

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

**USO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO
EN LA ESCUELA URBANA: UN ESTUDIO DE CASO**

Félix Claudio Julca Guerrero

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe
con la mención Formación Docente**

Asesora de tesis: Dra. Beatriz Gualdieri

Cochabamba, Bolivia

2000

**La presente tesis USO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO EN
LA ESCUELA URBANA: UN ESTUDIO DE CASO fue aprobada el**

.....

Asesora

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del departamento de Post Grado

Decano

***Kuyay taytapaqwan mamaniypaq llapan
shunquyllawan niykur kawsayniyllawan***

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a los profesores y alumnos de la escuela de Acovichay con quienes durante el período que duró la investigación compartimos momentos especiales y demostraron en todo momento una genuina apertura y colaboración. Guardo también especial reconocimiento a Diaconía, institución que financió la presente investigación, en tal virtud va mi agradecimiento a su cuerpo directivo en la persona del Ing. Juan Flores y la Sra. Leena Hokkanen (en Lima), el Ing. Guillermo Salguero y el Prof. Pedro Rodríguez (en Huarás) por el interés mostrado hacia esta investigación, su apertura y confianza.

Mis más sinceros agradecimientos a mi asesora, Dra. Beatriz Gualdieri, por su apoyo constante y su contribución imprescindible en la redacción final del trabajo. Asimismo, vaya mi gratitud al personal docente del PROEIB Andes y en especial al Dr. Luis Enrique López, guía y maestro entrañable.

Finalmente, agradezco a todos aquellos que no están nombrados y cuya ayuda material o moral fueron imprescindibles a lo largo de todo este trabajo.

Félix Julca Guerrero

RESUMEN (Abstract)

En la presente investigación abordamos el estudio del uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, las funciones comunicativas y pedagógicas que cumple cada una de las referidas lenguas, las dificultades que tienen los docentes al usarlas y las estrategias que utilizan para superarlas, las características lingüísticas del quechua y castellano hablados en la escuela, y concluimos con las opiniones y expectativas que tienen los profesores y otros actores de la educación con respecto al uso y la enseñanza de la lengua quechua y la implementación del programa de educación bilingüe intercultural (EBI) en la escuela de Acovichay, ubicada en la zona urbano-popular de Huarás (Ancash, Perú).

La investigación es de naturaleza empírica y, como tal, se desarrolla a partir del enfoque etnográfico enmarcándose en una perspectiva cualitativa basada fundamentalmente en la observación *in situ*, descripción pormenorizada, análisis e interpretación de las diferentes interacciones comunicativas en el contexto escolar y focalizándose principalmente en el docente como conductor y guía de los procesos educativos.

Se caracteriza lingüísticamente el tipo de quechua y castellano que se habla en la escuela; se describe, desde una perspectiva sociolingüística, la relación entre el quechua y el castellano y su distribución en la clase. Asimismo, desde la perspectiva pedagógica se abordan los aspectos didáctico-metodológicos en la enseñanza de lenguas. Después de un análisis exhaustivo de la realidad observada y descrita, arribamos a conclusiones y algunas sugerencias orientadas al mejor desarrollo de la EBI enraizada en las lenguas y culturas de los alumnos y del medio donde se enmarca la escuela.

En síntesis, el trabajo desarrolla las características de la educación urbana, los docentes de EBI y el uso de las lenguas quechua y castellano.

INDICE

ABREVIATURAS USADAS	vii
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO II	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
1. Introducción	5
2. Planteamiento del problema.....	5
3. Preguntas de investigación:	8
4. Objetivos de investigación:.....	8
5. Justificación	9
6. Descripción de la metodología	11
6.1. Introducción	11
6.2. Descripción de la muestra	11
6.3. Instrumentos.....	13
6.4. Procedimientos.....	15
6.4.1. Formulación del proyecto de tesis	15
6.4.2. Recopilación de datos	15
6.4.3. Procesamiento y análisis de datos	18
CAPÍTULO III	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1. Generalidades.....	20
2. Realidad sociolingüística del contacto quechua y castellano.....	20
2.1. La diglosia	25
2.2. Mezcla de código, cambio de código y préstamos lingüísticos.....	26
2.3. El castellano andino.....	29
2.3.1. Interlengua	31
2.3.2. Interlecto	32
2.3.3. Motosidad o motoseo	33
2.3.4. El quechuañol	35
3. El lenguaje en la educación	36
4. La educación intercultural bilingüe (EIB)	40
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	
1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD	51
1.1. Contexto sociohistórico y cultural.....	51

