

January 2013

## Wawakunawan ñawirispa. Leyendo con los niños.

Julieta Zurita Cavero

*Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba- Bolivia. Asociación Boliviana de Lectura, admin@ow.com*

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

---

### Recommended Citation

Zurita Cavero, Julieta (2013) "Wawakunawan ñawirispa. Leyendo con los niños.," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1 : Iss. 5 , Article 6.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss5/6>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact [dcc@fiu.edu](mailto:dcc@fiu.edu).



# WAWAKUNAWAN ÑAWIRISPA. LEYENDO CON LOS NIÑOS

READING WITH CHILDREN

Julieta Zurita Cavero<sup>6</sup>

## Resumen

Este artículo presenta inicialmente experiencias de aula en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, con énfasis en los procesos de lectoescritura en la lengua originaria quechua como primera lengua, en las escuelas de las comunidades rurales y, posteriormente, como segunda lengua en contextos urbanos. Asimismo, incluye observaciones y reflexiones en el marco de la investigación participante realizada.

Las descripciones de estas experiencias de aula hacen referencia a aspectos de orden lingüístico y pedagógico, componentes de mayor atención en los programas de educación bilingüe.

**Palabras clave:** Procesos de lectoescritura en lengua quechua como L1 y L2. El cuento como estrategia metodológica. Lectoescritura significativa. Producción de textos.

## Abstract

*This article initially presents classroom experiences in the implementation of Bilingual Intercultural Education in Bolivia with emphasis on literacy processes in the original Quechua language as first language in schools, in rural communities. Also, as a second language in urban contexts. This document includes observations and reflections that correspond to the related research carried out.*

*The description of these classroom experiences refers to aspects of linguistic and pedagogical, components of greater attention in bilingual education programs.*

**Keywords:** *Quechua language reading processes such as L1 and L2. The stories as a methodological strategy. Meaningful literacy. Text production*

<sup>6</sup> Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba-Bolivia. Asociación Boliviana de Lectura.

## Introducción

Este artículo reúne algunas experiencias educativas enmarcadas en la Educación Intercultural Bilingüe, como programa educativo desarrollado en contextos de diversidad sociocultural y lingüística en Bolivia, que de alguna manera reflejan los desafíos de su implementación y desarrollo en las aulas de las comunidades rurales inicialmente.

Es también parte de una investigación participante, desde mi rol de facilitadora y acompañante en la formación y actualización docente en este programa, en particular con el manejo metodológico de la lengua originaria quechua y su enseñanza y aprendizaje como primera y segunda lengua. Cabe destacar que hasta la fecha asumo la tarea de la enseñanza y desarrollo de la lengua quechua en diversos ámbitos educativos, incluyendo la educación superior.

Estas experiencias concretas de aula con niños bilingües y monolingües pretenden mostrar, de manera abierta y reflexiva, la apropiación de la lectoescritura en lengua quechua como lengua materna en las aulas de las comunidades rurales y, como segunda lengua, en contextos urbanos en el marco de las políticas lingüísticas y educativas desarrolladas en las últimas décadas en Bolivia, con resultados diversos, pero también alentadores.

### Las reformas educativas. Marco legal para la Educación Intercultural Bilingüe

El desarrollo de las políticas lingüísticas y educativas enmarcadas en el **bilingüismo** y la **interculturalidad** en Bolivia y otros países de América Latina y el Caribe durante las últimas décadas, ha generado la presencia de las lenguas indígenas en los procesos educativos como primera lengua en las aulas bilingües de las comunidades rurales, junto al castellano como segunda lengua. En las urbes, en cambio, el castellano se usa como primera lengua y se incluye el aprendizaje de una lengua originaria (Ley de Reforma Educativa 1565. art. 9-2, 1994). Esta situación ha marcado un hito en la historia de la educación formal boliviana, particularmente para los niños del agro, que logran experimentar una escuela con cambios importantes, sobre todo en el ámbito pedagógico y lingüístico, con

relación a la vivida por sus padres: una escuela monocultural y monolingüe, en la lengua y cultura dominante, el castellano.

