

CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA QUECHUA EN CONTEXTOS URBANOS, A PARTIR DE TRES CUENTOS BREVES

CONSTRUCTION OF INTERCULTURALITY AND THE TEACHING OF THE QUECHUA LANGUAGE IN URBAN CONTEXTS OF PERU FROM THREE SHORT STORIES

Eshék Tarazona Vega* 0000-0001-7543-8216
 Ana Inés Renta Davids** 0000-0002-0145-5141,
 Isabel Gibert*** 0000-0003-3158-9658

Resumen

El contexto educativo peruano está marcado por una clara multiculturalidad y multilingüismo y, por lo tanto, nos urge una educación basada en el diálogo intercultural y en la enseñanza de una lengua nativa. En este contexto, nuestra investigación está orientada a conocer las concepciones surgidas a partir de la lectura de un *corpus* de cuentos breves, con una clara presencia de la lengua quechua, por parte de escolares peruanos, y de cómo estas concepciones se relacionan con la preservación del quechua y con la formación de la interculturalidad en contextos urbanos. La investigación se basa en una metodología cualitativa, ya que, a partir de la lectura de tres relatos de José María Arguedas, se recogen las impresiones de los escolares a través de un grupo de discusión. Nuestros resultados ponen de manifiesto que sí es posible difundir la lengua quechua y establecer diálogos interculturales en espacios urbanos a través de los textos literarios, especialmente de los cuentos breves. La lectura de los relatos ha hecho emerger en los participantes sentimientos de curiosidad, admiración y respeto con respecto a los saberes y costumbres de la cultura quechua, su lengua y las cosmovisiones de la sociedad andina.

Palabras clave: interculturalidad, grupos de discusión, lengua quechua, el cuento breve, construcción de la interculturalidad.

Abstract

Prominent multiculturalism and multilingualism mark the Peruvian educational context; therefore, education based on intercultural dialogue and teaching a native language is urgently demanded. In this context, our research is oriented to discover the conceptions that emerged from the reading of a corpus of short stories, with a clear presence of the Quechua language, by Peruvian schoolchildren, and how these conceptions are related to the preservation of Quechua and with the formation of interculturality in urban contexts. The research is based on a qualitative methodology since, from the reading of three stories by José María Arguedas, the impressions of the schoolchildren are collected through a discussion group. The results show that spreading the Quechua language and establishing intercultural dialogues in urban spaces through literary texts, especially short stories, is possible. The reading of the stories has made the participants develop feelings of curiosity, admiration, and respect regarding the knowledge and customs of the Quechua culture, their language, and the worldviews of the Andean society.

Keywords: interculturality, discussion groups, Quechua language, the short story, construction of interculturality.

Fecha de recepción: 06-05-2024 Fecha de aceptación: 18-06-2024

La sociedad peruana, inmersa en diferentes procesos de modernización y en la búsqueda de distintos modos de organizarse y entenderse, tiene entre sus características la diversidad cultural y lingüística. La misma Constitución Política, en su artículo 2, inciso 19, indica que el “Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”. Esta pluralidad, como consecuencia de un proceso migratorio de contextos rurales a urbanos, también se ve reflejada en los colegios de las ciudades, centros donde se educan alumnos que provienen de lugares predominantemente andinos, cuya lengua materna es el quechua u otra que no es el español.

Como señala López (2021), en un distrito de Lima, vive el mayor número de quechua hablantes de cualquier otro distrito peruano, especialmente en las escuelas.

Sin embargo, este fenómeno, caracterizado por una diversidad sociocultural y lingüística, no constituye una fuente de enriquecimiento ni se traduce en un ambiente de respeto; por el contrario, en la práctica, mantiene vigente diferentes formas de discriminación tanto racial, social y étnica (Pumacahua y Zevallos 2022). La primera forma, sobre todo, es constante en los espacios educativos a través de rótulos despectivos y estereotipos negativos contra los alumnos

1 Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Doctorado en Estudios Humanísticos Correo electrónico: eshek.tarazona@estudiants.urv.cat

2 Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Departamento de Pedagogía. Correo electrónico: anaines.renta@urv.cat

3 Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Departamento de Filologías Románicas. Correo electrónico: isabel.gibert@urv.cat

de origen andino. Chumbes (2016) afirma que en las instituciones educativas de los centros urbanos aún persiste la discriminación étnica racial, sobre todo contra los alumnos que provienen de zonas rurales. Este hecho “genera que los estudiantes provenientes de zonas rurales sean discriminados dentro del proceso educativo a partir de la identificación de sus marcas étnicas raciales que transmiten una identidad étnica: lengua y lugar de origen, color de piel, vestimenta, forma de hablar, etc.” (Chumbes 2016:23). En efecto, este fenómeno implica una reformulación de la mirada de la sociedad educativa en su conjunto (Chumbes 2016).

Por otro lado, la literatura constituye un medio para empatizar con el otro, ponernos en lugar del otro y compartir con el otro (Obiols 2005). Los textos narrativos, especialmente el cuento o el relato breve, constituye un medio importante de socialización y permite el conocimiento mutuo entre una cultura determinada con el resto de la sociedad. Este recurso narrativo, además de estar relacionado con el desarrollo cognitivo, creativo y lingüístico, promueve el acceso a los contenidos de cultura, conocimientos y valores (Devoz y Puello 2015).

En la literatura peruana, particularmente, la narrativa andina, transmite formas de vida y la memoria colectiva de las sociedades andinas y, a la vez, representan una alternativa para visibilizar la lengua quechua y establecer los diálogos interculturales en contextos urbanos (Chávez Bermúdez et al. 2023). En especial, los relatos de José María Arguedas constituyen verdaderos vehículos de la memoria de la colectividad andina, de las costumbres, saberes, tradiciones ancestrales, vivencias y una concepción del mundo que se transmiten en entornos reducidos, pero no en contextos más amplios. Además, sus relatos cortos no sólo formarían lectores; sino también, como señala Castro (2023), configurarían las identidades y una personalidad cultural. Cabe destacar que, el propio José María Arguedas es un referente de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú, a través del reconocimiento de diversidad cultural del país y sus aportes pedagógicos estuvieron orientados a fortalecer la identidad multicultural e incidir en la integración (Chávez Bermúdez et al. 2023).

Este trabajo de investigación, entonces, se fundamenta en la atención educativa a la diversidad y tiene como finalidad contribuir en la visibilización de la lengua quechua y mejorar el contacto intercultural entre los alumnos. En este estudio, la lectura de los cuentos breves, específicamente los de Arguedas, se presentan como hechos estéticos e interculturales porque dichos textos inciden en la subjetividad de los lectores, incorporan vocablos de la lengua quechua, favorecen el desarrollo social y afectivo, problematizan la forma de actuar de los personajes y crean vínculos entre diferentes grupos culturales, a pesar de las diferencias (Ministerio de Educación [Minedu] 2015).

1. Marco Conceptual

1.1. Interculturalidad, Multilingüismo y Educación en el Perú

A lo largo de la historia peruana, la diversidad cultural y lingüística ha sido vista como un problema y no como una característica inherente y una riqueza. Aún existe la dificultad para establecer un consenso y, al mismo tiempo, incorporar y comprender las formas de sentir y de actuar que provienen de horizontes diversos. En el Perú, según Mendoza et al. (2020), todavía no se concibe con claridad una unidad que favorezca la diversidad y una diversidad que asegure una mayor cohesión social. En el ámbito educativo, específicamente, se toma en cuenta la multiculturalidad, pero su trascendencia no es asumida en el plano estructural político y jurídico (Vaca 2021). Aunque la norma considera la pluralidad étnica y cultural como obligatoria, un espacio de convivencia democrática aún sigue siendo una posibilidad remota (López 2021). En un contexto como este, como bien señala García (2022), la interculturalidad, entendida como diálogo y respeto, se convierte en un principio fundamental que orientará el cambio social.

Es por ello que, en el contexto educativo peruano, se ha propuesto una Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe [EIB], cuyo fundamento se enraíza en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del 2016 [PLANEIB], y la cual tiene como uno de sus objetivos mejorar el aprendizaje del alumnado, jóvenes y adultos que se desenvuelven en comunidades originarias y/o indígenas (Minedu 2018). El programa sectorial, que incluye interculturalidad y bilingüismo, representa un gran avance para los grupos culturales cuya lengua materna no es el español y que fueron históricamente excluidos. Pero este plan educativo no propone principios para establecer relaciones dinámicas en sociedades que tienden a homogenizar contenidos y competencias, como es el caso de las grandes ciudades. Es decir, se trata de un proyecto útil y necesario para integrar a aquellos que hablan lenguas aborígenes, pero no presenta lineamientos para abrir espacios de diálogo entre los integrantes de diferentes procedencias culturales en ámbitos urbanos.

Por su parte, desde la inclusión de la competencia «Interactúa con expresiones literarias» en las Rutas de Aprendizaje del 2015, la interculturalidad se convierte, incluso en contextos urbanos, en un objetivo fundamental. Según esta competencia, el alumno «interactúa reflexivamente con expresiones literarias de diversas tradiciones, de distintas épocas y lugares. Esta interacción le permite (...) la recreación de mundos imaginados. Además, ello contribuye a la construcción de las identidades y del diálogo intercultural» (Minedu 2015:134). El contacto del alumnado de espacios urbanos con

tradiciones literarias que abordan temáticas andinas le permitirá “establecer vínculos de forma dinámica, en un diálogo intercultural que le posibilite reconocer el valor de cada tradición y las relaciones que se establecen entre ellas” (Minedu 2015:135).

Además, en esta misma línea, el Currículo Nacional tiene como uno de sus enfoques transversales el componente intercultural. Según este documento, la interculturalidad es un «proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas (...), así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias» (Minedu 2016a:15). A través de este aprendizaje transversal «se busca posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente» y se plantea «la pluralidad desde la negociación y la colaboración» (Minedu 2016a:15).