1.1.1. Generalidades.....	51
1.1.2. Urbanización Primavera.....	54
1.2. Contexto sociolingüístico.....	57
1.3. Contexto educativo.....	64
1.3.1. Generalidades.....	64
1.3.2. La escuela de Acovichay Nº 86088.....	66
2. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	68
2.1. Descripción y análisis.....	68
2.1.1. Conceptualización de la Educación Bilingüe Intercultural.....	70
2.1.2. Ejes lingüístico, sociolingüístico y pedagógico.....	73
2.1.2.1. Eje lingüístico.....	73
1) Características generales del quechua.....	73
2) Características del castellano.....	76
2.1.2.2. Eje sociolingüístico.....	81
1) Relación funcional entre el castellano y el quechua.....	81
2) Uso de las lenguas quechua y castellano en el contexto escolar.....	86
2.1.2.3. Eje pedagógico.....	93
1) Distribución de las lenguas de instrucción en el salón de clases.....	93
2.1.3. Dificultades y estrategias en el proceso educativo.....	106
2.1.3.1. Percepción sobre la capacitación docente en EBI.....	108
2.1.3.2. Percepción sobre gestión y participación.....	112
2.2. Interpretación de resultados.....	115
2.2.1. Concepción del programa EBI y “EBI de doble vía”.....	115
2.2.2. Eje lingüístico.....	118
2.2.3. Eje sociolingüístico.....	121
2.2.4. Eje pedagógico.....	123
2.2.5. Dificultades en la implementación del programa EBI.....	128
2.2.6. Apreciación final.....	131
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES.....	134

CAPITULO VI

RECOMENDACIONES.....	137
RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA.....	140
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	150

ABREVIATURAS USADAS

Aa	: Alumna
AJ	: Ana Julca
Ao	: Alumno
As	: Alumnos
AS	: Ada Solís
C	: Castellano
cf.	: Confrontar o compárese
CH	: Cirilo Huerta
CL1	: Castellano como lengua materna
CL2	: Castellano como segunda lengua
E	: Entrevistador
EB	: Educación bilingüe
EBB	: Educación bilingüe bicultural
EBI	: Educación bilingüe intercultural
EI	: Educación intercultural
EIB	: Educación intercultural bilingüe
EM	: Eulalio Mejía
H	: Hombre
Ibid.	: Ibídem (allí mismo o en el mismo lugar)
IP	: Isabel Palacios
L1	: Lengua materna
L2	: Segunda lengua
M	: Mujer
Ma	: Madre de familia
O	: Objeto
Op. Cit.	: Obra citada
OV	: Objeto – verbo
P	: Profesor
Pa	: Padres de familia
pp.	: Página (s)
PR	: Pedro Rodríguez
Q	: Quechua
QC	: Quechua - castellano
QL1	: Quechua como lengua materna
QL2	: Quechua como segunda lengua

SD : Sin datos
sic. : Así de esta manera
SOV : Sujeto – objeto – verbo
SVO : Sujeto – verbo – objeto
ss. : Siguiendo
VO : Verbo – objeto
VU : Víctor Urbano

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, “El uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso”, se ha llevado a cabo para cumplir con los requerimientos académicos establecidos para optar el Grado Académico de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, en la Mención de Formación Docente en el PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia).

De manera general, en el marco de la educación bilingüe intercultural (EBI) se encara la reflexión sobre el uso de lenguas en la escuela urbana, en el entendido que es un tema aún no estudiado debido a que, en el Perú e incluso a nivel latinoamericano, se carece de experiencias de educación bilingüe intercultural (EIB) en contextos urbanos, y, por lo mismo, tampoco existe estudio alguno al respecto.

