

Uso de las lenguas quechua y castellano en procesos de educación bilingüe intercultural

Félix Julca Guerrero
PROEIB-Andes / UMSS

En esta ponencia abordaremos sucintamente algunos aspectos de la investigación titulada “Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso”,¹ llevada a cabo en la escuela de Acovichay, ubicada en la urbanización Primavera, zona urbano popular de Huaraz (Áncash, Perú).

De manera general, en el marco de la educación bilingüe intercultural (EBI) se encara en este trabajo la reflexión sobre el uso de lenguas en la escuela urbana, tema aún no estudiado debido a que en el Perú, e incluso en el ámbito latinoamericano, son escasas las experiencias de educación intercultural bilingüe (EIB)² en la que se enseña una lengua indígena a educandos hispanoha-

¹ Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes-Universidad Mayor de San Simón). La educación intercultural bilingüe como nuevo paradigma de la educación latinoamericana está orientada hacia la construcción de sociedades más democráticas y, como tal, viene tomando diversas formas y modalidades en su aplicación según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se viene desarrollando. Entre ellas tenemos a la educación intercultural bilingüe (EIB: Bolivia, Ecuador, Chile, Paraguay, Venezuela, etc.), educación bilingüe intercultural (EBI: Perú), etnoeducación (Colombia), educación indígena (México, Brasil, etc.).

² En el siglo XX en América Latina hemos asistido a tres grandes paradigmas en la educación indígena: el primero corresponde a la Educación Bilingüe (EB), modelo en el que se puso mayor énfasis sólo en la cuestión lingüística. El segundo corresponde a la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) que sigue dos pilares fundamentales: lo lingüístico y lo cultural. Finalmente, el tercero corresponde a la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o Educación

blantes en contextos urbanos³ y, por lo mismo, también se carece de estudios suficientes al respecto. En este sentido nuestro propósito es comunicar, brevemente, los resultados a los cuales hemos arribado en una investigación de naturaleza empírica y cualitativa sobre la temática del uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje.

El contenido temático que comprende el presente trabajo ha sido organizado en cuatro partes. En la primera, se contextualiza la realidad sociocultural, sociolingüística y educativa de Huaraz en general y Primavera en particular. En la segunda, en el marco de la educación bilingüe intercultural, se desarrolla el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la tercera se aborda la metodología de enseñanza de lenguas. Finalmente, en la cuarta se anotan algunas consideraciones y reflexiones finales para un tratamiento más coherente y situado del programa EBI de acuerdo a la realidad particular de las escuelas en las que se viene implementando.

Intercultural Bilingüe (EIB). En los últimos años en los diferentes países se registra mayor preferencia por la EIB antes que la EBI; pero también, más recientemente, algunos autores prefieren llamar solamente como Educación Intercultural (EI). Al margen de la nomenclatura este modelo se plantea la interculturalidad como eje transversal del proceso educativo (Cfr. LÓPEZ 1997, MUÑOZ 1998, JULCA 2000b).

³ En el caso peruano tenemos conocimiento sólo de dos muestras de educación bilingüe en contextos urbanos. La primera, implementada por el programa de educación básica de la Asociación Pukllasunchis en el Cusco; y la segunda, la muestra itinerante Tsamaren, con todo orgullo, que promovió la organización Terra Nova con el apoyo de UNICEF y el acuerdo del Ministerio de Educación en el primer semestre de 1997. En ambos casos las propuestas no se dirigen a poblaciones indígenas, más bien parten y conducen a ellas a los educandos no indígenas hispanohablantes (ZÚÑIGA y ANSIÓN 1997). Asimismo, en el contexto latinoamericano están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala (LÓPEZ 1999).

Contextualización de la realidad

Huaraz⁴, capital del departamento de Áncash, a partir de los 70 experimenta un cambio sociocultural sustancial debido a que el fatídico terremoto del 31 de mayo de 1970 causó la muerte de gran parte de la población. Así, por un lado, los huarasinos sobrevivientes migraron hacia Lima y otras ciudades de la costa; por otro lado, Huaraz empezó a recibir, más que nunca, migrantes procedentes de las diferentes partes del departamento de Áncash así como de otras regiones del Perú, repoblándose de esta manera con gente foránea que le dio un nuevo cariz y transformó su rostro sociocultural y lingüístico de antaño. Actualmente se configura como una ciudad andina cosmopolita con una composición sociocultural muy variada en la que se da un sinfín de relaciones interculturales⁵ por la interacción permanente entre la ciudad y el campo, donde lo rural y lo urbano, lo “tradicional” y lo moderno se confunden constituyendo un complejo mosaico de interinfluencias socioeconómicas, culturales y lingüísticas.

Francisco Gonzales (1992) refiere que la ciudad de Huaraz cuenta con 80% de población procedente del área rural campesina. Los migrantes del campo han dejado su residencia habitual motivados por la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo y vida. Estos migrantes campesinos se han instalado en la gran población periférica, a la que denominamos zonas urbano-populares, espacio geográfico-social donde reproducen sus valores culturales: lengua, vestido, comida, música y otras costumbres de diversa índole que los identifican con su lugar de procedencia a la que también siguen ligados.

⁴ Etimológicamente, la palabra Huaraz proviene de la voz quechua “*Waraq*” que significa “amanecer”. Esta ciudad fue devastada por el fatídico terremoto que tuvo lugar el 31 de mayo de 1970. El nombre de la ciudad capital del departamento de Áncash se puede escribir de dos formas “Huaraz” o “Huarás”, ortográficamente ambas son correctas. En los últimos años, se muestra mayor preferencia por la segunda; utilizándose la primera, mayormente para los nombres de instituciones que adquirieron personería jurídica con esa escritura.

⁵ En este caso se trata de interculturalidad de facto, que según Zúñiga y Ansión (1997) se refiere al simple encuentro de culturas, sin que haya necesariamente relaciones equitativas y armónicas.