Cabe mencionar que la nueva Ley 070 de Reforma Educativa boliviana “Avelino Siñani y Elisardo Pérez”, en actual vigencia, declara que la educación es Intra Intercultural y Plurilingüe en todo el sistema educativo (Art. 3: 8), reiterando el potenciamiento de las lenguas y culturas indígenas originarias desde el sistema educativo formal y su implementación como primeras y/o segundas lenguas de acuerdo con el contexto, más el castellano y una lengua extranjera. Sin embargo, esta nueva ley, bastante observada por los maestros y la sociedad boliviana en general por su carácter ambiguo y teórico, no alcanza a visibilizar el tipo de sujeto (educando) que se quiere formar. Así, en el ámbito de las lenguas, no asume una planificación lingüística pertinente para la implementación del plurilingüismo que plantea, quedando su aplicación más en el discurso político e ideológico que en la práctica. Dejándose esta tarea una vez más a la iniciativa de los profesores de las lenguas prescritas y a otras instancias educativas.

En la enseñanza de las lenguas originarias, como el quechua, los maestros del sistema educativo boliviano enfrentan una serie de dificultades que, más allá de la falta de materiales, textos de enseñanza y otros, se deben esencialmente a la ausencia de orientaciones metodológicas, que superen la enseñanza tradicional de la lengua centrada en el estudio de la gramática estructural de la misma, así como de una enseñanza por lo general descontextualizada, alejada de la cultura, la lógica y el pensamiento de esta lengua. No obstante, en el proceso han ido surgiendo iniciativas diversas en este ámbito con resultados más alentadores.

Este espacio tiene el propósito de compartir algunas de esas experiencias educativas desarrolladas a partir del acompañamiento a la labor de los maestros en las aulas bilingües, desde mi condición de Técnica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los años iniciales de su implementación. Asimismo, hablo como facilitadora de talleres de capacitación y actualización docente en mi región durante el desarrollo de este programa bilingüe y como actual investigadora y docente de lengua quechua en la educación superior.

Las experiencias de lectoescritura en lengua quechua como primera lengua en el agro y como segunda en el contexto urbano son el aporte sustancial de este trabajo, de tal forma que de estas experiencias surgen orientaciones y reflexiones para la planificación lingüística y el planteamiento de enfoques pedagógicos y metodológicos más pertinentes en la enseñanza del quechua y demás lenguas indígenas como primera y/o segunda lengua.

### **Experiencias de lectura en lengua quechua en contextos rurales**

#### **“Ah...Chaykunataqa ñawiriyta munayku á...” ‘Ah...eso sí queremos leer’...**

En una ocasión, en una visita a la escuela de una comunidad rural quechua hablante que había ingresado a la modalidad bilingüe (EIB) -y en la que se tenía muchas expectativas, debido a que la maestra había participado en talleres de actualización docente y del manejo de la lengua quechua, en particular en el

proyecto de EIB- la primera información recibida de la maestra fue que los niños ya no querían leer ni escribir en quechua, su lengua materna en la que habían iniciado su alfabetización, por influencia de sus padres, que se resistían a la enseñanza en la lengua materna de los niños. Era la época inicial de la EIB y ésta no alcanzaba todavía a ser comprendida en su verdadera dimensión. En efecto, muchos padres de familia pensaban que, si sus hijos aprendían a leer y escribir en quechua, luego tendrían dificultades para hacerlo en castellano, una de sus mayores demandas, por factores diversos. Esta actitud se daba también en otras escuelas, la cual fue cambiando a medida que los maestros iban logrando y mostrando a los padres de familia buenos resultados en ambas lenguas (quechua y castellano) durante el proceso y al finalizar la gestión escolar.