De acuerdo con estos planteamientos, se asume que la interculturalidad constituye una alternativa para construir una sociedad democrática y reconocer la diversidad (García 2021), sobre todo en contextos escolares urbanos. El diálogo intercultural se presenta como un desafío en las escuelas y, por lo tanto, la educación intercultural es el único modo para elaborar una propuesta educativa que permita un espacio de convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales y, a la vez, se construya una sociedad inclusiva en la que se considere los verdaderos principios de la interculturalidad (Rodríguez 2018; Briseño y Rockwell 2022). Además, la educación intercultural haría posible la formación de una identidad colectiva que sea inclusiva a los diferentes grupos no representados y, a la vez, respetuosa de la diversidad de todos sus miembros (Mondaca y Aguirre 2022).

1.2. Cuentos Breves para Construir la Interculturalidad en el Perú

Hay un cierto consenso en el hecho de que la interpretación, análisis y evaluación de un texto literario culturalmente diverso, contribuye a reducir estereotipos y prejuicios y fomenta la interculturalidad (Sáiz 2015). En efecto, la idea fundamental de la interculturalidad en las aulas -y uno de los retos más importantes del siglo XXI- es conocer a través de los textos literarios otras costumbres y culturas y, de esta manera, convertir las escuelas en espacios de diálogo, cooperación, tolerancia y convivencia.

Vargas Llosa (2005) señalaba la importancia de los textos literarios en la formación de la interculturalidad, ya que, aparte de ser recursos irremplazables para la formación de los ciudadanos, nos enseñan mejor a ver en la pluralidad étnica y cultural, la riqueza del patrimonio humano, así como a valorar las manifestaciones de una creatividad original y variada. Eso significa que los

relatos de temáticas andinas, como creaciones culturales, también tienen que ser leídos con la finalidad de promover la interculturalidad y compartir la diversidad; o, dicho de otra manera, con el fin de conocer y aceptar la existencia de otros grupos con quienes es necesario e inevitable convivir sin prejuicios ni estereotipos negativos.

Desde la perspectiva de contextos, para que la interculturalidad se haga efectiva, Carrasco (2005) distingue dos clases de interculturalidad: la sociocultural y la textual. La primera hace referencia al respeto de las costumbres, hábitos culturales y formas de vida de los grupos humanos en contacto, mientras que la segunda está conformada por una serie de discursos literarios que son aceptados en un proceso de interacción y reciprocidad con el fin de dialogar, construir géneros textuales, conformar imaginarios, etc. (Carrasco 2005).

Ahora bien, es preciso señalar que el alumno, a través de los textos literarios, utiliza la lengua para construir comunidades interculturales e inclusivas (Minedu 2016a). Es decir, durante la recepción de una manifestación literaria, por parte del lector, en sus niveles de interpretación, análisis y evaluación, la lengua se convierte, como indica la UNESCO (2015), en un fenómeno sociocultural y contribuye en el desarrollo de la interculturalidad.

De esta manera, a través de los cuentos breves elegidos para este estudio, los alumnos se desenvolverán de acuerdo con las exigencias de los programas curriculares y las Rutas de Aprendizaje, a través de los cuales los estudiantes se vinculan social y afectivamente con diversas tradiciones literarias orales o escritas, rurales y urbanas, andinos, costeños y amazónicos, hasta establecer su propio canon, según sus gustos, criterios y propósitos (Minedu 2015).

2. Objetivos de Investigación

El propósito de este estudio es incorporar los cuentos breves para una práctica educativa de lectura relacionada con la formación de la interculturalidad y la revalorización de la lengua quechua en contextos educativos urbanos. En este sentido, nos planteamos como objetivo general analizar las concepciones y reacciones que un grupo de estudiantes peruanos tienen a partir de la interpretación de tres cuentos breves de José María Arguedas con el fin de determinar si dichos relatos son creaciones que contribuyen a mejorar la competencia literaria, a construir el diálogo intercultural y a visibilizar la lengua quechua.

Así mismo, vinculados a este objetivo general, nos planteamos tres objetivos específicos, que se concretan en analizar las concepciones y reacciones de los estudiantes peruanos a partir de la lectura de estos cuentos breves; identificar las posibilidades que ofrecen para construir el diálogo intercultural en las aulas a partir de una propuesta didáctica que los

incluye; y valorar el impacto que tienen estos cuentos en la reducción de los prejuicios sociolingüísticos y en la visibilización del quechua en contextos urbanos.

3. Metodología

Para poder llevar a cabo la presente investigación se ha aplicado un enfoque cualitativo, con el objeto de conocer y analizar las opiniones, motivaciones, las reacciones y los discursos elaborados por nuestros informantes¹ a partir de la lectura de los cuentos breves. De este modo, el estudio consiste en un proceso de indagación flexible que busca capturar los discursos y las acciones humanas (Izcará 2014).

Por lo tanto, una vez implementamos la propuesta didáctica, se llevó a cabo un grupo de discusión en el que los alumnos respondían las preguntas de un cuestionario dialogado sobre la interpretación de los tres textos literarios de José María Arguedas: *El sueño del pongo*, cuyo personaje principal, el pongo, según Oré (2024), era el criado de las haciendas en la primera mitad del siglo XX; *Warmá kuyay* (Amor de niño); y, por último, *La agonía de Rasu Ñiti*. Es preciso señalar que los participantes, durante el grupo de discusión, explicaron lo que les sugirió cada relato, los personajes, las cosmovisiones, la lengua quechua y los acontecimientos, y de qué manera sintieron que promovían el entendimiento con otras culturas.

3.1. Procedimiento y Acceso al Trabajo de Campo

El acceso al trabajo de campo se inició con la solicitud de autorización para realizar la investigación a la directora de un centro educativo. La directora, los profesores del área de Comunicación y los padres de familia se mostraron dispuestos a colaborar con la investigación. Después se entregó a cada alumno una antología de cuentos de José María Arguedas, de la cual sólo se seleccionaron tres relatos, de acuerdo con los criterios de Colomer (2005) y Prats (2016): 1) los textos literarios comparten una memoria colectiva y, al mismo tiempo, 2) permiten el diálogo intercultural.

Antes de realizar la recogida de información en los grupos de discusión, los alumnos participaron de tres sesiones de formación (ver tabla 1), diseñadas de acuerdo con una propuesta pedagógica de EIB de Delgado (2020), en la cual se destacó como una de las formas la EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico en contextos urbanos y un posible escenario 4 (de los 5 que se plantean): los alumnos sólo hablan castellano y el quechua es hablado sólo por los abuelos o padres de algunos, esporádicamente. El docente que estuvo a cargo fue capacitado para desarrollar dicha propuesta, en el mes de junio. A través de esta propuesta, los participantes interactuaron y crearon contextos sociales específicamente

diseñados para el análisis de los relatos, la formación de la interculturalidad y la visibilización del quechua. Cada sesión tuvo una duración de 90 minutos pedagógicos, y siguió un guion de preguntas preestablecido (ver anexo 1). A continuación, se describe el contenido de las sesiones:

- a) En la primera sesión, se hizo una lectura compartida y silenciosa de *El sueño del pongo*, en el cual los alumnos destacaron las características morales de los personajes principales (el pongo y el patrón) y adoptaron una postura con respecto a las actitudes de cada uno de estos personajes. Luego, se incidió en los momentos más tensos de la historia, incluso se formó un debate, desde diferentes puntos de vista y de acuerdo con la interpretación de cada uno de los lectores: el sueño que tuvo el protagonista.
- b) En la segunda sesión se procedió con la lectura coral e individual de *Warmá kuyay* (Amor de niño). En seguida, cada alumno completó una ficha en la que estarían reflejados los efectos que le causaron los acontecimientos (por ejemplo, el canto de las torcazas, las melodías del charango o los vocablos de la lengua quechua presentes en el texto). Después se realizó, de manera grupal, una comparación entre la vida del campo y la ciudad, en un gráfico.
- c) Finalmente, en la tercera, se leyó *La agonía de Rasu Ñiti*. En los primeros minutos, se compartió un video sobre la Danza de las Tijeras, una danza originaria de la región chanka en el Perú y reconocida por la Unesco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Los lectores, por su parte, comentaron e identificaron en un mapa del Perú los lugares donde se practica esta danza. Luego, cada alumno completó una ficha sobre los efectos que provocaron los acontecimientos o elementos (el cóndor, las melodías del arpa y del violín, los topónimos y nombres en quechua, la coreografía que ejecutan los danzantes, etc.) tanto en el protagonista (el danzante de las tijeras) y en ellos mismos.

Tabla N° 1
El corpus de los cuentos breves

Orden	Título	Código
Primera lectura	"El sueño del pongo"	txt a
Segunda lectura	"Warmá kuyay" (amor de niño)	txt b
Tercera lectura	La agonía de Rasu Ñiti	txt c

3.2. Participantes

La muestra del estudio fue intencional y de conveniencia, porque nos interesaba la selección de personas ricas en información sobre un tema específico y que estuvieran dispuestas a cooperar y manifestar sus puntos de vista (Izcará 2014).

¹ Izcará (2014) manifiesta que las personas que participan en los grupos de discusión de una investigación cualitativa son descritas como participantes o informantes, ya que son colaboradores activos durante la entrevista.

Para ello, se eligió un aula mixta, conformada por 25 adolescentes (siete alumnos y 18 alumnas), de entre 14 y 15 años, provenientes de sectores desfavorecidos, todos ellos alumnos del tercer año de educación secundaria de un colegio de la ciudad de Lima.

3.3. Instrumentos de Recogida de Información

El grupo de discusión constituyó un espacio de enunciación determinada por la función y las condiciones específicas, donde se recogió el discurso de los participantes. Por lo tanto, para generar una dinámica discursiva adecuada, se conformaron tres grupos de discusión, uno para cada relato seleccionado: los dos primeros grupos de discusión estuvieron conformados por 6 integrantes, mientras que el tercero estuvo conformado por 5 integrantes. Las sesiones, dirigidas y moderadas por el mismo docente, se llevaron a cabo en un espacio adecuado, cómodo, sin interferencias ni ruido, en torno a una mesa redonda, y contaron con la participación del investigador como observador participante. Cada sesión de grupo de discusión fue grabada en audio MP3, con una duración promedio de 25 minutos (siendo la más breve de 21 y la más extensa de 28), para su transcripción y análisis posteriores.