La escuela de Acovichay N° 86088 fue seleccionada como universo de estudio por tratarse de la única escuela de la zona urbana de Huarás, y de la región en general, en la cual se viene implementando el programa EBI desde 1999, desarrollándose el proceso educativo, según los profesores, en el castellano como L1 y en el quechua como L2, porque el 80% de los educandos son castellanohablantes; y el resto, bilingües en quechua y castellano. Para aproximarnos al conocimiento de la realidad, la investigación fue implementada desde la perspectiva cualitativa, específicamente con un enfoque etnográfico basado fundamentalmente en la observación *in situ* de los diferentes eventos comunicativos en el contexto escolar, con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y, básicamente, en las áreas de “Comunicación Integral” y “Lógico-matemático”. En este marco se describen, analizan e interpretan los aspectos relacionados a: qué se entiende por castellano como L1 y qué por quechua como L2; cómo se desarrollan las clases en la práctica en una y otra modalidad de enseñanza de lenguas; cómo se distribuyen y qué funciones comunicativas y pedagógicas cumplen las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje; cómo se dan las interacciones verbales en el aula; qué dificultades encuentran los docentes al usar una y otra lengua. Asimismo, se describen las características lingüísticas particulares que tienen las lenguas quechua y castellano habladas en el contexto escolar.

Para un análisis más integral y completo, todos los datos obtenidos por medio de la observación han sido cruzados con la información recogida por medio de cuestionarios y entrevistas a los propios docentes y otros actores de la educación.

El contenido temático del presente estudio está dividido en seis capítulos, en cada uno de ellos se desarrollan temáticas diferentes, pero que al mismo tiempo todos guardan una estrecha relación el uno con el otro.

En este primer capítulo se hace una presentación general y *grosso modo* del contenido de la investigación y la organización del mismo.

El segundo capítulo comprende dos partes. En la primera se desarrolla el planteamiento del problema, la presentación de las preguntas y los objetivos de la investigación, concluyendo con la justificación de la investigación. En la segunda, se presenta los aspectos relacionados con la metodología de la investigación. Inicialmente se hace referencia al tipo y enfoque de investigación; luego se continúa con la descripción de la muestra de estudio, los instrumentos de investigación y de los procedimientos utilizados en la recopilación de datos y procesamiento y análisis de los mismos.

El tercer capítulo contiene el marco conceptual y referencial que da sustento a desarrollar el tema de investigación. Se exponen y discuten los conceptos básicos en torno a tres temas centrales: 1) realidad sociolingüística del contacto quechua y castellano, 2) el lenguaje en la educación, acápite donde se hace un rastreo de los estudios relacionados con las funciones pedagógicas que cumple el lenguaje en la escuela, y 3) la educación intercultural bilingüe, donde se precisa el concepto de la educación intercultural bilingüe sobre la base de una revisión histórica de la educación bilingüe y algunas nociones teóricas entorno a la “EIB de doble vía”, cuando ésta es implementada para los castellanohablantes en las zonas urbanas. El marco conceptual sirvió como base para la categorización, análisis e interpretación de los datos y contribuyó a situar mejor el análisis del tema correspondiente al uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana.

El capítulo cuarto contiene la presentación de resultados. En este capítulo se describen, analizan e interpretan los datos empíricos y se presentan los hallazgos obtenidos en el proceso de la investigación. En la primera parte, se hace una descripción pormenorizada del contexto sociocultural, sociolingüístico y sociopedagógico de la urbanización Primavera - Huarás, contexto donde se encuentra la escuela de Acovichay. En la segunda parte, se procede a la descripción, análisis e interpretación en base a lo observado y registrado *in situ* el uso de las lenguas

quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y teniendo en cuenta la información proporcionada por los mismos profesores sobre su labor docente en general y, particularmente, sobre el uso de las lenguas cuando enseñan: las fortalezas, dificultades y limitaciones que experimentan.

Para mejor comprensión, la segunda parte ha sido estructurada entorno a tres ejes centrales: el lingüístico, sociolingüístico y pedagógico. En el primero, se caracteriza la estructura de las lenguas quechua y castellano utilizadas por los profesores y educandos en el contexto escolar; en el segundo, se analiza la relación en la que entran el quechua y el castellano en la escuela; y en el tercero, se identifican y analizan las funciones pedagógicas que cumplen las lenguas y los aspectos técnico-pedagógicos y metodológico-didácticos utilizados en la enseñanza de lenguas y contenidos curriculares.

Adicionalmente, se analizan las opiniones de los diferentes actores de la educación en torno al conocimiento que tienen sobre la EBI, sus opiniones y expectativas acerca del uso de la lengua quechua en la escuela urbana y la implementación del programa EBI, las dificultades que afrontan y la participación de los actores educativos en la gestión y desarrollo escolar.