No obstante, decidí continuar con el propósito de la visita, de apoyar la EIB y la labor de la maestra en esa unidad educativa. Ingresé al aula tratando de abstraer de mi mente el informe de la maestra y, luego de intercambiar saludos y presentaciones con los niños (obviamente en lengua quechua), me dispuse a leer un relato del libro de cuentos en lengua quechua

*Fuente: Fotos tomadas por la facilitadora en la visita a la unidad educativa*



*Llaqtaymanta jawariykuna* *Cuentos de mi tierra*, de mi autoría. Luego de un primer momento de aproximación al texto a partir de un diálogo participativo desde la observación y descripción de las ilustraciones del libro, la interrogación de texto e hipótesis de la anticipación como estrategia metodológica, pasé a la lectura de un cuento en voz alta y los niños comenzaron a guardar silencio y seguir la lectura. Estaban ahí, escuchándome cada vez con mayor atención. Y, a medida que iba leyendo, comenzaron a aparecer las sonrisas en sus rostros y el brillo de satisfacción en sus miradas. Había logrado comunicarme con ellos a través del encanto, de la magia de un cuento. Finalizada la lectura rompieron su silencio.

- Ah...Chaykunataqa ñawiriyta munayku á..." Ah... eso sí queremos leer'.

- "Chay p'anqa maychay k'achitu, ñuqapis munani" 'Ese libro es muy bonito, yo también quiero tenerlo.'

- "Ja, ja, ja...k'achitu chayqa, ñuqapis juk cuentituta yachani..." 'Ja, ja...qué bonito es ese cuento. Yo también sé otro cuentito...'

De pronto se levantó uno de los niños, que parecía ser el líder del curso, y dijo:

- "Ya yachachiq... q'ayamanta sapa paqarin gallarinapaq ñawirisunchik qhichwapi". 'Está bien profesora... desde mañana vamos a leer en quechua al inicio de cada clase.'

Había logrado revertir la actitud de los niños a favor de la lectura a través de la magia del cuento. La narración de los cuentos no termina con el párrafo o la frase final, sino cuando el relato se prolonga en los diálogos que se relacionan con la vida cotidiana, con la realidad y las experiencias propias de los oyentes del texto. Por otra parte, parafraseando a Rocío Vélez (1986), podemos afirmar que los cuentos deben narrarse con agrado, buen humor, buena vocalización; enfatizando con la voz, la mímica y otros recursos extralingüísticos el sentido de las frases y las palabras del texto. Esta forma de llegar a los niños, además de motivarlos a la lectura, les permite comprender luego, más fácilmente, cualquier otro texto que se les presente.

Por su parte, Emilia Ferreiro<sup>7</sup> aporta esta reflexión importante:

*Hay que ser capaces de saber qué piensan los niños de la lectoescritura, de los textos, hay que ser capaces de escucharlos desde sus primeros balbuceos escritos (trazos, garabatos, dibujos) que realizan. No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos, y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel, Detrás de todo ello hay un sujeto que piensa y que trata de incorporar a sus propios saberes el maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura (Ferreiro, 2001).*

La relación entre las grafías y el lenguaje es mágica y todo niño debe experimentarla, independientemente de la lengua que hable. La fascinación de los niños por leer y releer el mismo cuento tiene que ver con un descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras.



Fuente: Fotos tomadas por la facilitadora en la visita a la unidad educativa

Parte de la magia en el acto lector está en el texto. Siguiendo la postura de Ferreiro, surge esta reflexión: ¿qué hay en esas marcas que permite no solamente

<sup>7</sup> Emilia Ferreiro es una pedagoga, psicóloga y escritora muy conocida por sus aportaciones a la educación, especialmente por su teoría de cómo los niños aprenden a leer. Nació en Argentina en 1937 y ha publicado numerosas obras que son una referencia en el tema de la psicogénesis del sistema de escritura.

provocar lenguaje, sino producir el mismo texto oral una y otra vez?

- "Este libro es mágico", decía Clerk Bercowitz, una amiga pedagoga estadounidense, al leer el libro de cuentos ***Llaqtaymanta jawariykuna, 'Cuentos de mi tierra'***, en sus visitas a algunas escuelas y grupos comunitarios, apoyando procesos de lectoescritura de manera voluntaria durante su estadía en Cochabamba.

- "¿Por qué?" -fue la pregunta-. "Porque llama la atención de todos, chicos y grandes, gente de la ciudad y gente del campo lo quiere leer, los extranjeros también caemos en su encanto, las marcas, los dibujos, ilustraciones, los colores...no sé... todos me preguntan por él, yo ya aprendí muchas cosas en quechua y del quechua con este libro".