Ahora bien, esta manifestación oral supuso un cierto grado de preparación, pues se negoció una serie de circunstancias, incluso exigió el uso de un guion escrito del grupo de discusión (Véase el anexo 1). Las preguntas propuestas en este guion se ciñeron a los objetivos de la investigación y se tomó en cuenta los aspectos más importantes de la interacción conversacional. Por su parte, el moderador aseguró que todos los participantes intervinieran en la sesión, abriendo espacios para una libre participación, y generando un intercambio comunicativo dialógico.

Con el fin de no revelar la identidad de los participantes, estos fueron etiquetados con seudónimos. Los criterios de selección de cada grupo se basaron principalmente en la voluntad y la capacidad para hablar sobre el texto leído y en la disponibilidad de tiempo. Además, la intervención de cada participante fue codificada teniendo en cuenta el seudónimo de cada participante y el texto sobre el cual se realizó la discusión (Sonia txt a, por ejemplo).

Procedimiento de Análisis de Datos

Con el propósito de analizar los datos, en primer lugar, la simbología que se empleó en la transcripción fue la

propuesta por Calsamiglia y Tusón (2008), un código de transcripción (ver tabla 2) que fue ampliamente utilizado por el grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas [PLURAL] en la investigación sobre los discursos orales, los saberes y las concepciones (Cambra y Fons 2006; Cambra y Palou 2007). La elección de esta simbología nos ha permitido seguir el curso natural de una interacción comunicativa dialógica, con sus alargamientos de sonido, interrupciones, sus pausas, la entonación y los encabalgamientos. Del mismo modo, ha permitido una mayor atención hacia las marcas discursivas y un mejor análisis temático.

Tabla N° 2
Código empleado en la transcripción

Símbolo	Interpretación
(p)	Dicho en voz baja
subr	Énfasis
(ac)	Ritmo acelerado
:	Alargamiento breve
::	Alargamiento mediano
{risas}	Risas
(?)	Una palabra ininteligible
I	Pausa breve
II	Pausa de dos segundos
III	Pausa de tres segundos
{ruido}	Ruido
/	Tono ascendente
	Tono descendente
(??)	Palabras ininteligibles

Con respecto a este último, para un exhaustivo análisis y dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, los datos recogidos fueron agrupados en cinco categorías o temas emergentes. Además, durante el análisis, se incidió en los recursos discursivos más relevantes tales como en los modos enunciativos (centrado en la primera, segunda y tercera persona gramaticales), los modalizadores (para indicar la fuerza expresiva), las metáforas, las ejemplificaciones, los deícticos espaciales y temporales y las expresiones polifónicas (cuando un informante hace que las voces o expresiones de otros entren en su propio discurso). En la siguiente tabla se describen las categorías emergentes del análisis del material recogido en los grupos de discusión.

Tabla N° 3
Categorías

a) Dimensión emocional	b) Valoración literaria	c) Aprendizajes que promueven	d) Formación de la interculturalidad a través de los textos leídos	e) Prejuicios sociolingüísticos y revitalización del quechua
Hace referencia al impacto emocional que ha generado los textos leídos.	Indaga sobre las diferentes posturas y valoraciones que adoptan los participantes con respecto al tema, al ambiente, etc.	Considera las enseñanzas relacionadas con el aspecto moral y ético.	Se refiere a las diferentes valoraciones sobre las costumbres, cosmovisiones, tradiciones, etc. de las sociedades andinas.	Recoge la disposición de los participantes hacia la aceptación o rechazo a la lengua quechua en contextos urbanos.

4. Presentación de Resultados

4.1. Concepciones y Reacciones de los Estudiantes a partir de la Lectura de Tres Cuentos Breves de José María Arguedas

Los discursos elaborados a partir de la lectura *El sueño del pongo* (txt a), *Warma kuyay* (amor de niño) (txt b) y *La agonía de Rasu Ñiti* (txt c) de José María Arguedas se presentan a continuación, a partir de su dimensión emocional y de su valoración literaria.

Dimensión Emocional

El impacto emocional que generó la lectura en los participantes se pudo evaluar a través de los modalizadores centrados en el enunciador (“me pareció” o “me causó”), de los que se podía desprender cólera, reflexión, curiosidad, tristeza e indignación (tal como se ve en la modalidad enfática en “reflexivo” e “indignación”). Así, como señala Mora (2015), el cuento breve, como género intermedio entre poesía y novela, no sólo produce, a través de sus contornos reales y su retórica, una reacción intelectual en los lectores; sino también actúa en la sensibilidad de los mismos con la misma intensidad de una sola vibración emocional:

*“A mi parecer superemocionante y reflexivo
¿Reflexivo por qué? (ac) (Conny txt a)*

*“El relato me pareció muy bueno pero me causó
mucho indignación” (Constanza txt a)*

En la misma línea, es preciso focalizar en un aspecto emocional recurrente surgido en estos grupos de discusión: la curiosidad. Los informantes manifestaron un comportamiento inquisitivo no solo con respecto a los temas que abordan los relatos (“A mí me pareció algo curioso porque en el final hacen un tributo a toda esa muerte” Felipa txt c), sino también con relación a los ritos, costumbres y a una amplia gama de símbolos y significados que son propios de los Andes peruanos y que están insertos en los textos leídos:

“realmente me es curioso su vestimenta que utilizan porque lleva espejos y como que nunca he visto eso y sea sus creencias también me parecen interesantes y curiosas” (Felipa txt c)

“Para mí sí porque (??) a mí me da más curiosidad sabes más :: saber sobre las leyendas y creencias que se tienen en la sierra y que sí se evitaría la discriminación” (Shakira txt b)

A propósito de este aspecto emocional, surgen dos hipótesis explicativas: por una parte, esta curiosidad innata y natural, frecuente en los adolescentes, no solo supone el interés por conocer otras culturas, sino también, desde un punto de vista psicológico (Piaget 1999), se relaciona con el pensamiento abstracto y abre la posibilidad para la imaginación, la fantasía y las predicciones, en nuestro caso, mediada y propiciada por la lectura de los cuentos breves; por otra parte, con lo enunciado, nuestros informantes corroboran una de las finalidades de los cuentos propuesta por Mora (2015): responder a las necesidades y las capacidades humanas tales como el entretenimiento, la evasión, la fantasía, la imaginación, la emoción y la curiosidad hacia otros horizontes culturales.

Por último, es necesario señalar que en esta dimensión también se hacen evidentes aspectos contextuales, los superlativos positivos y negativos que usan los informantes: por un lado, los términos como “superinteresante”, “superemocionante” y “superegoísta”, propios de un lenguaje juvenil; y, por otro, el uso reiterativo de “muy”, confirman el impacto emocional que los cuentos ha provocado en nuestros participantes y, desde luego, expresan algunas valoraciones positivas sobre el texto leído.

Valoración Literaria

Miranda-Tabak (2023) señala que una de las formas para conocer las concepciones y reacciones de los participan-

tes sobre la recepción de los textos literarios es destacar las expresiones discursivas relacionadas con las características literarias de dichos textos, como la estructura, los temas que abordan y los personajes de los relatos:

“para mí me valió la pena leerlo (ac) por su gran final / Pero l y también (?) muy interesante al hablar de ll y tocar ese tema tan profundo que l que pasa casi todos los días de la discriminación” (Jhonatan txt a)

“Me pareció algo curioso porque en el final hacen un tributo a toda esa muerte” (Felipa txt c)

A este respecto, la reacción emotiva de los lectores ante los finales de las historias es un elemento relevante para que una ficción narrativa sea valorada (Colomer 2010), y, en estas dos primeras expresiones discursivas, los informantes inciden justamente en este aspecto. En la primera, el informante, con su particular tono apreciativo, enfatiza en el sintagma “su gran final” porque, gracias la expresión posterior del mismo informante, uno de los personajes del relato, en el desenlace de la historia, “recibió su merecido”; mientras que, en la segunda, con una actitud inquisitiva, por la manera particular de concebir el tema de la muerte.

Otro de los elementos que despertó muchas resonancias en los participantes, y que no dejó indiferente a ningún lector, fueron los temas tratados por los cuentos breves. Con respecto al tema abordado en la primera lectura, los participantes, con sus propias creencias, emociones y sus propias visiones del mundo, muestran una postura valorativa. Por ejemplo, al igual que nuestro informante Jhonatan (“tocar ese tema tan profundo que l que pasa casi todos los días de la discriminación”), los siguientes informantes, con una voz enunciativa personalizada, no solo consideran relevante el desenlace del texto, sino también el tema de los tratos injustos inmerso en el relato:

“Me pareció un relato bueno: con un final agradable / Me causó impresión por la forma de trato” (Conny txt a)

“Pues al principio l me pareció una historia muy aburrida / hasta que terminé de leer / y me pareció una historia muy l muy linda porque como el ll cómo lo maltrataban al hombrecito” (Ana txt a)

Sobre este último, cabe poner de manifiesto el hecho de que, a uno de los informantes, al principio, el texto le causó desagrado y aburrimiento, sin embargo, conforme avanzaba con la historia, a medida que se sumergía en la trama e identificaba los temas sobre el maltrato y la injusticia, una vez terminada la lectura, lo juzgó muy interesante.

Es conveniente añadir también que, con respecto a la segunda lectura, los informantes hacen emerger de nuevo, temas que son propios de los adolescentes: el amor imposible, el amor romántico o el primer amor. A través de modalizadores centrados en una perspectiva individual “me pareció” o “mi opinión”, así como de expresiones discursivas con un importante valor expresivo como “muy bonita porque trata de : un amor imposible” (Melissa - txt b) y “muy hermoso porque se enamora un niño” (Nieves txt b), se evidencia el impacto que ha tenido el texto, cuyo tema versa sobre una de las emociones fundamentales que posee el ser humano.