En este contexto ubicamos a la urbanización Primavera, asentada en la zona urbano-popular del distrito de Independencia (Huaraz), cuya población adulta en su mayoría está constituida por gente migrante tanto de los caseríos de la Cordillera Blanca como de la Cordillera Negra, así como de otras provincias del Callejón de Huaylas y otros lugares del departamento de Áncash y del Perú. Según la directora de la escuela, el 100% de la población de la urbanización Primavera está constituida por gente migrante:

El 100% es gente que ha migrado de otros sitios. Hay gente de Recuay, de todo el Callejón de Huaylas, hay también de la Cordillera Negra y de las comunidades vecinas ¿no? de Picup, de Chequió que han bajado ¿no?... (IP, 19-06.00).⁶

La población adulta se constituye como bilingüe en quechua y castellano; por lo mismo, las interacciones comunicativas diarias se viabilizan en ambas lenguas, aunque cabe señalar que cada una de ellas cumple funciones sociocomunicativas diferentes en el habla de los pobladores. Si bien es cierto que el bilingüismo en estas dos lenguas, quechua y castellano, involucra casi a toda la población, principalmente adulta, también es cierto que las últimas generaciones se constituyen mayoritariamente sólo como bilingües pasivos en quechua, con tendencia al monolingüismo en castellano.

Sociolingüísticamente se puede caracterizar a la urbanización Primavera como una zona urbano-popular de habla castellana y quechua con rasgos de *bilingüismo social*. Desde el punto de vista del uso las lenguas quechua y castellano se encuentran en una relación diglósica.⁷ El castellano es usado en todos los contextos y

⁶ A partir de aquí en adelante en las citas textuales de los datos empíricos utilizamos sólo las iniciales de los nombres y apellidos de los informantes, por ejemplo: IP para Isabel Palacios, CH: Cirilo Huerta, VU: Víctor Huerta y AJ: Ana Julca. Asimismo las abreviaturas que aparecen al inicio de las citas textuales registradas en las sesiones de clase tienen la siguiente correspondencia: E: entrevistador, P: profesor(a), Ao: alumno, Aa: alumna y As: alumnos(as).

⁷ Es bien sabido que el término diglosia fue introducido por Charles A. Ferguson (1959) como relación estable entre dos variantes funcionalmente diferenciadas de una misma lengua. Actualmente se usa este término cada vez más para caracterizar situaciones conflictivas de contacto lingüístico (Cfr. HAMEL 1988).

circunstancias comunicativas y el quechua sólo en ciertos contextos más o menos privados. Los mismos padres de familia y los pobladores de la urbanización Primavera reconocen que usan el quechua, principalmente en el hogar, cuando van a la chacra, así como para dirigirse mayormente a personas ancianas quechua-hablantes y campesinos que bajan de las zonas rurales. En estos casos se pone en evidencia el *bilingüismo funcional* debido a que los hablantes separan el uso de sus dos lenguas según el contexto, lugar donde se hable, así como también según la persona con la cual se comuniquen.

Así, las lenguas quechua y castellano se encuentran en una clara relación diglósica porque no cumplen las mismas funciones sociales, tampoco tienen el mismo valor y estatus en la mente de los hablantes, sino que están jerarquizadas asimétricamente.⁸ El castellano se erige como la “lengua fuerte” y de prestigio social porque es usado en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; en cambio, el quechua es considerado como la “lengua débil” y sin prestigio social y su uso es relegado al plano informal, doméstico y cada vez más rural.

En lo referente a lo pedagógico el sistema educativo implantado en las escuelas de la provincia de Huaraz, así como en el resto de las escuelas del departamento de Áncash, desde su surgimiento siempre ha sido lingüísticamente homogeneizante en castellano y culturalmente asimilacionista en la cultura "nacional" u occidental.

En los años 70 a través del Ministerio de Educación se impulsó un programa experimental de educación bilingüe en 6 escuelas rurales de Huaraz, el cual a un año de iniciado fue suspendido por recortes presupuestales. En 1996 se empieza a implementar el Programa EBI a nivel nacional, a través de la Unidad Nacional de

⁸ Las lenguas no tienen existencia propia, tampoco tienen valor en sí mismas sino que existen y tienen valor en función a sus hablantes y de las relaciones sociales en las cuales éstos interactúan. Lingüísticamente no existen lenguas superiores ni tampoco inferiores. Pero, es la sociedad quien imprime la etiqueta de superioridad o inferioridad de las lenguas de acuerdo a sus intereses ideopolíticos basándose en las condiciones socioeconómicas y socioculturales de sus hablantes (JULCA 2000a, 2000b).

Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (UNEBI-MED) para lo cual se ha optado por la capacitación de los profesores por medio de los entes ejecutores de PLANCAD EBI (Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural), la dotación de materiales educativos a los profesores y alumnos y el respectivo monitoreo y seguimiento de los docentes de aula por parte de los capacitadores de los entes ejecutores.

En el contexto de la provincia de Huaraz el programa EBI se inicia en 1998 en 15 escuelas rurales. En el 1999 se amplía la cobertura a 18 escuelas, esta vez incluyendo a una escuela de la zona urbano-popular de Huaraz (escuela de Acovichay N.º 86088). Finalmente, en el 2000 la escuela de Acovichay continuó como la única que desarrolla el programa EBI en la zona urbana de Huaraz y de la región en general.

En la escuela de Acovichay recién a partir de 1998 laboran dos docentes y se atiende del primero al cuarto grado de educación primaria. La población escolar es de 32 alumnos(as), que en su generalidad se constituye como bilingüe en quechua y castellano en diferentes grados y ésta es la condición de los niños(as) antes de ingresar a la escuela. Teniendo en cuenta la realidad sociolingüística y socioeconómica de los alumnos que estudian en esta escuela, bilingües en quechua y castellano o viceversa, condición económica muy crítica, procedentes de las zonas rurales vecinas y de hogares desintegrados del barrio, se implementa el Programa EBI para lo cual la profesora directora recibió capacitación de PLANCADEBI / Diaconía en 1999 y 2000.

Uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje

En la escuela de Acovichay la relación entre el castellano y el quechua desde el punto de vista del uso en los procesos extracurriculares en general y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular es asimétrica a favor del castellano y, consecuentemente, en desmedro del quechua.

Por una parte, está latente en la mente de los profesores que el quechua sirve para comunicar sólo algunos temas y en algunas áreas porque es dificultoso hacer clases en esta lengua debido a que no es una lengua muy “comprensible” como el castellano:

— ... lo hacemos también las clases en quechua, pero no con frecuencia ¿no? hay temas que se pueden desarrollar en quechua y lo hacemos... pero otros temas no se pueden, por eso lo hacemos en castellano nomás. (IP, 19-06-00)

— E: ¿En qué lengua cree Ud. que los niños aprenden mejor?

P: En el castellano porque es más comprensible tanto en la escritura como en la lectura. En quechua es más dificultoso, pero de vez en cuando lo hacemos también. (CH, 21-07-00)

Como prueba de ello en la escuela de Acovichay no existe un horario establecido para el desarrollo de las clases de “Castellano como L₁” y de “Quechua como L₂”.⁹ En este marco los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas por lo común se desarrollan en lengua castellana.

Asimismo, los profesores consideran que el quechua se está desestructurando, está perdiendo elementos lingüísticos; esta idea es lo que se reproduce en la escuela porque fueron capacitados así. Por ejemplo, en la entrevista, la directora de la escuela manifestó:

—Bueno en cuanto a las lenguas hemos tenido, un capacitador a... que... el profesor Eulalio quien nos, nos facilitó ha que... ¿no? que las vocales se habían desaparecido dos vocales que son la “e” y la “o” y teníamos que solamente trabajar con las tres vocales ¿no? la “a”, la “i” y la “u” que anteriormente desconocíamos... (IP, 19-06-00)

⁹ Según los profesores en la escuela de Acovichay la enseñanza de lenguas y contenidos curriculares se realiza en “castellano como L₁” y en “quechua como L₂”. Pero, en la práctica no existe tal tratamiento linguopedagógico de las lenguas, ambas son enseñadas como L₁, por ello preferimos usar las nociones de “clases de castellano” y “clases de quechua” porque según nuestro entender se ajusta más a la situación de hecho observada.

Del mismo modo la referida profesora en un pasaje de la clase de quechua recordaba a sus alumnos:

—P: A ver la “e” ¿hay en quechua o no?, la “e” ¿hay en quechua o no?

As: No, no, no...

P: No hay, se ha perdido ¿no?

As: Sí, sí... sí profesora...

P: ¿Tenemos que cambiarlo en qué letra...? (IP, 30-05-00)

Como podemos ver en los testimonios precedentes, existe una concepción negativa hacia el quechua, se la considera como una lengua “minusválida” que está perdiendo vocales y no sirve para comunicar todos los contenidos académicos. Así, la relación diglósica entre el castellano y el quechua se refleja tanto en el aula como fuera de ella, del mismo modo, tanto en las prácticas discursivas extracurriculares como en el desarrollo de los contenidos temáticos en las clases de las diferentes áreas. El castellano ocupa todos los espacios comunicativos pedagógicos y extrapedagógicos y es ampliamente usado por los profesores, los niños y niñas y los padres y madres de familia. Por otro lado, el uso del quechua, tanto cualitativa como cuantitativamente, se ve restringido a acciones mayormente circunstanciales (para aclarar algo que no se entendió en castellano, ordenar, amonestar o traducir algunas palabras) y, propiamente, se observó una sola clase en quechua de 20 minutos en todo el primer semestre del año lectivo 2000.

Por otra parte en la praxis educativa de los docentes resaltan los siguientes aspectos:

- a) Valoración implícita del castellano como lengua escrita y codificada; por el contrario, el quechua es concebido como una lengua que carece de estas cualidades puesto que el alfabeto establecido por el Ministerio de Educación (MED), en la opinión de los profesores, no posee un uso funcional y socialmente aceptado porque no se asemeja a la forma hablada del quechua y más

bien ha generado una confusión, principalmente en la escritura de las vocales:

—En la escritura no concordamos a veces, porque los del Ministerio dicen que hay que escribir con tres vocales no más, entonces hay una estee... equivocación creo para uno ¿no? se debe pues, estee... escribir como se habla nomás. (CH, 17-07-00)

—Ahora sabemos que en el quechua se han perdido la “e” y la “o”, entonces hay que reemplazar “e” con la “i”, y “o” con la “u”. En estas vocales tenemos dudas para escribir correctamente el quechua [...] La dificultad es el empleo de las vocales, no puedo leer bien a pesar que yo hablo perfectamente el quechua, pero no puedo leer bien y me confundo al escribir. (IP, 02-06-00)

Los docentes no están bien informados sobre el alfabeto quechua, tampoco están convenientemente capacitados para la escritura en quechua tienen ideas muy genéricas al respecto y, como tal, cuando tienen que escribir pasan por serios apuros sin saber cómo hacerlo. Ante esta realidad optan por dos alternativas: o bien escriben más o menos a la manera como suenan las palabras y por lo común con alfabeto del castellano, o bien simplemente dejan de escribir reduciendo el uso del quechua a la oralidad. En el primer caso la escritura en quechua se limita sólo a escasas palabras sueltas y nunca a la escritura de oraciones y unidades superiores a ésta, es decir textos completos. Además, siguen escribiendo con las vocales “e” y “o” sabiendo que en el “quechua se han perdido estas vocales”, como sentenciaba la docente. Por ejemplo: *ishke* [dos], *joqta* [seis], *takoq* [sentado], *hombru* [hombro], etc.