- "Ah ...es que está escrito con cariño para los niños de mi pueblo" fue mi primera respuesta. En realidad, fue escrito pensando en atrapar, encantar a sus lectores (los niños) con ilustraciones de otros niños, tamaño de grafías y espacios apropiados, elementos extralingüísticos como la onomatopeya, entre otros y, sobre todo, un lenguaje claro y sencillo que genere su comprensión y agrado por la lectura en la lengua quechua, a partir del contenido cultural, lingüístico y pedagógico de una serie de cuentos recopilados de la memoria oral colectiva del mundo andino<sup>8</sup> y algunas producciones propias.

En este proceso sentí y comprendí que la lengua no viene suelta; viene impregnada de la cultura y que, independientemente de la lengua objeto de aprehensión, la lectura es una habilidad lingüística que hace libre al ser humano y su desarrollo es un derecho innegable de toda persona.

<sup>8</sup> El libro de cuento *Llaqtaymanta Jawariykuna* es una producción y edición bajo iniciativa particular. Lamentablemente no se encuentra en las bibliotecas de las escuelas; los niños la conocen y la disfrutan solo cuando algún maestro lo adquiere.

## Actitudes de los niños frente a los textos Visita a la escuelita de Kayarani, Municipio de Colomi

En la labor de técnica de EIB había auto asumido la tarea de seguimiento y apoyo *in situ* al trabajo de los maestros en este programa, y buena parte de esa tarea itinerante era llegar a las aulas de las comunidades rurales con el propósito mencionado.

En una visita a la escuelita rural de Kayarani, una comunidad situada a orillas de la laguna de Corani en Cochabamba, fue grato observar una clase bilingüe que la maestra organizaba en dos momentos: media jornada la desarrollaba en castellano y la otra en quechua o viceversa, con su respectivo desarrollo curricular en cada lengua, tomando en cuenta el área de conocimiento y el grado escolar de los niños. Esta era un aula multigrado<sup>9</sup>, donde la pedagogía afloraba como un arte por la vocación de esta maestra que, sin duda, tenía toda la predisposición de cambiar, de mejorar los procesos educativos en su escuelita perdida en las laderas de una montaña, pero llena del calor humano de los niños y los comunitarios. Al finalizar la clase, cuando conversaba con la maestra, me percaté que los niños no estaban en el patio como era de esperar durante el recreo, entonces le pregunté si sabía dónde estaban los niños, y ella respondió sonriendo:

- "Ah, *cuartuypichá kachkanku, chaypi p'anqakuna kachkanku*". 'Ah...Deben estar en mi habitación; allí están los libros'.

Nos aproximamos a la habitación de la maestra y los niños estaban sentados en el piso, con los pocos libros extraídos del rústico estante (otrora una caja de manzana de madera) abiertos sobre sus rodillas. Estaban leyendo de manera compartida, en voz alta, sonriendo, comentando lo que leían, siguiendo con el dedo las frases, las palabras, los dibujos e ilustraciones que observaban. Por supuesto que no era la primera vez que lo hacían; los libros ya estaban bastante manipulados. Al parecer cuando los niños aprenden a leer a partir de los cuentos, estos no se cansan de leerlos

<sup>9</sup> Aula de clase con un solo maestro y con niños de diferente grado escolar. Por la existencia de pocos alumnos de los diversos grados, se los agrupa en un solo curso y con un solo maestro.

una y otra vez desarrollando, de esta manera, desde la práctica, la habilidad lectora. Lamentablemente, la mayoría de las escuelas rurales en Bolivia cuentan con pocos libros de cuentos u otros, sobre todo en lengua originaria, no obstante, en este proceso es frecuente encontrar niños que de tanto leer los mismos libros hacen una lectura anticipada a las grafías, ya conocen de “memoria” las frases, las palabras e incluso párrafos del texto. Es entonces que el maestro debería ingresar a la producción de textos, en este caso los cuentos, es decir, llevar a los niños a ser autores de sus propios textos. Algunas escuelas experimentaron esta propuesta y lograron contar en las aulas con antologías, poemarios y otros textos con las producciones de los niños, en su forma original (edición artesanal). Por otra parte, cabe mencionar que las aulas multigrado como esta tienen impactos positivos en los aprendizajes y comportamientos de los niños; cuando aprenden a leer, leen continuamente ya sea cuentos u otros textos; entonces los más pequeños (de grado menor) al seguir esas lecturas junto a ellos, comienzan a fijar las letras asociando a los sonidos, a los dibujos e ilustraciones en un proceso claro de asociación fonema grafema, para luego ingresar más rápidamente a la lectura.