Por otro lado, con relación a los personajes del primer relato, el patrón provoca antipatía y repulsión por los abusos que ha perpetrado contra su ayudante. En muchos casos, la actitud del patrón es cuestionada y censurada por los informantes a través de discursos impersonalizados de naturaleza jurídica “él debe recibir sanción” o “ir a la cárcel”; mientras que el énfasis en el sintagma “con el pongo” o la enunciación alocutiva “el pongo era, eh: bueno” constituyen un alegato a favor del pongo como expresión de solidaridad, tal como sucede con los informantes Constanza y Pedro, respectivamente.

“Porque el ll patrón se creía superior a los :: a los trabajadores y se portaba muy mal :: En especial con el pongo” (Constanza txt a)

“Bueno: yo :: el patrón era muy malo y el pongo era eh: bueno [Ruido] El patrón era egoísta y él debe recibir sanción ll ir a la cárcel y pagar algo de: plata por : discriminar” (Pedro txt a)

Surge, ahora, un nuevo modalizador discursivo centrado en el enunciadore (“comparto”), el cual indica que el informante está de acuerdo con las opiniones de los otros participantes; y, más adelante, la presencia de la conjunción causal, seguida de una enunciación alocutiva, no solo comportan una nueva concepción contra la actitud de uno de los personajes del texto, sino también una sugerencia para contrarrestar las prácticas discriminatorias, como se hace evidente en el siguiente caso:

“comparto la opinión de mis compañeras porque sí en verdad: que todas las personas que discriminan deberían ponerse en el lugar de las personas de baja economía” (Sonia txt a).

En la misma línea, con respecto al protagonista de la tercera lectura, quien actúa en virtud de lo mágico, es visto por uno de los informantes como héroe (“ya dije el danzante muere como un héroe” Antauro txt c), puesto que muere “haciendo lo que más le gusta”. Más adelante, por la enunciación de otro participante (“su hija y su señora seguro ll las otras personas de l la

provincia la reciben como algo natural ya que (??) era muy normal allí / “Medusa txt c), se deduce que los lectores se hacen esta concepción porque el ambiente épico que rodea la historia es por la última representación que el protagonista ofrece enfrente de su familia, los músicos y su discípulo. Además, a nuestro juicio, esta creencia surge porque en los Andes peruanos y, por ende, en el relato leído, no existen figuras individuales, sino conjuntos humanos: el *dansak* (danzante de las tijeras), incluso en el momento postrero de su vida, se convierte en un personaje colectivo.

El comportamiento inquisitorio surgido sobre la cosmovisión andina, tema presente en los cuentos leídos, también se hace evidente en esta dimensión. Como ya habíamos esbozado en el apartado anterior, la creencia que se formaron con respecto a esta temática es de curiosidad: “Bueno I para mí es algo curioso porque tienen una creencia que a mí me parece que a mí me parece curioso que I creen en animales que anuncian la muerte” (Felipa txt c). El informante, más adelante, a través del superlativo “muy interesantes”, confirma su valoración positiva. O este otro quien, a través de un modalizador elocutivo “me interesó”, manifiesta una actitud inquisitiva por “las creencias que tuvieron III como del ave que era mal agüero y:: todo eso” (Shakira txt b).

Por último, es preciso destacar que, para una interpretación y valoración eficaces de los textos, la mediación docente y la cooperación fueron determinantes. Con respecto al primero, el hecho de que el docente contribuyó en la recuperación de algunos conocimientos previos o estableció una relación con algunos referentes culturales ya conocidos, constituyeron un aporte fundamental para una mejor comprensión de los textos (“Me gusta porque al empezar el profesor nos ha hecho repasar, contado la historia de un amor no correspondido” Conny txt b). Por otro lado, en cuanto a la cooperación, a través de un discurso elocutivo y el modalizador personalizado singular “me gustó”, seguido de formas verbales plurales “trabajamos” y “ayudamos”, elaborados desde una perspectiva colectiva, corroboran el aprendizaje de otros y con otros: “Mi opinión es que todos trabajamos bien en grupo” (Sonia txt a) y “Me gustó cómo trabajamos y:: nos ayudamos entre nuestros grupos [ruido] porque así pudimos compartir respuestas y dar opiniones” (María txt b).

4.2. Posibilidades que Ofrecen los Cuentos Breves para Construir el Diálogo Intercultural en Aula **Aprendizajes que Promueve la Lectura de los Relatos Seleccionados**

La presencia reiterativa de la voz enunciativa en plural “nos enseña” en muchos pasajes discursivos en relación con los aprendizajes que supone el texto, confirma el eficaz trabajo en equipo y la asimilación colectiva de

valores como el respeto y la tolerancia, las cuales formarán parte de la identidad de todos los alumnos. La enunciación alocutiva da la impresión de sinceridad de que todos, después de la lectura, están incluidos en el colectivo escolar:

“Sí, porque el cuento nos enseña a respetar a los demás y a todos y sería bueno ayudar : a todos”
(Pedro txt a)

“nos enseña a no discriminar a las personas por su color de piel o costumbres (p) Y mi aprendizaje fue valorar a las personas : como son // tal como son”
(Constanza txt a).

En estos cuatro fragmentos, con la voz enunciativa en plural “nos enseña”, seguida de expresiones “a respetar”, los informantes rescatan el contenido moralizante y didáctico de los textos. Algunas veces, enfatizando en las dos últimas y otras, en las expresiones discursivas posteriores, en las que hacen referencia a un conjunto de valores y actitudes, no solo refuerzan la idea de que la lectura del texto supuso una cierta predisposición para que los estudiantes actuaran de forma coherente ante determinadas situaciones, sino también confirman que los lectores comprendieron e identificaron los problemas de la sociedad peruana actual. Además, lo anterior hace surgir uno de los temas transversales que impregna la práctica educativa en el Perú y que, por lo tanto, está presente como un itinerario de orientación en las programaciones curriculares: el aprendizaje de valores y la formación ética (Minedu 2016a).

Emerge, por ejemplo, como una enseñanza que comportan los textos, una virtud moral que se traduce en la consideración especial hacia los *harawis* (canciones de contenido amoroso), al charango (instrumento musical andino que representa el mestizaje) y a las tradiciones andinas. El reconocimiento y atención a estas tradiciones ancestrales e instrumentos culturales se justifican “porque es parte de nuestra cultura y tradición” (Melissa txt b), “porque es un legado que nos han dejado nuestros antepasados” (Lilbeth txt b) y porque “todo es muy diferente que aquí I de Lima” (Medusa txt c).

En la misma línea, la lectura del cuento, no solo les enseña a conocer la realidad de la sierra, sino también hay participantes que desarrollan identidades colectivas, bien por sus orígenes o bien por sus antepasados. Es decir, la implicación personal es alta cuando se refieren a los otros miembros de su familia, cuyo origen está en la región andina. Muestra de ello es un informante que seleccionó uno de los elementos de la situación, a un integrante familiar, quien, en este caso, resulta fundamental para que el informante se reconozca como tal y muestre una actitud de rechazo frente a la discriminación:

“Sí es importante porque una parte [Ruido] de nuestra familia también viene a ser de la parte andina y :: y creo que no deberíamos (?) así a discriminar /”(Sonia txt a)

Algunas de las lecciones extraídas de la lectura de los cuentos, como se hace evidente en las entrevistas grupales, muestran que los textos son también considerados como recursos de formación moral: “Evitaríamos abusos a las personas más pobres e indígenas, evitaríamos también el racismo” (Paty txt a) y “Ayudaríamos a valorar esas culturas y que no las rechacemos por sus idiomas u otras cosas” (Conny txt c). Por el uso reiterativo de la primera persona en plural “Evitaríamos” y “Ayudaríamos”, se deduce que esta lección moral, no solo le servirá al uno o al otro, sino a toda la colectividad escolar, gracias a una interacción y reflexión grupales.

Por último, concluimos los aprendizajes que comportó la lectura con las “distintas maneras de ver la muerte”. La voz enunciativa en plural “nos enseña”, presente en casi toda la entrevista, y, más adelante, el énfasis en la expresión “muy diferente que aquí”, en alusión a la forma de cómo ven la muerte en el lugar donde viven los informantes, confirman, explícitamente, su conocimiento cabal de que existen diferentes maneras de interpretar la muerte, sobre todo en las regiones de la sierra:

“nos enseña que debemos aprender un poco más de eso y que todo es muy diferente que aquí l de Lima y el aprendizaje [Ruido] que promueven en mí sería que nos enseña que hay distintas maneras de ver la muerte” (Medusa txt c)

A nuestro parecer, esta concepción surge no solo porque el cuento aborda el tema de la muerte como un acto ritual en las regiones de la sierra, sino también por la irrupción de la tensión narrativa, una noción que se instala desde los primeros párrafos del relato con el fin de atraer a los lectores.

Formación de la Interculturalidad a través de los Textos Leídos

A lo largo de la actividad lectora por parte de nuestros participantes, hubo un reconocimiento de la igual dignidad de los grupos culturales, el respeto, la tolerancia y un anhelo por la mutua comprensión, que son condiciones *sine qua non*, como proponen Martínez-León et al. (2017), para la reconciliación entre las culturas, la cohesión social y el intercambio equitativo. Es decir, a través de los cuentos breves, con una evidente presencia de la lengua quechua, es posible construir la interculturalidad o el diálogo intercultural, tal como veremos a continuación.

