A: En nuestro espacio, en la universidad, ante la diversidad nos sentimos alérgicos, no queremos aceptarlo. Claro, todo es porque no estamos actuando entenderlo como algo natural, no sabemos por qué se produce, y si lo sabemos, lo percibimos que es problema de la pronunciación o falta de práctica; sin embargo, no lo es así. Tiene una concepción científica, lo cual aprenderemos con la sustentación de nuestros entrevistados.
- B: Y para sensibilizarlos acerca del motoseo, les hemos preparado un radiodrama donde les hacemos conocer una escena de la vida universitaria. Esta es la historia de Juan, un estudiante universitario procedente de Vischongo, donde su idioma

²⁸ A y B son los dos alumnos que hacen de locutores.

materno es el quechua. Él motosea porque tiene interferencias lingüísticas al hablar producto de la mezcla de dos idiomas: el quechua y el castellano.

Profesora: Estimados alumnos, siguiendo con la clase, hoy debatiremos sobre la variedad del castellano en el Perú, conoceremos las distintas clasificaciones del castellano en nuestro país y luego entenderemos la importancia de cada variedad. Bueno, como les dejé la separata sobre el tema, me imagino que ustedes lo han leído y, por lo tanto, hoy vamos a discutir. Para ello, quisiera alumnos voluntarios, a ver ¿quién se anima a participar? ¿Qué? ¿Nadie ha leído el texto? Entonces, yo pediré a alguien de ustedes que me conteste la siguiente pregunta ¿cómo es la clasificación del castellano según la variedad geográfica? A ver...

Juan: Profesora, yo quiero participar.

Profesora: ¡Qué bien! Alguien se animó a participar. Juan contesta la pregunta que hice.

Juan: Bien, profesora, compañeros, delimitar exactamente cuántas variedades geográficas existen en el Perú... (con pronunciación de castellano andino).

Profesora: ¡Alumno! ¿No sabes hablar bien el castellano? Pronuncia correctamente, se dice “existen” con la “i” después de la “x” y no se dice “exesten”.

Juan: Es una labor imposible... (con pronunciación de castellano andino).

- Profesora: Oye Juan, pronuncia bien, se dice “imposible”, no “imposeble”.
- Juan: Ya que incluso el habla de los lugares muy cercanos puede distinguirse... (con pronunciación de castellano andino).
- Profesora: ¿De dónde eres? Seguro eres de la chacra, por eso hablas mote con queso. Se dice “distinguirse”, olvídate de “destenguerse”. Eres un motoso, ¡qué horrible! (risas generales).
- Juan: Por pocos rasgos lingüísticos. Por estas razones suelen identificar las variedades en términos generales como el castellano ayacuchano o el castellano de Piura. En todos los puntos, no es igual, son distintos en la pronunciación... (con pronunciación de castellano andino).
- Profesora: Juan, no estás pronunciando bien las palabras, tienes que practicar, ¿qué pasó?
- Juan: No quiero continuar, no puedo, yo sabía el tema, lo sé. He estudiado, por eso participo, me corrigen y luego se burlan de mí, ya no participaré otra vez, ya no lo haré profesora, tengo vergüenza, mi lengua materna es el quechua, me siento discriminado por mi forma de pronunciar, yo no tengo la culpa de hablar recién así, estoy aprendiendo a hablar bien el castellano.
- A: Muchas veces, por desconocimiento no toleramos a las personas de origen quechua que hablan de esa forma. El motoseo es natural, es un fenómeno lingüístico normal que se sustenta en el paso de una lengua mezclado con otra lengua. Sin embargo,

el motoseo es cuestión de producción del sonido de una lengua mezclada con otra lengua. Juan siempre habló en quechua, y como todos en la universidad se comunican en castellano, él está intentando hacerlo pero es burla de todos, incluso del profesor. No se valora lo que él conoce sino cómo habla. Con esta actitud, a Juan, lo están inhibiendo a que participe en clase, otra vez no lo hará por la vergüenza que le hacen pasar por ser motoso.

B: De lo que hemos escuchado, el caso de Juan es un ejemplo de lo que ocurre siempre y se convierte en un asunto complicado, ya que inhibe a todas las personas de origen quechua a hablar en público y se convierte en un factor discriminante, y en nuestro medio es elevado el nivel de no aceptar a las personas que motosean.

A: Pero, sin embargo, no se le discrimina al inglés o al francés que motosea al hablar el castellano por su procedencia, es decir, por ser extranjero, blanco, de ojos claros y pelo rubio, pero sí se discrimina al quechua hablante que motosea al hablar el castellano.

Anexo 2

Textos de Emilia y de Félix²⁹

Emilia (escritos en su “diario académico”):

La política. cómo aprender política? Lo que ahora veo, a eso llamamos política? No entiendo lo que es, solo escucho ideas que solo están en ideas, justo hoy en la mañana leía que para que un sueño se haga realidad tenía que concretizarse en idea, que esa idea tenga pie, claro metafóricamente.

Mi percepción es quizás un exagerado pesimismo. Este discurso lo vengo escuchando año tras año, solo cambian las formas, lo adornan las letras dicho en el otro año, pero en sus palabras se siente algo de idealismo, pero mucho más de utopía.