### Visita a la escolita de Pocona, Municipio de Carrasco

En otra ocasión, en la visita a una escolita bilingüe al otro extremo de la región, en la comunidad lejana de Pocona, acompañé al maestro en el desarrollo de una clase en lengua materna de los niños. Esta fue agradable y participativa y algo muy llamativo en esa ocasión fue que los niños estaban atentos a la conclusión de la clase, para dirigirse presurosos al pequeño estante de libros que estaba en un rincón junto a la pizarra. Todos querían alcanzar un libro para leerlo en el recreo, sobre todo los pocos libros en quechua, un texto con adivinanzas, algunos módulos de lenguaje de la Reforma educativa y un libro del ex PEIB con cuentos. Los libros ya estaban bastante ajados pues los habían leído muchas veces, pero seguían siendo demandados una y otra vez por los niños, sobre todo los cuentos.

¿Qué había logrado aquello que muchos maestros o padres no siempre logramos? ¿El agrado por la lectura?

Reflexionado sobre esas actitudes de los niños, la expresión de agrado y alegría en sus rostros al leer esos libros, subrayamos lo más importante en este proceso: la significación de un texto para su lector; los niños comprendían lo que leían porque estaban escritos en su lengua, las ilustraciones y los temas les eran significativos, familiares, reflejaban su mundo, sus conocimientos, sus intereses. Una vez más queda de manifiesto la relación intrínseca entre lengua y cultura. La aproximación a la lectura a partir de textos de la lengua y contexto del niño es determinante en la apropiación de la lectoescritura de manera significativa, en constante reflexión y recreación sobre esta y su cultura.

Estas experiencias nos permiten comprender que el proceso de la enseñanza de la lectoescritura debe abordarse a partir de tipos de textos del agrado de los niños, esto se constituye en la clave para un encuentro agradable con el mundo letrado, consideración válida para cualquier lengua. Por otra parte, es también importante estimular la carga afectiva del niño hacia el libro, el sentido de pertenencia del acompañante o mediador de esa experiencia, llamado cariñosamente por el niño “p’anqay”, “mi libro” lo que luego tiene una enorme repercusión en su actitud hacia la lectura. Por lo general todo niño tiene su libro preferido y ojalá a su alcance.

Respecto al proceso de lectoescritura decía Ferreiro:

*Hay niños que entran a la lengua escrita a través de la magia, hay niños que entran a la lengua escrita a través del entrenamiento (habilidades básicas, las destrezas), y hay todavía otros que lo hacen a través de la imposición y la violencia, los primeros se convierten en lectores y productores, los segundos y terceros tienen un destino incierto (Ferreiro, 2001).*

Solo a manera de testimoniar este proceso en lengua materna, tenemos el siguiente texto de un niño quechua hablante. Asumimos su transcripción y traducción para su mejor análisis y comprensión:

Esta es una poesía de un niño de un aula multigrado, que hace referencia a la producción de la papa en su chacra. Dialoga con ellas y valora las papas grandes, llamadas “chapas”<sup>10</sup> que, por su gran

tamaño poco frecuente, son consideradas dones de la Pachamama (Madre Tierra). Es una de las primeras experiencias de este niño como autor de su propio texto, cuando la maestra pide a los niños escribir una poesía en su lengua materna.