Con una escasa y eventual práctica de la escritura en lengua indígena aún se está muy lejos de lograr la literacidad en quechua. Consideramos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura se debe aspirar a llegar a convertir al niño en un “escritor-autor”, pero para ello ni los docentes ni, incluso, los mismos capacitadores aún están preparados convenientemente. A este respecto la capacitadora de PLANCAD EBI/ Diaconía señalaba:

Yo escribía con las cinco vocales o sea de acuerdo como hace años estee... venía trabajando acá en el Instituto Lingüístico de Verano

en la Academia Regional de Quechua de Áncash, entonces me había habituado a esa forma de escritura del alfabeto y... ése es creo mi dificultad ¿no? ahora para cambiar a las tres vocales estoy en ese problema. (AJ, 25-07-00)

Como podemos observar, el problema de la escritura en quechua, tanto para los profesores como para los capacitadores, radica en la confusión en el uso de las vocales (3 ó 5). Sin embargo, el uso de las vocales es sólo un aspecto de lo que realmente implica la escritura en quechua: los profesores exhiben otros problemas de similar e incluso mayor dimensión que el de las vocales, tales como confusión en el uso de ciertas grafías (“k” por “q” o viceversa, “j” por “h”), uso de secuencias vocálicas conformando diptongos y, por lo general, el empleo del alfabeto castellano. Asimismo, se observa pobreza léxico-semántica y de construcción sintáctica, que conlleva a problemas estructurales más amplios. Por ejemplo, la profesora directora, en un pasaje de la “clase de quechua” que duró sólo 5 minutos, utilizó la palabra “titay” [te:te:] con significado de ‘papá’, el cual no es así en el quechua de la zona. *Taytay* [te:te:] se utiliza como forma de trato a las personas varones mayores y tiene el significado de ‘don’ o ‘señor’: *Taytay* [te:te:] *Shinu* ‘don Zenón’. En otros casos se usa como vocativo que reemplaza al nombre: *Taytay* [te:te:] *hukta tapukullashqayki* [tapukullashq:ki] ‘señor le voy a hacer una pregunta’. La palabra *tayta* [tayta ~ te:ta] es la que significa ‘papá’: *taytaami* [te:ta:mi] *shamushqa* ‘mi papá ha venido’. Como se puede observar hay confusión en el uso de los términos quechuas, se utiliza una palabra por otra cambiando su significado. En este caso, como dice Galimberti (1998: 110) “la enseñanza fácilmente se convierte en el lugar de la violencia, violencia de la palabra”, pues es evidente que se está violentando las palabras quechuas, pero no sólo a las palabras sino a la misma lengua y a la cultura que representa.

b) La valoración de la norma estándar del castellano. Los docentes se empeñan en corregir a los niños para que hablen de acuerdo a la norma estándar de la lengua castellana. Por ejemplo, cuando

los niños usan los artículos definidos (el, la) anteponiéndolos al nombre propio de persona: “la Hilda”, “el Moisés”, etc., la profesora siempre corrige explicando que dichos artículos se usan sólo para las plantas, los animales y las cosas más no para las personas: “La, no se dice a los nombres. Solamente su nombre ¿no? *la* es para plantas, para animales nomás” (IP, 25-05-00).

Pero paradójicamente, en el castellano regional de la zona, el uso de dichos artículos precediendo a los nombres propios de personas está ampliamente extendido y se constituye como una norma del castellano local-regional.

Asimismo por un lado, los docentes corrigen constantemente a los niños cuando usan incorrectamente el género y el número, la flexión verbal, o mezclan palabras del quechua en expresiones castellanas obligándolos a hablar sólo en castellano aduciendo que tal o cual palabra es del quechua. Pero, por otro lado los mismos docentes cometen similares incorrecciones:

— Ao: Profe, profee... un niña está llorando.

P: ¿Cómo? Niña es mujer, una niña se dice. Bueno, ya, ya... Han sobrado uno ¿no?

As: Sí, sí, sí...

P: Muy bien. Ahora se necesita papel de cometa roja y blanco. (CH, 20-07-00)

— Ao: Ya shee, hay que pukllar [jugar] con llanta.

P: Estás hablando cancha con mote, jugar se dice, no pukllar. (VU, 20-07-00)

Los profesores se consideran hablantes del castellano estándar y consecuentemente valoran esta variedad, pero no advierten que también son hablantes del castellano regional (en el que se registra rasgos sustratísticos del quechua) y, por lo tanto, no están muy lejos de la forma de habla de los alumnos de la escuela y de la población huarasina en general. Veamos algunos ejemplos:

— "Del Wilyam su cuaderno está como del 1.º grado ¡qué vergüenza!" (CH, 22-06-00).

— "A ver *Mooshi* no hagues eso. ¡Pucha! Te diera un fajazo caray" (VU, 27-06-00).

— "Acá flores y acá flor, flores cuando es varios y flor cuando es una flor ¿no?" (IP, 05-06-00).

Como se puede ver en los ejemplos, el castellano de los profesores registra una clara influencia del quechua en los diferentes niveles de la lengua. En el primer caso las palabras son castellanas pero la construcción sintáctica corresponde al quechua (uso del doble posesivo, bajo la forma del elemento poseedor "del Wilyam" precediendo al elemento poseído "su cuaderno"). En el segundo caso se usa defectuosamente la flexión verbal: "hagues" en lugar de "hagas"; también se usan préstamos del quechua a manera de mezcla de código "*Mooshi*" (hipocorístico de Moisés). Y en el tercer caso la profesora corrige a los alumnos, pero al mismo tiempo ella misma ahonda el problema ampliando el error de concordancia de número y género: "flores cuando es varios", en esta expresión la palabra "flores" no concuerda ni con "es" ni con "varios" (flores: femenino y plural; varios: masculino y plural; es: singular).