Confundimos nuestro rol como estudiantes, y más como políticos, las formas, dicen que las formas porque Aristóteles lo dice “todos somos animales políticos”. Cómo ser buenos políticos? Ser mentiroso, tener una buena labia, tener una ideología, ser representante, está en todos los espacios, tener siempre una opinión.

Quién me daría la respuesta? La vida, yo, mi interés, mi voluntad, la experiencia.

²⁹ Estos textos, que son reproducciones fieles de sus originales, han sido colocados aquí con permiso expreso de sus autores.

Lo cierto es que tenemos miedo a ser políticos, se ha satanizado tanto que creemos que lo político es para personas que buscan un interés propio, algo visto como un medio de instrumento de lucro.

Ser o no ser

Aristóteles decía “solo sé que nada sé”, como que el conocimiento no tiene límite, y es así el conocimiento avanza, cambia, etc.

El conocimiento para muchos da poder, el tener un título, un doctorado les da poder. Se hace sentir más que los demás.

SER o no SER, ¿qué es ser? Es el ser humano, es ser alguien, es cumplir lo que debes cumplir por ese deber ser.

SER, no es tener un título, es SER, es cumplir nuestro deber seguir lo que estamos haciendo. Es más difícil porque muchas veces aparentamos ser lo que no somos, tratamos de vivir según lo que los demás quieren ver, si deseo ser una persona alegre se es alegre, si deseo ser una persona académica, ahí estamos siendo académicos, pero lo ideal es Vivir como se debe Vivir, SER sin importar lo que los demás piensan, SER lo que queremos SER.

El dolor de SER o no ser Asfixia, tu personalidad queda distorsionada y tu identidad se desfigura. ¿Quién eres tú? ¿Aquel que las personas creen que eres o aquel que tú verdaderamente sabes que eres? ¡soy lo que soy!

Félix (escrito en el correo electrónico):

Profesor Carlos, le envió saludos envueltos en un periódico rojo, porque la tristeza es del color que le menciono. Aunque, ahora, para mí ya es

negro. Negro, porque es mortal saber que los planes han sido desbaratados.

Planes en realidad pujantes de ganas por realizar muchas acciones. Había camino trazado para promover más de lo que inicialmente se veía. Son estupideces los que no puedo resistirlo. Además, los compromisos entretenidos de los supuestos participantes, ya tenían algo escondido. Yo lo sospechaba. Ahora, no he venido a la reunión, debido a la falta que me hace lo que dejaron. Para ayer ya lo había coordinado, todo lo que se iba hacer.

Algunos de los compañeros, los que asumieron, responder con las faltitas que hacen (o con las necesidades), de igual forma, ya lo tenían alistado. Los materiales audiovisuales nos facilitaron las hermanas de la iglesia. Ahora, como corresponderlo. ¿Crees que no es decepción, entregarlo vacío, no haber hecho nada? ¿Acaso los señores vienen con ollas llenas, cuánto tiempo tienen que caminar para llevar a su desvanecido cuerpo a sus comunidades? Ahora, las cosas no están en su lugar. El director del colegio, ha enviado un documento pidiendo que se arreglen las responsabilidades. Claro. Tiene razón. Hacer perder un día de clases a los alumnos es peor que defraudarlos.

Profesor, la moral convencional, de las autoridades, está embarrado con la mentira. Aceptarlo, y a última hora decir, que no hay recursos es la más barbaridad que ha frustrado una actividad muy importante. Los rasgos males de los funcionarios parecen continuarse en los incumplimientos. Inicialmente el señor alcalde tenía un carácter indescifrable, pero algo supuse: su intención de apoyar a los jóvenes. Pero, hora con una calma bonita entiendo: la corrupción. Esto se tiene que arreglar. Ha hecho que los ponentes, nos llamaran. Varios de ellos. Analicé las cosas, y simplemente entendí que me dijeron: no hay por qué quedarse con los brazos cruzados, traten de solucionar, la gente los espera, es un congreso planificado en un tiempo largo, la gente los espera.

Bueno, me despido. Haaaaaaaaaaaaa. Aclaro: es negro todo, porque parece una sombra que desmotiva y desorganiza. En estos momentos no veo nada. En la noche Augusto se comunica con uds. Disculpa por hacer vivir mi amargura en el mensaje. No lo interprete mal.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156, 164 - BREÑA

CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

FEBRERO DE 2010 LIMA - PERÚ

DECIR Y
CALLAR

DECIR CALLAR

Este libro aborda las inequidades que se construyen a partir de diferenciaciones en torno al lenguaje en la Universidad Nacional San Antonio de Abad en el Cusco y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho. Se estudian las problemáticas del motoseo, del uso del quechua y de la escritura académica para demostrar como todas ellas sirven de base para generar graves exclusiones entre los estudiantes.

Definiendo al lenguaje como aquella instancia que provee de un conjunto de recursos y prácticas que se encuentran ideológicamente definidos, este trabajo muestra cómo, a partir de elementos lingüísticos, se camuflan categorías raciales y culturales y se desarrolla una discriminación que pasa mucho más desapercibida.

Realizado en el marco del programa de acción afirmativa HATUN ÑAN, este estudio busca poner en la agenda académica y política la importancia de los usos del lenguaje al interior del debate sobre la necesidad de la interculturalidad en la educación superior.



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ISBN: 978-9972-42-918-7



9 789972 429187