En esta primera expresión discursiva, por ejemplo, el modalizador personalizado centrado en el informante (me promovió) y, más adelante, la presencia del adjetivo apocopado sobre el modalizador apreciativo y el énfasis en el sintagma “la cultura andina” confirman el impacto emocional e intercultural que suscitaron en el participante. El enunciador, no solo estableció un contacto con algunas peculiaridades de la región andina, sino también que la lectura causó en él un gran aprecio por la misma:

*“Me promo: promovió [ruido] una gran apreciación a la cultura andina / Cuando se encuentra con algo l alguien mucho mayor de superioridad :: estos se encogen piensan que son mejor / (?)
Pero en realidad después se dan cuenta que ellos son mejores: que ll que aquellas personas”
(Jhonatan txt a).*

También convoca la atención el siguiente modalizador focalizado desde una perspectiva individual “yo pienso” y el deíctico de lugar, el cual hace referencia a la ciudad, seguido de la construcción “mucha discriminación”, pone en evidencia el reconocimiento de la falta de una mutua comprensión. Pero más adelante, la reiteración del posesivo “nuestras nuestras”, seguida del énfasis en “culturas”, corroboran la idea de que, a través de la lectura, todos los miembros del colectivo han hecho suya la diversidad cultural:

“Yo pienso que l eh :: aquí :: hay mucha discriminación (as) sobre nuestras nuestras culturas de la sierra : selva : costa : y l y creo que es un problema de todos y donde debemos solucionar así como haciendo afiches : marchas : leyendo sobre el maltrato” (Ana txt a).

En definitiva, a partir de este discurso podemos determinar dos aspectos relevantes con respecto a la posición del enunciador: por un lado, reconoce que aún es inexistente el entendimiento cultural entre las diferentes regiones del país como “la sierra: selva : costa” y, por otro, propone algunas estrategias para establecer un diálogo intercultural entre distintas culturas. Más adelante, para que haya un mejor acercamiento, se destaca la propuesta de la lectura de textos como el relato que el grupo ha leído, cuyo tema fue el abuso y la crueldad del hacendado contra sus trabajadores indígenas.

Mención destacada merece, la siguiente enunciación polifónica, que recupera algunos aspectos del discurso social y religioso. Es preciso señalar que esta polifonía discursiva surge no solo porque parte desde una perspectiva colectiva (“amarnos”), sino también porque insta por el respeto a otras culturas, que es uno de los compromisos que exige el cuento:

“Eso es lo que deberíamos tener todos los peruanos :: amarnos los unos a los otros” (Sonia txt a).

Por su parte, Conny rescata trazas del discurso contemporáneo cuyo objetivo es alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres y proporciona otro enunciado polifónico, “todos merecemos respeto : igualdad de género:”, llevado por la emoción y enfatizando en la consigna “igualdad de género”. A nuestro juicio, por los enunciados que lo preceden (“estaba supermal que traten mal a las personas ya sea por su raza o lugar de nacimiento”), así como por el tema del relato leído, la irrupción intempestiva del enunciado en el cual enfatiza, no hace referencia al principio de igualdad y de no discriminación por razón de género; sino a la tan anhelada igualdad social y étnica para convivir libre de prácticas dañinas contra personas de otras procedencias u otros grupos étnicos.

Ante la pregunta sobre los otros aprendizajes que suscitó la lectura del cuento, es preciso traer a colación uno en el cual el informante pone en evidencia, sobre todo, la discriminación económica que aún persiste en el país: “Apreciar a una persona (...) El Perú debe aprender a valorar a las personas o gentes de baja economía”, debido a que en este texto se aborda el tema de la crueldad del uno contra el otro por razones económicas y étnicas. Más adelante, la conjunción causal, seguida de una voz enunciativa plural en el pronombre “todos” y de las formas verbales “tenemos” y “somos”, refuerza la idea de la necesidad de un intercambio equitativo en el seno de una colectividad: el país no está formado por unos pocos, sino por todos los sectores sociales y todos los grupos culturales que conviven en él, y es inevitable la comprensión y respeto mutuos. A este respecto, la lectura es concebida por el mismo informante no solo como una posibilidad de encuentro con otras realidades, sino también constituye una clave para la unidad como nación: “porque todos tenemos derecho [ruido] a ayudar a las personas a :: porque todos somos del mismo país” (Sonia txt a).

En una enunciación posterior, el mismo informante continúa con la evidencia de que la discriminación, más que cultural, es económica. Prueba de ello, es la manifestación que realiza, a través de un modo impersonalizado de su discurso y enfatizando en una construcción verbal que hace referencia a la solidaridad (“aprender a dar”):

“Muy mal lo que hacen con las personas. Las personas que tienen dinero deberían aprender a dar un poquito de lo que tienen a las personas de baja economía (p) Porque no todos han tenido esa suerte : de tener dinero” (Sonia txt a).

Teniendo en cuenta que todo enunciado debe ser analizado como respuesta a los enunciados anteriores, ya

que el nuevo enunciado puede confirmar, refutar, reforzar o completar a los anteriores (Bajtín 1999), vemos que en el siguiente caso encontramos unos modalizadores discursivos focalizados desde una perspectiva individual, cuyos informantes, comparan las opiniones de los demás participantes del grupo con las suyas. Este acto enunciativo confirma una concepción colectiva de que no basta con las lecturas de los textos literarios para establecer un diálogo intercultural, sino también sugiere una implicación conjunta de todos los miembros de la sociedad, así como de la familia u otras instituciones educativas.

“yo también opino como opinan mis compañeros [Ruido] porque en verdad ll no sólo leyendo un cuento o enseñando (?) no bastan sino que para no discriminar a la gente tiene [Ruido] que salirnos del corazón y aprender su lengua : y enseñar : a nuestros hijos” (Sonia txt a).

“Yo también coincido con la ll opinión de Liz, porque no solamente es necesario leer sino también educarse sobre [Ruido] este tema para poder evitarlo” (Jhonatan txt a).

Es preciso destacar la siguiente concepción en la cual, a través de un modo personalizado centrado en el enunciativo y una posterior valoración positiva, nuestro informante considera la lectura de estos textos como un medio para establecer una empatía con la cosmovisión andina: “mi opinión sobre este relato es muy positiva l sobre todo porque utiliza la cosmovisión andina” (Antauro txt c). En el mismo acto enunciativo, la lectura de estos cuentos ha sido concebida como una forma de acercarse a otros contextos, ponerse en el lugar de los protagonistas, comprender sus costumbres y puntos de vista. Más adelante, incluso, reconoce que la lectura fue un espacio en el que se formó un sentimiento de “admiración hacia esa cultura por las palabras l, la vestimenta, la lengua, el quechua l por los instrumentos por el tono por todo ha sido interesante” (Antauro txt c). Es decir, con respecto a las tijeras, los disfraces, las visiones y los símbolos que gravitan en torno al danzante, gracias a la lectura de los cuentos de temáticas andinas, surge en Antauro ese sentimiento ante algo extraordinario y mágico.

En la misma línea, conviene mencionar lo enunciado por el mismo participante, quien, a través de una enunciación alocutiva, seguida de un modo discursivo elocutivo (“pues si ellos creen l yo no puedo hacer nada l los tengo que respetar l su cosmovisión” Antauro txt c), corrobora lo que tanto anhelaba Todorov de los textos literarios: como medios para tomar posición frente a los valores, cosmovisiones y saberes de la sociedad (Todorov 1991). Además, es preciso traer a colación el pasaje discursivo

que completa lo anterior, un discurso polifónico (“Acá en la ciudad nuestra cosmovisión es I mueren y se van al cielo y se encuentran con Jesús II allí tranquilos I Allí seguramente creerán que se va a una montaña”), el cual rescata trazas del ámbito religioso y ha sido elaborado también como una forma de conciliar lo occidental y lo prehispánico: “un Dios o algo” y “la Pachamama y todas esas cosas”.

En esta misma categoría, en relación con otro pasaje del texto en el que los dioses y los espíritus de la naturaleza animada se hacen presentes a través de la danza y el canto, se destacan dos aspectos relevantes:

El primero referente al hecho de que los mitos y los símbolos de las sociedades andinas son concebidos como misteriosos y despiertan un gran interés en nuestros informantes (“este relato de José María Arguedas fue un poco de misterio y de intriga” - Medusa txt c), sobre este momento de máxima tensión de la trama narrativa, en los pequeños instantes de tregua, emerge un discurso impersonalizado con respecto a las pruebas ejecutadas por el danzak, y reconoce y respeta una de las partes más importantes de los usos y costumbres de las comunidades andinas: el rito (“tuvo que hacerlo porque era un ritual - Medusa txt c”). Casi concluida la conversación, surge una manifestación clara de respeto hacia estas culturas (“Es parte de sus creencias que está ligada a una tradición histórica de sus antepasados” Melody txt c), y, más adelante, reforzada con el uso reiterativo de adverbios afirmativos (“Sí, es importante”) y la presencia de formas adverbiales de continuidad (“siempre”), suponen una apuesta por la tolerancia y la preservación de sus costumbres:

“Para mí es importante : sí es importante porque [Ruido] es parte de sus costumbres y lo tienen que realizar y sí es importante” (Felipa txt c).

“Siempre es importante mantenerlas vivas II si yo no lo a :: si tú no lo haces quién lo va hacer también I sí o no (?)” (Antauro txt c).

El segundo aspecto está relacionado con la concepción que se formaron, específicamente, sobre la danza de las tijeras: una danza de la sierra peruana que tiene su origen en los “*tusuq laykas*”, pero cuyo marco musical está provisto por instrumentos musicales foráneos como el arpa y el violín. Se destaca la expresión discursiva de uno de nuestros informantes: “En mi opinión es un ritmo II porque es costumbre de los familiares y de los andinos” (Teseo txt c). Más adelante emerge una muestra de satisfacción y una consideración positiva (“las tonadas II estoy bien feliz lo que hayan puesto” Antauro txt c), con respecto a una tradición largamente practicada en los andes peruanos: el canto y la música,

como portadores de las fuerzas mágicas de la tierra, son medios para celebrar, en términos de Ribadeneira (2020), el “*sumak kawsay*”² y, por ende, son indispensables en los sembríos, en las cosechas e incluso en los sepelios:

“las tonadas antiguas de artistas y violinistas porque esto como ya dije antes le da un tono más heroico a la muerte de Rasu Ñiti entre I como recuerdo están el río de sangre II al borde del rayo I el canto del gallo I estrella lucero I entre otros le dan un tono épico a este cuento” (Antauro txt c).