En síntesis, podemos señalar que existe una relación triangular entre el quechua, la variante regional del castellano, que satisface en general las necesidades comunicativas orales en la región, y la variante estándar del castellano a la que se aspira llegar. Esta situación puede alcanzar la noción de triglosia o poliglosia en términos de Romaine (1996) puesto que están implicadas no solamente dos lenguas sino también dos variedades de una misma lengua. En este caso la lengua quechua jerárquicamente está subordinada a la variedad del castellano regional y, al mismo tiempo, ambas están subordinadas a la variedad estándar del castellano

c) Discurso y práctica contradictorios de los maestros en el uso del quechua en la escuela. Por un lado los profesores dicen que desarrollan clases en quechua, que les hablan a los alumnos

quechua hablantes en quechua, que cuando los alumnos no entienden una lección en castellano refuerzan en quechua. Además, expresan opiniones a favor del rescate, revalorización y desarrollo del quechua. Pero, por otro lado, en su práctica docente olvidan o no cumplen con lo que dicen, limitando el uso del quechua a lo mínimo y sólo para expresar algunas palabras y frases o traducir algunos términos, o, en su defecto, para ordenar, reñir o amenazar, y, por lo general, muy eventualmente. Veamos dos pasajes, uno de una clase y otro de una faena en el biohuerto:

— P: Entonces el oso coloso tenía hambre y se cocinó su *papa kashki*, [sopa de papa] ¿ustedes han comido *papa kashki*?

As: Sí, sí, sí...

P: Su sopa de papa ¿no?

As: Sí, sí, sí...

P: Después se fue a la iglesia... (Acovichay, 25-05-00)

— P: Tray agua, tray agua hijo, *iyakuta apamii shee!* ¡*Sorduku kanki?* [¡ve a traer agua! ¡Eres sordo?] Bien ocioso eres ¿no? ¡Hugo!, espérate nomás, más te voy hacer trabajar.

Ao: Estoy trayendo ya pee profe... a otros sí no le mandas.

P: Ya, rápido, rápido... (Acovichay, 20-06-00)

Durante el período de observación en el proceso de la investigación la única clase registrada propiamente de quechua fue en el área de Personal Social cuando se abordó el tema de “las partes del cuerpo humano”:

P: *¿Eekataq rinrikikuna?* [¿Cuántos son sus orejas?]

As: dos..., dos... *ishkee...*, dos...

P: *Ishkee...*, *huk, ishkee* [dos..., uno, dos] (...) *¿Imam keepa hutin?* [Cuál es el nombre de esto?]

Aa: Manoo, *maki, maki* [mano, mano] señorita, manoo...

P: *Maakii...* [maanoo...] *¿Y, keepaqa imam hutin* [Y, de esto qué es su nombre?]

As: *Maki, makii... muñika* [mano, manoo... muñeca]

P: *Makiqa keemi* [la mano es ésta]

Ao: *Tullu* [hueso]

P: *Manam tseenootsu hutikun. Keeqa riikramm...* [no se llama así. Éste es braazoo...]

As: *Rikra, rikra, rikra...* [brazo, brazo, brazo...]. (Acovichay 30-05-00)

En resumen, como hemos visto en las entrevistas realizadas a los profesores, ellos manifiestan que hablan quechua en la escuela y dictan algunas clases en esta lengua; sin embargo, el uso del quechua es mínimo y el desarrollo de clases de quechua se reduce sólo a una sesión de 20 minutos en todo el primer semestre del año lectivo 2000. En esto consiste la enseñanza de “quechua como L₂” y el programa EBI en general. Por lo tanto, desde los puntos de vista del uso del quechua, la enseñanza del quechua y en quechua en el marco del desarrollo del programa EBI, aún falta poner en práctica el discurso. Primero haciendo del quechua una lengua de uso cotidiano en el contexto escolar y comunal. Segundo, en el proceso educativo, ideando metodologías activas de enseñanza de y en quechua; asimismo, produciendo materiales lo más atractivos posibles, flexibilizando el currículo, incorporando contenidos culturales propios del medio, haciendo participar a los padres de familia y miembros de la comunidad en general.

Metodología de enseñanza de lenguas

En primer lugar, como ya hemos señalado, no hay horarios para la enseñanza en castellano ni en quechua, tampoco para el desarrollo de las asignaturas o áreas. El paso de un área a otra depende del avance del contenido temático y el paso de castellano a quechua es circunstancial y muy esporádica. Las clases de todas las áreas se desarrollan en castellano y las áreas que se desarrollan más son “Lógico-matemática” y “Comunicación Integral” en ese orden. En cambio, como también ya se ha mencionado, las clases de quechua se desarrollaron solamente en el área de “Personal Social” a la que podemos sumar una clase de 5 minutos en

“Comunicación Integral” y otra de 10 minutos en “Ciencias de la Vida” para traducir cinco palabras: “bandera”, “sol”, “viento”, “rojo” y “blanco”. Consideramos que el área de Comunicación Integral es el espacio apropiado más que cualquier otra área para explicitar la enseñanza y desarrollo de la lengua y de los contenidos curriculares; pero, paradójicamente no se da esta realidad en el caso del quechua en la escuela de Acovichay.

En el desarrollo de las escasas clases de quechua las principales estrategias que utilizan los profesores son la interrogación, la traducción y la repetición. Éstas se transforman en ejercicios mecánicos y repetitivos de pregunta-respuesta puntuales carente de todo contenido semántico-pragmático y valor comunicativo más amplio:

P: Ya miren, mira, nosotros cuando decimos bandera, viento, sol, rojo, blanco. Nosotros cuando hablamos en quechua ¿Cómo le llaman viento?

Ao: Viento, viento

P: ¿Viento le dicen?

Ao: Aire se dice por castellano y por quechua se dice viento.

P. *Vientu* ¿no? [...] Sol en quechua ¿Cuál será sol en quechua?

As: Luna, sol, luna, *inti*... (Acovichay, 11-07-00)

Si bien los docentes aprovechan los conocimientos previos de los alumnos en lengua indígena no llegan a establecer una relación con los posibles usos funcionales más amplios. Sabemos, de acuerdo a los estudios linguopedagógicos en otros contextos, que todos los métodos actuales que se proponen alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua coinciden en que:

The student can most effectively acquire a second language when the learning of the language becomes incidental to the task of communicating with someone about some topic which is inherently interesting to the students.¹⁰ (Tucker, citado en HAMEL 1988: 335)

¹⁰ [Los estudiantes adquieren una segunda lengua más eficientemente cuando el aprendizaje de la lengua se vuelve incidental en la tarea de comunicar con alguien acerca de algún tópico que sea inherentemente interesante para los estudiantes]. (Traducción mía)

En la escuela de Acovichay esta realidad se manifiesta en la escasa expresión discursiva propia y creativa en quechua. Falta un desarrollo curricular sostenido de la lengua quechua, así como ampliar sus funciones comunicativas y pedagógicas en el contexto escolar.