**arawi papamanta**

*papita papita  
chupara papita  
qamta qhawarispa  
nuqa kusikuni  
jatuchaq  
kasqaykichikmanta  
papita papita  
t'una kawaq karqa  
chayqa, q'alituykichikta  
venderparimuykichisman  
karqa*

**Poesía de la papa**

*Papita papita  
"Chupara" papita  
al verte  
me da mucha alegría  
de lo grandes que son  
  
papita, papita  
si hubieran sido pequeñas  
a toditas  
las hubiera ido a vender.*

Este breve texto infantil trae a colación el carácter agrocéntrico de la sociedad andina en la que la crianza de la chacra (plantas, animales, el medio) es la expresión central de las relaciones de diálogo entre sociedad, naturaleza y deidades telúricas. Parafraseando a Rengifo, reconocido investigador andino: la agricultura para las sociedades andinas no se reduce a un hecho económico ni a un acto de explotación de la naturaleza en beneficio de la sociedad. Esta viene a ser una actividad cargada de profundo sentido ético,

<sup>10</sup> "Chuparas" son los productos, por lo general de tubérculos como la papa, de tamaño extraordinariamente grande y son considerados una oferta de la Madre Tierra, de mucha significación (suerte, abundancia) y no es vendido a ningún precio.

afectivo, colectivo, entre otros, desde la perspectiva de la cosmovisión de estos pueblos.

En la Educación Intercultural Bilingüe, muchos niños de las escuelas rurales han logrado convertirse de simples "trazadores", en verdaderos "productores" de textos. Como decía la pedagoga argentina Miriam Nemirovsky (1999), una cosa es ser trazador y otra, productor. ¿Qué queremos que logre la escuela? Ambas cosas, trazadores y productores. La experiencia de la EIB en Bolivia, como se hizo mención, ha permitido la aproximación de los niños del agro a la lectoescritura en su lengua materna. Muchos niños y niñas llegaron a ser productores de sus propios textos en los que expresaban no solo sus sentimientos y necesidades, sino también sus conocimientos, pensamientos y saberes ancestrales como parte de su cultura.

Es entonces importante mencionar que en este programa bilingüe los niños han pasado por una experiencia más agradable en su encuentro con el mundo de las letras con relación a sus padres y/o maestros. Suelo preguntar a los maestros en formación en los talleres cómo han aprendido a leer, cómo fue esta experiencia y estas son las respuestas más recurrentes:

*"Repitiendo las letras, las vocales a, e, i...y cuando nos equivocábamos, la profesora se enojaba y nos reñía. Nos mandaba al fondo de clase a repetir las letras hasta memorizar o no salíamos al recreo" (Prof. Andrés E.).*



Fuente: Fotos tomadas por la facilitadora en la visita a la unidad educativa



*"Yo no hablaba castellano, no podía leer las palabras; entonces la profesora me castigaba y a veces me hacía llamar a mi mamá ..."* (Prof. Emilia. A.).

*"En la escuela yo no entendía nada de lo que la maestra hablaba, ella solo hablaba en castellano y yo era quechua cerrada, entonces, prefería escaparme de la escuela para ir al río, a los cerros ...pero luego me castigaban en mi casa y me mandaban otra vez a la escuela para que aprenda a leer."* (Prof. Dora G.)

*"El profesor tenía un palo o vara de sauce (árbol), cuando nos equivocábamos en las letras del abecedario, nos castigaba, a veces llorábamos"* (Prof. Ernesto G.).

*"Por suerte, mi papá era profesor, él me ayudaba por las noches en mi casa, él tenía un librito con dibujitos y letras que yo repetía todos los días, me gustaba leer"* (Prof. Luis R.).

Como se puede apreciar, las respuestas mencionan una experiencia poco agradable, un encuentro violento con el mundo letrado. Las pocas experiencias relativamente positivas tienen que ver con un buen mediador, un buen maestro o un texto gratificante en la lengua materna de los niños, independientemente de la lengua que sea.

Con referencia a las experiencias de EIB, son estos los retos y desafíos que los maestros tenían que enfrentar, por la larga data de la demanda de la escolarización y alfabetización de los niños del agro en castellano, una demanda casi exclusiva a la escuela por parte de los padres de familia para sus hijos. En este contexto, este deseo estuvo fuertemente ligado a sus derechos y reivindicaciones como instrumento de liberación y de defensa frente a los abusos de expropiación de sus tierras durante la república y posiblemente hasta ahora. De ahí, es tan fuerte la sobrevaloración de la lectoescritura alfabética en este sector, que la gente mayor describe su condición de analfabeto con esta frase angustiante: **"mana ñawiyuqchu kani"** 'no tengo ojos, soy ciego'. Tenemos la esperanza de que los programas de alfabetización bilingüe de adultos en

estos contextos hayan contribuido de alguna manera a superar esta situación.