4.3. Concepciones y Reacciones para Visibilizar la Lengua Quechua en Contextos Escolares Urbanos *Prejuicios Sociolingüísticos y Visibilización del Quechua*

Para abordar esta dimensión, se ha considerado la propuesta de Pumacahua y Zevallos (2022), de acuerdo con la cual, los prejuicios sobre el quechua pueden ser positivos o negativos, ya sea por su situación sociolingüística de esta lengua, sus concepciones heredadas o los desafíos que afronta en la actualidad.

A partir de una primera observación, a través de modalizadores discursivos “creo” y “digo” que personalizan los enunciados, la lengua quechua es concebida por nuestros informantes como un instrumento fundamental: porque de “esa manera también entenderíamos más :: acerca de la historia del Perú” (Lilibeth txt b), por un lado; o “porque aprendiendo se pueden hablar e ir a otros lugares donde se habla el quechua” (Nieves txt b), por otro; es decir, el quechua les ayudaría a conocer a fondo algunos pasajes de la historia peruana y, a la vez, constituiría un medio que les permitiría mucha movilidad para conocer las regiones donde esta lengua aún está vigente. “Es apropiado porque en algunos de estas ciudades del Perú :: eh ::eh : existe todavía ese tipo de lengua y:: y debemos de saber algo de otros lugares”(Madona txt b).

En la misma línea, en otra situación de conversación, perciben y reconocen que a la lengua le falta trascendencia en el plano internacional. También afirman que los “nombres quechuas me parece como muy complicado en el texto y complicado de pronunciar cuando tienen una lectura rápida” (Medusa txt c). Deducimos que, por el reiterado uso de “complicado”, este aspecto se debe a la morfología aglutinante del quechua y a los repertorios amplios de sufijos presentes incluso en los nombres, los cuales, como es obvio, son rasgos radicalmente distintos a la lengua que usan los informantes.

2 El “Sumak Kawsay”, cuyo significado es el “Buen vivir”, es una filosofía de vida presente en muchos pueblos originarios. Ribadeneira (2020) añade que es una propuesta holística relacionada con la lucha y resistencia de ellos.

Sin embargo, hay un aspecto positivo relevante que es necesario destacar. Uno de los informantes, a través de un discurso alocutivo, reconoce, de manera positiva, la diversidad lingüística en el Perú: “el quechua no es la única lengua en el Perú II hay más I aymara y entre otras” (Antauro txt c) y, para que no haya prejuicios ni actos de discriminación, apela a otros elementos tales como “danzas : comidas : arquitectura y artesanía”.

Son muchos los prejuicios existentes sobre las lenguas, pero entre los prejuicios lingüísticos más comunes encontramos los siguientes: las lenguas que tienen escritura son superiores a las que carecen de ella; la coexistencia de muchas lenguas perjudica el desarrollo de una sociedad o de un país; si una lengua tiene pocos hablantes, es porque es rudimentaria para ser utilizada en la actualidad; las lenguas con un mayor número de hablantes son superiores a las que tienen pocos; o, las lenguas originarias corresponden a sociedades poco avanzadas (Pino 2015). Sin embargo, en general, los alumnos conciben y valoran positivamente la lengua quechua, especialmente por su procedencia, ya que es una lengua cuyo origen estaría en los territorios de lo que actualmente es el Perú: “porque es la lengua original / del Perú” (Teseo txt c); o, haciendo referencia a la tercera parte de población peruana que habla esta lengua originaria, surgieron expresiones discursivas como “el quechua es parte de nuestra cultura y: sería bueno aprenderlo” (Melody txt c) y “es apropiado aprender quechua porque es parte de nuestra cultura” (Melissa txt b).

En estos dos últimos discursos, la enunciación focalizada desde una perspectiva colectiva (“nuestra cultura”) y, más adelante, la irrupción de expresiones como “sería bueno aprenderlo” y “es apropiado aprender”, confirman dos aspectos relevantes: por un lado, los informantes destacan la noción de un alto grado de pertenencia a las culturas basadas en las lenguas, en muchos casos, en una lengua de herencia; y, por otro, surge una conciencia de identidades a partir de una actividad cultural como es la lectura. En definitiva, los prejuicios positivos, deben ser fortalecidos; mientras que los negativos, fundamentados en premisas equivocadas o sesgadas, deben afrontarse desde las instancias gubernamentales, en las instituciones educativas, donde se toman acciones para el cuidado de una lengua originaria (Pumacahua y Zevallos 2022).

5. Discusión de Resultados

El propósito de este trabajo, como respuesta a la diversidad étnica y cultural, ha sido analizar las concepciones y reacciones que un grupo de escolares peruanos tienen a partir de la lectura de un *corpus* literario de José María Arguedas, con el fin de determinar si los relatos de ese corpus, contribuyen

a establecer un diálogo intercultural y a revitalizar la lengua quechua. Las concepciones y creencias que los alumnos se formaron a partir de la lectura desvelan que sí es posible revalorizar una lengua nativa, elaborar un *corpus* que considere este tipo de textos, establecer un diálogo entre diferentes grupos culturales y, de esta manera, evitar las prácticas discriminatorias que aún se manifiestan en muchos espacios, y con un alto grado en los centros educativos.

Los resultados también responden, por un lado, a las exigencias del Diseño Curricular Nacional, el cual considera a la interculturalidad como un enfoque transversal; y, por otro, a las propuestas de las Rutas de Aprendizaje, las cuales están orientadas a la búsqueda de una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a las diferencias y a la propia identidad (Minedu 2016a).

Dicho lo anterior, haremos una consideración conjunta de los análisis de los resultados y que nos ha permitido organizar las informaciones obtenidas en dos apartados interrelacionados:

5.1. Concepciones sobre la Recepción e Interpretación de los Cuentos Breves que Transmiten la Cosmovisión Andina

Los estudios literarios concluyen que el acto de leer es un proceso en el que se ponen en juego, de manera simultánea, aspectos cognitivos y afectivos. El primero hace referencia a una intensa actividad que enlaza con órdenes del pensamiento y en la que están involucrados los conocimientos previos, las anticipaciones, las inferencias, las hipótesis y las valoraciones (Scandar y Irrazabal 2020); el segundo, porque la lectura literaria comporta una implicación emocional más allá del mero conocimiento (Obiols 2005).

Los resultados demuestran que, en cuanto a la conexión entre lo cognitivo y lo emocional, gracias al reconocimiento de los referentes culturales, audiovisuales, históricos y otros conocimientos extraliterarios del alumnao y, sobre todo, también a la mediación docente y la cooperación, por un lado, la actividad lectora no supuso ningún desencuentro en la interpretación de los textos, a pesar del marco sociocultural no compartido entre los textos leídos y los lectores. Por otro lado, de acuerdo con los planteamientos de Tedio (2011), Brescia (2014) y Beltrán (2021), las nociones de intensidad, ritmo, persuasión, significaciones y tensiones narrativas, propias de los cuentos breves, fueron las generadoras de la emoción estética y, por ende, actuaron en la sensibilidad de los lectores.

En efecto, en lo referente a este segundo aspecto, la primera característica discursiva observada es con relación al impacto emocional que los cuentos breves generaron

en los lectores. Los resultados, tanto de las entrevistas como de los diarios, corroboran dichos planteamientos. En algunos casos, incluso, encontramos descripciones emocionalmente fuertes a través del uso de superlativos como “superemocionante” y “superinteresante”.

También es oportuno, en consonancia con Colomer (2005), destacar que nuestros lectores incidieron, tanto en los finales de los cuentos leídos, como en las diferentes funciones de los personajes. Con respecto al primero, los participantes hacen una valoración positiva de los desenlaces; y, en el segundo caso, identifican las funciones de los protagonistas y toman posesión de las expectativas sobre la actitud de cada uno de ellos: cuando el héroe de la historia decide actuar y reaccionar contra los abusos y las humillaciones, cuando una prohibición recae sobre el protagonista de la historia o cuando el protagonista se somete a una prueba y se enfrenta a la muerte. De esta manera, nuestro estudio confirma que los lectores muestran una reacción emotiva con respecto a los finales de los textos narrativos (Colomer 2010) y, al mismo tiempo, reconocen e identifican los sentimientos y las emociones de los protagonistas (Bordons et al. 2006).

En relación con lo anterior, entonces, se confirma que, de acuerdo con la propuesta de Bordons et al. (2006), nuestros resultados provienen de perspectivas literarias eclécticas: por un lado, la mediación docente, la cooperación y el aprovechamiento de los conocimientos que aportaron los lectores fueron fundamentales; y, por otro, la utilización eficaz de los instrumentos de análisis formal centrados en la obra literaria (por ejemplo, en los personajes o en la estructura) permitieron el conocimiento de lenguajes o sistemas literarios.

Observamos también que, como consecuencia de un pacto narrativo (Miranda-Tabak 2023) entre el autor y los lectores y un buen tratamiento del tema por parte del primero, los participantes destacan el mensaje moral que transmiten los textos leídos. Estos resultados, por un lado, encuentran sustento en las afirmaciones de Bordons et al. (2006), Colomer (2005) y Jover (2007), quienes sostienen que la recepción y comprensión de los textos literarios por parte de los alumnos constituyen una actividad para la formación moral y actúan en niveles educativos más profundos. Por otro lado, cumplen con las exigencias del currículo escolar peruano, cuyos aspectos transversales están basados en la formación ética y en una auténtica educación en valores (Minedu 2016a).

5.2. Sobre la Lectura de los Cuentos Breves como una Actividad para Construir la Interculturalidad, Reducción de los Prejuicios Lingüísticos y Visibilización de la Lengua Quechua.