En general, las clases de castellano tienen una estructura diferente y más amplia en comparación a la estructura de la clase de quechua. Muchas de las actividades que se realizan en las clases de castellano no se dan en las de quechua, siendo las más salta-ntes: revisión de cuadernos, repaso del tema anterior, trabajos grupales e individuales, desarrollo de ejercicios en la pizarra, uso de textos o cuadernos de trabajo y otros materiales, tareas para la casa. Además, los profesores nunca hacen dictado en quechua, se limitan a emitir palabras sueltas u oraciones simples; en cambio, en las clases de castellano casi siempre proceden con el dictado, principalmente en el 3.º y 4.º grados.

Para mejor distinción véanse los siguientes dos cuadros comparativos consolidados. El primero, más general, refleja el uso de las lenguas quechua y castellano en las actividades de enseñanza; el segundo, más concreto, refleja el uso de las lenguas quechua y castellano en actividades metacomunicativas.

USO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO EN ACTIVIDADES CONCRETAS DE ENSEÑANZA				
ACTIVIDADES	CLASES DE CASTELLANO		CLASES DE QUECHUA	
	C	Q	C	Q
Inicio de clases	X	-	X	-
Instrucciones generales	X	-	X	-
Repaso del tema anterior	X	-	-	-
Explicación del tema	X	-	-	X
Dictado de contenidos y definiciones	X	-	-	-
Ejemplificación	X	-	-	X
Reforzamiento de la explicación	X	-	-	X
Indicaciones para realizar tareas	X	-	-	X
Finalización de la clase	X	-	X	-

FUENTE: Ficha de registro de uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

USO DE LENGUAS EN PROCESOS METACOMUNICATIVOS				
ACTIVIDADES METACOMUNICATIVAS	CLASES DE CASTELLANO		CLASES DE QUECHUA	
	C	Q	C	Q
Motivación (captar atención)	X	-	X	-
Control del habla de los alumnos (prohibiendo u ordenando)	X	-	~X	~X
Elicitación y comprobar la comprensión (solicita respuestas)	X	-	-	X
Resumen del tema tratado	X	-	-	X
Corregir las respuestas de los alumnos	X	-	-	X
Comentario crítico	X	-	X	-
Reprimenda, castigo	X	-	-	-
Halago, felicitación	X	-	-	-

FUENTE: Ficha de registro de uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, en la escuela de Acovichay no se enseña el y en quechua como L_2 ni como L_1 , sino que se hacen “clases de quechua”. En fin, entre las clases de quechua y de castellano no hay mayor diferencia en cuanto a la metodología de enseñanza de segundas lenguas, pero sí hay diferencias marcadas en otros aspectos: uso de lenguas, uso de materiales, organización de alumnos, estructura de clase, actividades metacognitivas.

Es sabido que la enseñanza de lenguas como L_2 no es lo mismo que la enseñanza de lenguas como L_1 y aún más cuando se trata de la enseñanza de una lengua indígena como el quechua (lengua sin prestigio social). En este entendido no será igual enseñar en quechua como L_1 (a los niños que hablan quechua) que como L_2 (a los niños que no hablan quechua, sino castellano u otra lengua). Los docentes de la escuela de Acovichay, aparte de la distinción de la nomenclatura “castellano como L_1 ” y “quechua como L_2 ”, desconocen en qué consiste cada una de ellas y carecen de nociones teórico-metodológicas para la enseñanza de y en quechua como L_2 :

E: En la escuela de Acovichay ¿el castellano se enseña como L₁ o como L₂?

P: Como L₂ está...

E: ¿Y en qué consiste la diferencia entre L₁ y L₂? ¿En las capacitaciones se les dijo por qué deben enseñar en castellano como L₁ y en quechua como L₂?

P: No, nada. A nosotros la diferencia que podemos ver es que... casi la enseñanza es el mismo, la diferencia estee... sería para mí igual ¿ah?, porque... L₁ es el castellano la enseñanza sólo la diferencia sería el otro es en quechua y el otro es en castellano (IP, 19-06-00).

Como se puede ver la docente no encuentra diferencia alguna en la enseñanza de una lengua como L₁ o como L₂. Así, estas denominaciones quedan como simples clichés sin contenido y aplicación alguna. Walqui y Galdames (1998) consideran que la enseñanza de una segunda lengua, por lo general, conduce a: estimular el desarrollo de competencias lingüísticas orales de los niños, como base para el aprendizaje del lenguaje escrito; favorecer la construcción de aprendizajes significativos y con propósitos claros; contextualizar los aprendizajes dentro de la situación de comunicación auténtica; estimular la interacción social entre alumnos y con el maestro; aumentar las oportunidades de contacto con diferentes tipos de textos orales y escritos; desarrollar actividades metacognitivas; facilitar la transferencia de competencias comunicativas y curriculares de la L₁ a la L₂. En esta misma perspectiva, para el caso específico de la enseñanza tanto de castellano como de quechua como L₂, López puntualiza:

El aprendizaje de un segundo idioma nacional tendría, tratándose del castellano, el fin de posibilitar la relación intercultural e interétnica en todo el país y darle una lengua franca que estuviese al alcance de todos. Si se tratara, en cambio, de un idioma originario, se buscaría que todos los hispanohablantes comprendiesen cómo la lengua interviene y contribuye a articular formas de ser, pensar, sentir y actuar diferentes; vale decir el fin de la enseñanza de idiomas originarios a los hispanohablantes tendría como

propósito vehicular y alcanzar el ideal de la interculturalidad.
(1999: 64)