## Las maestras y su nuevo rol en la escuela

En este proceso también se pudo apreciar que muchos maestros, posiblemente por la comunicación generada con los niños al usar el mismo código lingüístico en el proceso, logran mayor confianza y autoestima en los niños y en ellos mismos. Se aprecia más afecto y sensibilidad en estos procesos educativos cuando son capaces de reír, emocionarse y sorprenderse con los logros de sus alumnos al ingresar en el mundo de la lectura:

- *"Wawitasniyqa t'uqyarichkankuña," "kusiymanta yaqhalla waqarini" 'Mis niñitos ya están reventando (cual huevos empollados); me dan ganas de llorar de alegría'.* (Prof. D. Guevara)

- *"Wawitasniy phancharichkankuña. Sunquy kusirikun. 'Mis niñitos ya se están abriendo (como pimpollos de una flor). Me siento feliz."*

Por otra parte, en la relación más cercana creada entre pares a través del trabajo en grupos colaborativos y el uso permanente de la lengua materna de los niños, la intervención del maestro es más amigable. Y éste necesariamente tiene que actuar como organizador y promotor, que hace posible el uso del lenguaje en todo su valor instrumental y permite fluir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera más efectiva.

A partir de esta experiencia educativa (EIB), el éxito o el fracaso de cualquier método o programa educativo depende, en gran medida, de la participación y empoderamiento de éste por parte de los maestros. Hace aproximadamente 30 años que en Jomtien, Tailandia (1990) se establecieron objetivos básicos de educación para todos, con el aval del Banco Mundial y la participación de organismos internacionales como UNICEF y la UNESCO. Han pasado realmente muchos años y esos objetivos todavía quedan pendientes y, en muchos lugares donde la diversidad étnica, lingüística y cultural es latente, los niños no gozan del derecho y del placer de aprender a leer y escribir en su lengua y su cultura.

Cabe subrayar, por otra parte, que los niños en todas partes son ávidos del saber, muestran su deseo por conocer más y más; los profesores y los adultos generalmente desatendemos y minimizamos su interés y su capacidad de aprender de manera ilimitada, fragmentamos y dosificamos sus aprendizajes, negamos sus conocimientos, socavamos su derecho de crecer y, peor aún, limitamos su creatividad e imaginación. ¡Permitamos a los niños su vuelo hacia el mundo mágico de la lectura!

### **Experiencias de lectura en lengua quechua con niños monolingües castellano hablantes de contexto urbano**



*Fuente: Fotos tomadas por la facilitadora en la visita a la unidad educativa*

En una visita a la clase de quechua de una colega en un colegio de la ciudad, para apoyar su labor en la enseñanza de esta lengua, observé que los estudiantes tenían poca predisposición a las clases de quechua, como suele suceder en algunos colegios del contexto urbano. Algunos estudiantes rechazan la lengua originaria, incluso antes de abordarla, por estereotipos que traen acerca de ella desde la casa o desde el entorno social urbano.

En esa ocasión, recurrí nuevamente al libro de cuentos para motivar a los estudiantes hacia la lengua y cultura quechua, desarrollando una serie de estrategias de lectura, algunas ya nombradas, como la interrogación de texto, la hipótesis de la anticipación apoyada en las ilustraciones y el audio de un CD que

acompaña este texto, junto a otros recursos extralingüísticos. Los resultados no se dejaron esperar, poco a poco iba captando la atención e interés a la lectura del texto. Posteriormente invité a los estudiantes a una lectura compartida de los cuentos, apoyados en el audio y la lista de vocabulario que iba explicando y escribiendo en la pizarra. En este proceso, el cambio de actitud fue evidente: poco a poco los estudiantes comenzaron a disfrutar del contenido lingüístico y cultural de los cuentos.