Colomer (2010) sostiene que una de las funciones de la literatura es el acceso de los alumnos al inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que nosotros utilizamos como formas de conocer el mundo y las relaciones con los otros. Por su parte, Jover (2007) destaca que las lecturas literarias propician un diálogo entre diversas sociedades destinadas a convivir y forjan nuevos imaginarios en los que todos se reconozcan. En efecto, el presente estudio demuestra que, a partir de la lectura de textos literarios, sí es posible conocer otros imaginarios humanos, reforzar una memoria común, revitalizar la lengua quechua en contextos urbanos y establecer un diálogo entre diferentes grupos culturales en base a la convivencia y el respeto.

Como hemos visto, en un contexto en el que la migración ha influido en el desgaste y erosión de las lenguas originarias (López 2021; Julca-Guerrero y Nivin-Vargas 2023), la lectura de los cuentos breves de José María Arguedas, ha provocado en los lectores diferentes reacciones, pero todas orientadas a establecer vínculos imprescindibles y empatías con distintas manifestaciones culturales de las regiones andinas, sobre todo con la lengua quechua. Estos resultados corroboran la idea de que a través de las ficciones narrativas el alumnado puede empatizar con el otro (Colomer 2005) y comprender y respetar otras culturas, lenguas y pueblos. Los sentimientos de curiosidad, admiración y de apreciación confirman que los textos literarios, en particular los cuentos breves, permitieron experiencias e implicaciones emocionales en los participantes.

En un encuentro cultural, es necesario que los lectores no solo se identifiquen con las experiencias y los sentimientos que los protagonistas de las historias comunican, sino también respeten las cosmovisiones que esas historias transmiten (Bordons 2005). Así, en el caso estudiado, los participantes, a través de la lectura literaria, se ponen en el lugar de los protagonistas, estimulan las conciencias desde la perspectiva de los otros, comprenden las cosmovisiones y tradiciones e imaginan un mundo distinto al suyo propio. Y de esta manera, confirman dos aspectos relevantes del diálogo intercultural: los alumnos, por un lado, toman consciencia de que las acciones, los valores y las cosmovisiones son relativos y evolucionan; y, por otro, ellos se dan cuenta de las injusticias, las necesidades, los ritos y los miedos de los otros.

Además, en nuestro estudio, las cosmovisiones de carácter mágico y mítico, presentes en todas las cosmovisiones indígenas de América, al entrar en contacto con otras, no se destruyen, sino que hacen posible un encuentro creativo y son valoradas de manera positiva por los lectores. Es decir, nuestro estudio corrobora lo afirmado por el Ministerio de Cultura del Perú (Mincul 2014): los textos leídos constituyen una esperanza de reconciliación de las culturas que, histórica y geográficamente, viven enfrentadas desde los orígenes de la nación.

Todo lo anterior pone en evidencia que, en contextos urbanos donde la ruralidad es notoria, donde hay una erosión gradual del quechua y en grupos culturales donde la fragmentación aún persiste, la interculturalidad y la enseñanza de la lengua quechua suponen una nueva vitalidad (Zavala y Andrade 2023; Julca-Guerrero y Nivin-Vargas 2023). Aporta en la salvaguardia de esta lengua, la cual, actualmente, tiene señales de extinción lingüística (Julca-Guerrero y Nivin-Vargas 2023).

Nuestro resultado también modifica los tipos de textos que conforman un corpus literario o un canon escolar (Carrasco 2005), ya que dichos textos, como sucede en el caso nuestro, incorporan vocablos de las lenguas aborígenes (quechua), transmiten otros repertorios de símbolos y mitos, presentan otras cosmovisiones y, desde luego, suponen diferentes modos de interpretación de acuerdo con contextos distintos. De esta manera, dentro de la amalgama de criterios, emerge uno nuevo para seleccionar, recomendar y sugerir títulos en función a sus aportes en la formación de la interculturalidad (Jover 2007).

Por último, uno de los retos de la interculturalidad en el Perú, es la valoración por igual de todas las culturas, de las lenguas y las variedades lingüísticas (Minedu 2015; Solís 2020). Por lo tanto, debido a que una de las formas para enfrentar la discriminación y los prejuicios negativos sobre la lengua quechua en contextos urbanos está fundamentada sobre los marcos que fomenten la enseñanza de una lengua originaria (Minedu 2015; Solís 2020; Pumacahua y Zevallos 2022), uno de los objetivos de este trabajo se orientó a conocer, a la luz de la presencia de algunos vocablos del quechua en los cuentos seleccionados, el impacto de los textos en la reducción de los prejuicios sociolingüísticos negativos sobre dicha lengua.

En efecto, las expresiones discursivas de los participantes confirman que el aprendizaje de la lengua quechua o una lengua nativa, no solo consolidaría identidades, la inclusión y el respeto a las diferentes culturas (Solís 2020; Pumacahua y Zevallos 2022); sino también que, como propone el Plan Nacional de Educación

Intercultural Bilingüe, con la enseñanza de diversas lenguas en las instituciones educativas, el desarrollo de la motivación, el fortalecimiento de las lenguas originarias, la ciudadanía intercultural, la calidad de los aprendizajes y las habilidades de los alumnos en el momento de desenvolverse en otros contextos adquirirían una importancia especial (Minedu 2016b).

6. Conclusiones

Retomando los objetivos de este estudio y respondiendo las preguntas que nos formulamos para su realización, concluimos que:

1. El análisis de datos y la discusión de resultados han hecho surgir la idea de que la lectura de los cuentos breves, particularmente los relatos de José María Arguedas, son un detonante de los procesos de comprensión de la realidad peruana y, a la vez, una instancia que se relaciona con la visibilización de la lengua quechua y la construcción de la interculturalidad en las aulas.
2. La lectura de los textos literarios, en nuestro caso los cuentos breves de José María Arguedas, exigen de los lectores un conjunto de habilidades, tanto cognitivas como afectivas, para fomentar comportamientos adecuados en un contexto escolar urbano que permitan el respeto, la tolerancia y el diálogo. En relación con lo cognitivo, los participantes han tomado conciencia de patrones culturales tanto propios como ajenos, identifican las similitudes y diferencias. Por otra parte, en lo afectivo, a través de la lectura, encontramos respuestas emocionales positivas tales como el interés, la curiosidad, la admiración y la apreciación, las cuales fomentan una motivación hacia el diálogo intercultural, el buen vivir, desarrollan la empatía y ofrecen mayores posibilidades para afrontar con éxito todas las prácticas discriminatorias.
3. Un tema que generó una mayor capacidad discursiva en los grupos de discusión fue con respecto al pensamiento mágico y mítico de la cosmovisión andina, cuyo sistema de creencias se fundamenta en la realidad psíquica de una colectividad. Se concluye que las formas simbólicas y míticas de las sociedades andinas, contenidas en los textos leídos, tienen una fuerza educativa, supuso un acercamiento a las formas particulares de conocer el mundo, constituyen un medio de contacto y de diálogo con diferentes manifestaciones culturales y fueron utilizadas para dar forma a las perspectivas sobre el mundo andino e indígena.
4. El análisis de los resultados también puso en evidencia que la interpretación en la recepción de los cuentos breves tuvo una naturaleza eminentemente

- social. Esta variable colectiva explica la función que tiene la literatura en la formación de la interculturalidad. Los comentarios sobre las lecturas de manera participativa, la cooperación de otros y con los demás participantes, algunas veces mediado por el docente y otras veces ayudándose entre ellos, fueron tan importantes como el actuar para establecer un encuentro intercultural. Además, estas interacciones grupales observadas, no solo se convirtieron en importantes factores de socialización, sino también, como señala Piaget (1999) refiriéndose a lo que proporcionan las interacciones, suministró las bases del desarrollo moral de los adolescentes, tal como hemos visto en las diferentes expresiones discursivas en las que se hace patente que los textos leídos constituyeron medios de transmisión de mensajes morales.
5. La presencia de algunos vocablos de la lengua quechua en los cuentos leídos suscitó un interés y una motivación positiva por conocer y aprender dicha lengua. Estas actitudes suponen, en el marco de la difusión de una lengua originaria, una posibilidad para la incorporación del quechua o de una lengua nativa (por ejemplo, el aimara o el awajún) en los programas curriculares de inmersión de los centros educativos urbanos, y, de esta manera, establecer contactos interculturales de diversa índole. Por lo tanto, la escuela se convertirá en el punto de partida de toda experiencia o intento de visibilización del quechua, ya que estas cuestiones, no sólo son categorías sociales; sino también constructos políticos (López 2021)
 6. Por otro lado, en sociedades actuales donde se acortaron las distancias y en aulas donde predominan estudiantes que provienen de diferentes culturas, la enseñanza de la literatura adquiere nuevas dimensiones. En este sentido, nos insta no solo a revisar y extender el canon con textos literarios que permitan a los alumnos la apertura a otros imaginarios y patrones culturales, a diferentes realidades y a múltiples cosmovisiones del mundo; sino también a diseñar actividades orientadas hacia el aprendizaje intercultural.
 7. Finalmente, la sociedad peruana, multicultural y multilingüe, está fundamentada en el principio de igualdad y justicia con derecho a la diversidad étnica, cultural y lingüística, a través del cual todo individuo que posee ciertas diferencias tiene el derecho moral de que los demás lo valoren y lo traten de una manera apropiada. En este caso, el aprendizaje de la lengua quechua en los espacios urbanos (o de cualquier otra lengua originaria), así como se muestra en los resultados, sobre todo en Lima, supondría el respeto de tradiciones, creencias y culturas diversas y, por supuesto, una mayor integración como país.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M.
1999. *Estética de la Creación verbal*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Beltrán, R.
2021. *Rosa Beltrán: cuento Contemporáneo*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Bordons, G., Díaz-Plaja, A., Bastida, A., Calatayud, F., Carré, A., Civera, I., Delgado, J.F., Diard, P., Escrivá, R., Gallardo, F., Lluch, G., Manuel, J., Obiols, M.R., Palou, J., Ráfols, J., Rins, S., Soldevilla, Ll., Subirana, J. y Zayas, F.
2006. *Enseñar Literatura en Secundaria. La Formación de Lectores Críticos, Motivados y cultos*. Graó, Barcelona.
- Brescia, P.
2014. Asedios a la forma: teorías (clásicas y nuevas) del cuento. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica* 9:65-78.
- Briseño, J. y Rockwell, E.
2022. La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural. En *Tejiendo Diálogos y tramas desde el Sur – Sur. Territorio, Participación e Interculturalidad*. Coordinadores S. Sartorello, A. C. Hecht, J. L. García y E. Said. Universidad Iberoamericana, A. C.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A.
2008. *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel S.A., Barcelona.
- Cambra, M. y Fons, M.
2006. Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En *Diálogo e Investigación en las aulas: Investigaciones en Didáctica de la lengua*, editado por A. Camps, pp. 243 – 262. Graó, Barcelona.
- Cambra, M. y Palou, J.
2007. Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación* 19:149–163.
- Carrasco, I.
2005. *Literatura Intercultural Chilena: Proyectos Actuales*. Revista Chilena de Literatura de la Universidad Austral de Chile 66:63-84.