Finalmente, los docentes de la escuela de Acovichay consideran como la principal dificultad para la implementación del programa EBI la insuficiente capacitación, principalmente en la escritura quechua y específicamente del uso de las vocales. Empero, en las observaciones de clases, se registraron muchas otras limitaciones en las clases de quechua, siendo las principales: desconocimiento de metodología de enseñanza de quechua como segunda lengua, carencia de materiales educativos en quechua,¹¹ pobreza léxica en quechua, entre otros. En este contexto, las escasas clases en quechua y las metodologías empleadas no permiten que haya una efectiva transferencia de las habilidades lingüísticas y cognitivas desde el castellano (“L₁”) hacia el quechua (“L₂”). Para llegar a ello, siguiendo a Cummins (1984, 1987, etc.) consideramos que la transferencia de la proficiencia de la L₁ a la L₂ se da cuando existe tanto una adecuada exposición a la L₂, como una adecuada motivación para su aprendizaje. Sin la práctica de ellas, como se observa en la escuela de Acovichay, los propósitos de la enseñanza de y en quechua como L₂ y de la EBI en general, difícilmente podrán cumplirse y llegar a resultados favorables.

Consideraciones y reflexiones finales

- a) Los docentes de la escuela de Acovichay se identifican con el programa EBI y, por lo tanto, con el respeto, la valoración y el desarrollo en el contexto escolar de la lengua quechua y la cultura que ella representa. Sin embargo, no tienen una idea clara sobre cómo se planifica y desarrolla un programa educativo con dos lenguas y cómo se adquieren las respectivas habilidades lingüísticas orales y escritas. Las buenas intenciones de los docentes quedan mayormente en el discurso, porque siguen con la praxis de la educación tradicional: el profesor como transmisor

¹¹ Los cuadernos de trabajo “Yachaqmayiy” y “Yupaqmayiy”, hasta el término del primer semestre aún no se distribuían en la escuela de Acovichay.

de conocimientos, enseñanza y reproducción de contenidos curriculares de la cultura nacional de corte occidental, antes que incluyendo contenidos de la cultura local y regional, y casi exclusivamente en castellano, antes que en ambas lenguas y en forma equilibrada.

- b) Es sabido que en los sistemas educativos nacionales, el maestro tiene una gran responsabilidad. Pero el maestro EBI en la escuela de Acovichay no está técnicamente preparado para trabajar en una realidad escolar diversa y compleja, como son las escuelas peruanas. Los docentes carecen de mayor información teórico-práctica sobre el enfoque educativo de la EIB, planificación curricular diversificada, aspectos técnico-pedagógicos y metodológico-didácticos para la enseñanza de y en quechua como L₂ (Cfr. JULCA y CARLOSAMA 1999). Por tanto, “sin una profesión de maestro cualificada, comprometida y motivada, no puede haber calidad en la educación” (ALTBACH 1985, citado en MENA *et al.* 1999: 11).
- c) Una de las grandes debilidades del programa EBI, en la opinión de los profesores y de los capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía, radica en la limitada e insuficiente capacitación para su implementación y desarrollo, principalmente con relación al quechua, su enseñanza y escritura. La variada realidad socio-cultural y sociolingüística en la que se enmarcan las escuelas exige que la capacitación a entes ejecutores de PLANCAD EBI y a docentes de aula se realice e implemente en forma diferenciada para trabajar en escuelas rurales con alumnos quechuahablantes y en las escuelas urbanas con alumnos castellano hablantes y bilingües en castellano y quechua, para laborar en escuelas unidocentes y en escuelas polidocentes. De la misma manera, la enseñanza de y en quechua como L₁ o como L₂ requiere de una capacitación diferenciada con metodologías apropiadas para cada una de ellas.
- d) La capacitación docente debe tener una duración y seguimiento apropiados para afianzar el programa EBI. En este sentido, sugerimos que a los entes ejecutores de PLANCAD EBI y profesores de aula se les debe capacitar en lingüística elemental, sociolingüística y psicolingüística. En la primera, para que conozcan la estructura

y funcionamiento de las lenguas en su realización oral y el desarrollo de la literacidad, principalmente en lengua indígena. En la segunda, para que teniendo en cuenta la sociedad de hablantes comprendan las implicancias en el proceso educativo del bilingüismo y multilingüismo, las funciones sociales y comunicativas que cumplen las lenguas, las relaciones diglósicas que se dan entre las lenguas, etc. En la tercera, para que comprendan aspectos relacionados con la adquisición de las primeras lenguas y aprendizaje de las segundas lenguas, los grados de bilingüismo (individual), etc. Asimismo, es preciso darles las herramientas técnico-metodológicas suficientes para el uso y enseñanza de lenguas, dotarles de metodologías activas y materiales, principalmente, con relación a la lengua indígena puesto que carecen de mayores elementos linguopedagógicos al respecto.

- e) La realidad educativa plantea la necesidad de crear e implementar en los institutos superiores pedagógicos y universidades del país la formación de docentes en educación bilingüe intercultural, puesto que el nuevo proyecto de la EBI los confronta no sólo con exigencias metodológicas radicalmente nuevas (lecto-escritura y contenidos curriculares en lengua materna y enseñanza sistemática de la segunda lengua), sino también con una revisión a fondo de su estatus, de su orientación hacia la cultura nacional y de su praxis pedagógica y política. Para ello, es urgente formar docentes de quechua, como primera y segunda lengua, tanto desde los pedagógicos como desde las universidades. Para que la enseñanza del quechua, y la enseñanza en ella avance, se requiere que el país cuente con profesores capacitados técnicamente para orientar y dirigir los procesos de aprendizaje de idiomas. Dada la particular situación sociolingüística del país y la diglosia que rige las relaciones entre el castellano y el quechua, tales profesores deberán además contar con la preparación suficiente para interesar y motivar permanentemente a sus educandos, utilizando una pluralidad de medios y recursos pedagógicos.
- f) La formación del maestro en EBI, como de cualquier otro maestro, no termina con su titulación sino que es necesario e indispensable que siga teniendo ganas de aprender y curiosidad por

saber de qué manera pasan las cosas en su aula, que se anime a probar cosas, es decir, convertirse en investigador de su propia acción pedagógica. Por lo tanto el maestro debe ir de la teoría a la práctica y de ésta volver a la teoría; esto le permitiría retroalimentar el sistema de capacitación. Para ello se requiere de maestros formados en EBI a quienes, teniendo como base su práctica docente, se les debe brindar ciclos de capacitación y ofrecerles más elementos técnico-pedagógicos y de investigación para que así puedan responder a la compleja realidad escolar caracterizada por la diversidad.