*"Me gusta este libro".*



*"Me gustan estos cuentos, quisiera entender mejor el quechua".*



*Fuente: Fotos tomadas por la facilitadora en la visita a la unidad educativa*

### **Un encuentro fortuito con niños alegres y ansiosos por la lectura**

Cuando me disponía a salir del establecimiento educativo terminada la clase mencionada, encontré a un grupo de niños de primer año en el pasillo, quienes, al oír hablar otra lengua, el quechua, y ver los libros que cargaba en mis brazos, se agruparon a mi alrededor y estiraban la mano para alcanzar uno, se acomodaron en las gradas de la escalera más próxima y comenzaron a "leer" en voz alta los cuentos apoyados en las ilustra-



Fuente: Fotos tomadas por la facilitadora en la visita a la unidad educativa

ciones, dibujos de otro niño y las grafías del castellano que ya conocían, en un proceso de transferencia de sus habilidades lingüísticas del castellano al quechua. La curiosidad, particularidad de los niños, fue el mejor recurso utilizado para motivar a este grupo de niños a la lectura en lengua quechua, junto a la atracción del texto.

Con el apoyo de las ilustraciones que les llamaban mucho la atención, los gestos, las mímicas y los variados tonos de voz a los que iba recurriendo para identificar a los personajes, conocer sus nombres, describir sus características y las situaciones comunicativas que se suscitaban en el cuento, generaba mayor interés y atención en los niños. Y ese proceso de lectura iniciado con la decodificación a partir de la transferencia de sus habilidades lingüísticas del castellano al quechua, iba adquiriendo significado y comprensión del texto con el apoyo de los recursos mencionados. De esta manera, estos niños alegres de primero de primaria, experimentaron una aproximación agradable a la lectura en lengua originaria a través de un encuentro con un texto de su agrado.

Al finalizar este mágico momento, para mi sorpresa, no se dejaron esperar sus clamorosos pedidos: "¡No te vayas!" "¡No te lles los libros!" Atuq... khirkinchu... escuchaba sus vocecitas reproduciendo los nombres de los personajes del cuento en quechua, a medida que me alejaba emocionada del lugar.

## Reflexión final

A partir de estos hallazgos y experiencias compartidas, queda abierta la reflexión y análisis sobre los procesos de lectoescritura en general, la trascendencia de los métodos y enfoques y los materiales que se utilizan en este proceso. Merece una atención especial

la lengua originaria como primera y/o segunda lengua, por los retos y desafíos que los maestros enfrentan en esta tarea.

Los estados y la sociedad en su conjunto deberán considerar la escolarización y la alfabetización de los niños en su lengua materna más que una obligación como un derecho de todo niño y niña que aspira a ser un ciudadano libre en una sociedad donde las diferencias culturales y lingüísticas no sean un defecto ni una limitación.

## Referencias

- Ferreiro E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1565 de Reforma Educativa (1994). Bolivia.
- Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez (2010). Bolivia.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Ministerio de Desarrollo Humano. (1995) *Guía Didáctica Lenguaje Integral*. La Paz, Bolivia: Secretaría Nacional de Educación.
- Rupp, A. y Zurita, J. (2010). Procesos educativos en contextos indígenas. Investigación etnográfica sobre la EIB en las comunidades de Tacopya y Bolívar. *Subversiones. Revista de Investigación*. Año 1 No 2, 111-145. Cochabamba, Bolivia: Industrias Graficas "J.V" Editora.
- Vélez, R. (1986). *Guía de Literatura Infantil*. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquía, Colombia.
- Zurita, J. (2007). *Llaqtaymata Jawariykuna*. Cochabamba, Bolivia: Editorial MOCA.
- Zurita, J. (2012). Ponencia. Experiencias de producción de textos en lengua materna quechua en las escuelas rurales de Bolivia. Una aproximación al pluralismo epistémico. Compilación de ponencias del 54 Congreso Internacional de Americanistas. Viena, Austria. Publicada en: Störl, K. (ed.) (2018). *La Reciprocidad entre lengua y cultura*. Berlín: Editorial PETER LANG
- Zurita, J. (2017). Ponencia. Leyendo con los niños. V *Jornadas Internacionales de Lectura y Literatura Infantil*. Cochabamba, Bolivia: IBBY Bolivia.