- Castro, R.
2023. La narración que se vuelve imposible: una lectura comparativa de dos novelas de José María Arguedas. *Taller de Letras* 72:76 – 95.
- Chávez, M.I.; Fuentes, F.E.; Bravo, S.; Huilca, W.
2023. Aportes y principios de interculturalidad aplicados al sistema educativo peruano a partir de la experiencia de José María Arguedas. *Yachay* 12:127-137.
- Chumbes, J.
2016. "Todos tenemos un origen común": Un estudio sobre el proceso de integración de los estudiantes provenientes de zonas rurales a colegios de zonas urbanas. Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Colomer, T.
2005. *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Colomer, T.
2010. *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Síntesis, Madrid.
- Delgado, N.
2020. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en *Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Andina*. Tomo 1. Ministerio de Cultura del Perú.
- Devoz, I. y Puello, E.
2015. *El cuento: estrategia de enseñanza para la educación infantil en el hogar "Hogar Infantil Comunitario Bellavista de Arjona Bolívar*. Turbaco Bolívar, Cartagena.
- García, S.
2022. Estado nación e identidad nacional: América Latina y la gestión de la diversidad en contextos multiculturales. *Diálogo Andino* 67:170-182
- Izcara, S.
2014. *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Editorial Fontamara.
- Jover, G.
2007. *Un mundo por leer*. Octaedro, Barcelona.
- Julca-Guerrero, F., & Nivin-Vargas, L.
2023. Activismo académico y sociocultural en la revitalización del quechua en Áncash, Perú. *Forma y Función* 36.
- López, L.
2021. Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura* 46:41-66.
- Martínez-León, P.; Ballester-Roca, J.; Ibarra-Rius, N.
2017. Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y literatura* 29:155-172.
- Mendoza, R.; Alvarado, S. y Arroyo, A.
2020. Jóvenes quechuas del sur andino del Perú desde una mirada decolonial. *Diálogo Andino* 61:141-151
- Minedu.
2015. *Rutas de aprendizaje*. VI ciclo. Minedu, Lima.
- Minedu.
2016a. *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu, Lima
- Minedu.
2016b. *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Minedu, Lima.
- Minedu.
2018. *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Minedu, Lima.
- Ministerio de Cultura del Perú.
2014. *La diversidad cultural en el Perú*. Mincul, Lima.
- Miranda-Tabak, F.
2023. Lectura abierta: por una construcción de la lectura literaria en la enseñanza. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México* 120:57-66
- Mondaca, C. y Aguirre, C.
2022. La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino* 67:13-19.
- Mora, C.
2015. *En breve: Estudios sobre el cuento Hispanoamericano Contemporáneo*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Obiols, R.
2005. "Literatura y el otro" en *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, editado por G. Bordons y A. Díaz-Plaja, pp.57-67. Editorial Graó, Barcelona.
- Oré, D.
(2024). El legado de José María Arguedas en un mundo cambiante. *Kuskanchaq*, 2(2), 89-96
- Piaget, J.
1999. *El lenguaje y el Pensamiento*. Atalaya, Barcelona.
- Pino, E.
2015. Los prejuicios y la identidad para el aprendizaje de la lengua aimara de los estudiantes de la zona altoandina de la provincia de Candarave, Tacna. *Diálogo Andino* 47:37-43.
- Prats, M.
2016 Criterios de selección para las lecturas. En *Didáctica de la lengua y la Literatura en Educación Primaria*, editado por J. Palou y M. Fronts, pp. 69-80. Síntesis educación.

- Pumacahua, M. y Zevallos, P.
2022. Prejuicios lingüísticos de los estudiantes peruanos bilingües universitarios hacia el quechua. *Diálogo Andino* 67:183-193.
- Ribadeneira, K.
2020. Buen vivir: críticas y balances de un paradigma social en construcción. *Diálogo Andino* 62:41-51.
- Rodríguez, M.
2018. Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales FLACSO* 60:217-236.
- Sáiz, A.
2015. Lectura e interculturalidad. Estudio de caso sobre la recepción literaria china en el contexto español. *Revista Ocnos. Estudios sobre Lectura* 13:129-142.
- Scandar, M., & Irrazabal, N.
2020. Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit* 26:e386.
- Solís, G.
2020. Bilingüismo: cuestión política de hablantes y sociedades en *Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Andina*. Tomo 1. Ministerio de Cultura del Perú.
- Tedio, G.
2011. El cuento, un exigente género literario. *Amauta* 17:51-63.
- Todorov, T. H.
1991. *Crítica de la crítica*. Paidós, Barcelona.
- Unesco.
2015. El multilingüismo en el ciberespacio. *Lenguas indígenas para el empoderamiento*.
- Vargas Llosa, M.
2005. *La verdad de las Mentiras*. Santillana, Madrid.
- Vaca, C.
2021. Fricciones de poder en la educación intercultural: lectura, escritura y oralidad en las TIC. *Revista Encrucijada Americana* 2:40-50.
- Zavala, V. y Andrade, L.
2023. Tan lejos y tan cerca: los nuevos activismos quechuas frente al Estado peruano. *Boletín de Filología* Tomo LVIII 2:71-99.

Anexo

Guion para los Grupos de Discusión

“El sueño del pongo” – Primer Grupo (6 alumnos)

¿Cuáles son sus opiniones sobre este relato de José María Arguedas? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en ustedes? ¿Qué les pareció? ¿Por qué?

¿Qué nos enseña este cuento? ¿Qué aprendizajes promueven en ustedes? ¿Por qué?

¿Es importante para comprender la realidad de la sierra o la realidad andina? ¿Por qué? Comenta.

Si todos leyera historias como esta, ¿se evitaría la discriminación contra los más pobres y los indígenas? Fundamenten.

¿Cuál es tu actitud frente a la discriminación que existe, ya sea por la condición social o racial de una persona?

¿Cuál es tu opinión sobre las actitudes del patrón para con el pongo?

¿Cuál es tu opinión sobre esa visión andina que consiste en interpretar los sueños? ¿Es apropiada? Fundamente.

“Warma kuyay” – Segundo Grupo (6 alumnos)

¿Cuáles son sus opiniones sobre este cuento de José María Arguedas? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en ustedes? ¿Qué les pareció? ¿Por qué?

¿Qué nos enseña este cuento? ¿Cuál es el aprendizaje que promueve en ustedes? ¿Por qué?

¿Cuáles son tus actitudes frente al canto de la paca paca, las melodías del charango, el canto de las torcazas y las fiestas andinas?

¿Cuál es tu opinión sobre los huaynos que aparecen al inicio de la historia? ¿Creen que hay que respetarlos y valorarlos?

¿Qué opinan sobre la presencia de algunos vocablos del quechua? ¿Es apropiado? ¿Debería aprenderse y enseñarse esta lengua?

¿Cuál es tu opinión sobre las actitudes de Ernesto, quien, al principio, se burla del aspecto físico de Kutu ?

La palabra “cholos” se repite como tres veces en el cuento leído. ¿Es apropiada? ¿Por qué?

Al final de la historia, Kutu y Ernesto se separan: el primero se queda en la sierra, mientras el segundo se va a la ciudad. ¿Crees que deberían reconciliarse y vivir juntos, en paz?

¿Están de acuerdo con que se leyera más historias como esta, de temáticas andinas, en los colegios? ¿Qué se evitaría?

“La agonía de Rasu Ñiti” – Tercer Grupo (5 alumnos)

¿Cuáles son sus opiniones sobre este relato de José María Arguedas? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en ustedes? ¿Les pareció difícil? Coméntame.

¿Qué nos enseña este cuento? ¿Cuál es el aprendizaje que promueve en ustedes? ¿Por qué?

¿Es importante conocer y respetar las costumbres de las regiones andinas, como por ejemplo “La danza de las tijeras”? ¿Por qué?

¿Cuáles son tus actitudes con respecto a la chaqueta adornada de espejos y las tijeras del danzante, las melodías del arpa y del violín, las tonadas andinas y, sobre todo, frente al cóndor que se manifiesta a través de la montaña Wamani?

¿Cuál es tu opinión sobre la cosmovisión andina que consiste, por ejemplo, en creer en las montañas y en los insectos que anuncian la muerte?

¿Puedes comentarme sobre la muerte del danzante? ¿Es triste y doloroso? ¿O la reciben como algo natural?

¿Cuáles son tus opiniones sobre la presencia de nombres quechuas en el relato? ¿Son necesarios? ¿Debería aprenderse y enseñarse esta lengua? ¿Por qué?

¿Cuáles son tus actitudes con respecto a las tonadas andinas que suelen tocar el arpista y el violinista mientras el danzante agoniza? ¿Estás de acuerdo? ¿Respetas esta costumbre? Comenta.