- g) La realidad sociolingüística y sociocultural de la escuela de Acovichay es un indicador para que la implementación del programa EBI no sea uniforme para todas las escuelas, sino diferenciada y situada según la realidad sociolingüística y sociocultural particular en la que se enmarca la escuela. En tal virtud, consideramos que no se puede trasponer fácilmente las experiencias educativas de las zonas rurales a las zonas urbanas; por lo mismo, tampoco se puede establecer mecánicamente la relación de quechua como L_1 y castellano como L_2 para las escuelas rurales y, contrariamente, el castellano como L_1 y el quechua como L_2 para las escuelas urbanas. Dado a la compleja realidad sociolingüística que caracteriza a nuestros pueblos, hoy en día no es raro encontrar en las zonas rurales además de niños(as) monolingües en quechua a monolingües en castellano, así como a bilingües de cuna en quechua y castellano. Asimismo, en contextos urbanos, además de niños castellanohablantes existen también niños quechua-hablantes y, generalmente, niños bilingües en castellano y quechua. En este marco, la implementación del programa EBI bajo un modelo único, que al parecer se viene configurando así, merece una revisión y replanteamiento urgente. Se tiene que propugnar por una EBI que propicie y desarrolle una educación situada en la realidad particular de cada escuela, una educación más equitativa e igualitaria, diferente y diversificada, propiciando el respeto a la diversidad, tolerancia y solidaridad teniendo como eje vertebrador a la interculturalidad, en suma una educación más democrática.

Por ello consideramos que la EBI en el Perú, y en Áncash en particular, requiere de investigaciones de base que desarrollen aspectos sociolingüísticos y socioculturales del contexto en el que se enmarca la escuela; asimismo, de investigaciones aplicadas que acompañen la puesta en marcha del nuevo currículum en las escuelas donde se está implementando y desarrollando el programa EBI. Estas investigaciones tendrán que abarcar tanto la evaluación del programa, como también los materiales, metodologías, alfabetos, capacitación docente, entre otros.

- h) Finalmente, dado el carácter pluricultural y multilingüe que reviste la realidad peruana, el programa EBI tanto en las zonas rurales cuanto en las zonas urbanas constituye un verdadero reto para educadores, entes ejecutores de PLANCAD EBI, autoridades de las diferentes dependencias del sector educación, especialistas y funcionarios de UNEBI-MED, así como para los políticos e ideólogos. El hecho de rescatar, revalorar y desarrollar las culturas indígenas y las lenguas indígenas, como expresión de ellas, implica mantenerlas vivas y promover su desarrollo a través de la educación bilingüe intercultural y contempla la toma de conciencia de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo, pero principalmente de los profesores con respecto a su rol fundamental como individuos responsables de formar y conducir a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural, lingüística y social. Empero, cabe señalar que la escuela no es el único ente responsable de socializar y educar a los niños y niñas en las culturas rural y urbana sino, sobre todo, la misma sociedad. Por ello se hace necesario considerar con más detenimiento los procesos de transformación educativa, las políticas de formación, capacitación y actualización de recursos humanos a diversos niveles, incluyendo aquí a líderes y representantes de las comunidades para que puedan asegurar el buen funcionamiento de los programas a través de su participación real en su instrumentación y gestión, tanto en la escuela como en la comunidad en general.

Referencias bibliográficas

- BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra, 1997.
- CUMMINS, James. *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters 6, Clevedon, 1984.
- _____. "Theory and Policy in Bilingual Education", en *Multicultural Education*. París: CERI, 1987.
- GALIMBERTI, Alessandra. "Enseñanza del castellano a mujeres campesinas quechua hablantes". En revista *Educación Intercultural Bilingüe*. N.º 4, Año 2. pp. 105-122, 1998.
- GONZALES, Francisco. *Huarás, visión integral*. Huaraz-Perú: Ediciones Safori, 1992.
- HAMEL, Rainer. "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe". En *Signos*. México: UNAM - I. pp. 319 -375, 1988.
- JULCA, Félix. "Migración rural y desplazamiento lingüístico en el Callejón de Huaylas", en *Asterisco*. Revista cuatrimestral de actualidad y cultura. N.º 06. pp. 47- 60, 2000a.
- _____. *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: PROEIB Andes. 158 p. + anexos, 2000b.
- JULCA, Félix y Jesús CARLOSAMA. *Evaluación Externa del Programa de "Educación Bilingüe Intercultural" del Perú, Región Áncash*. Informe de investigación. Cochabamba, PROEIB Andes-UMSS. Ms., 1999.
- LÓPEZ, Luis Enrique. "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 13. pp. 47 -98, 1997.
- _____. "El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural". En MENDOZA (Comp.). *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*. La Paz-Bolivia: CEBIAE, pp. 47-70, 1999.
- MENA, Patricia; Héctor MUÑOZ y Arturo RUIZ. *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional y Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", SIBEL, 1999.
- MUÑOZ, Héctor. "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 17. pp. 31 - 50, 1998.
- ROMAINE, Suzanne. *Lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, Ariel, 1996.
- WALQUI, Aída y Viviana GALDAMES. *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua. Educación intercultural bilingüe*. S.I.: Ediciones Galdames y Muñoz, 1998.
- ZÚNIGA, Madeleine y Juan ANSIÓN. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo, 1997.