El quinto capítulo contiene las conclusiones a las que se ha arribado en la presente investigación, las cuales están en relación directa con los aspectos centrales del estudio. Con estas conclusiones se pretende visualizar los principales impactos, deficiencias y logros de la EBI en el contexto urbano de Huarás.

Finalmente, en el capítulo sexto, a partir de los hallazgos de la investigación se presenta un conjunto de recomendaciones y propuestas para mejorar la implementación y desarrollo del programa EBI en las zonas urbanas. Tales recomendaciones están dirigidas a los entes ejecutores de PLANCAD EBI y los especialistas y autoridades de la UNEBI – MED, así como a las autoridades de las diferentes dependencias educativas DRE, USEs y ADEs, y fundamentalmente, a los profesores que, por lo general, en su práctica docente no están desarrollando el programa EBI adecuadamente. Además, también tiene alcance para las autoridades y docentes de las instituciones de formación docente, llámese institutos pedagógicos o universidades, para que puedan tener un instrumento inicial de diagnóstico para la formulación de proyectos de creación de programas de formación docente en educación intercultural.

El presente trabajo deberá ser juzgado como una primera aproximación a la realidad escolar urbana en la que se desarrolla el programa EBI. Consideramos que no es un trabajo acabado, sino, por el contrario, una gran veta de estudio que deberá seguir su curso. En este sentido, asumiremos con responsabilidad las críticas a que pudiera estar sujeto, asimismo, agradeceremos los comentarios y sugerencias de los lectores, los cuales serán acogidos para ir mejorando nuestra tarea de investigador.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. Introducción

El presente estudio es de naturaleza principalmente empírica y cualitativa. Como tal, la investigación se desarrolla a partir del enfoque etnográfico, basado fundamentalmente en la observación *in situ* y en la descripción pormenorizada de las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, focalizado principalmente en el docente como conductor y guía de los procesos educativos. En este sentido, damos cuenta acerca del caso concreto de uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de las áreas de “Comunicación Integral” y “Lógico-matemático”, tanto en castellano como lengua materna (L1) como en quechua como segunda lengua (L2). Se identifican y explican las dificultades que tienen los profesores en el uso de las lenguas y las estrategias que utilizan para superarlas. Es decir, se describen con el mayor detalle posible la acción comunicativa de los profesores en términos de cuándo, cuánto y para qué fines prioritariamente usan cada una de las lenguas. Además, la observación de aula se complementa con los datos obtenidos en entrevistas a cada uno de los actores de la educación, principalmente los profesores, sobre qué es lo que dicen sobre los puntos arriba señalados. A partir de la realidad observada contrastada con las opiniones de los mismos docentes arribamos a conclusiones y damos algunas sugerencias para el uso planificado de las lenguas en la EIB en contextos urbanos.

2. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta que la sociedad peruana es pluricultural y multilingüe, se concibe la existencia y convivencia de diversidad de culturas y, por ende, una variedad de lenguas y dialectos.

Los estudios sociolingüísticos nos demuestran que el contacto de lenguas y culturas, por lo general, no da lugar a relaciones equitativas y armónicas, sino, por el contrario, a relaciones jerárquicamente organizadas, por lo que las relaciones se tornan conflictivas y de dominación entre una cultura nacional (occidental) y las culturas indígenas, así como entre la lengua castellana (oficial) y las lenguas indígenas (minoritarias y minorizadas). Huarás, capital del departamento de Ancash, no está exenta de esta compleja realidad. En la actualidad, la población rural y urbano-popular utiliza el quechua y el castellano como vehículos de comunicación e interacción social.

Esto, sin embargo, no significa que todos o la mayoría de la población sea bilingüe en ambas lenguas. Las últimas generaciones de huarasinos tienen como lengua materna al castellano y como tal se constituyen en monolingües en esta lengua, en una variedad regional que tiene rasgos sustratísticos del quechua (cf. Julca y Carlosama 1999; Julca 2000a).

Por otro lado, en los últimos años, a partir de las profundas transformaciones que vive el planeta, la educación bilingüe empieza a adquirir fuerza en los países de América Latina con la finalidad de propiciar y desarrollar una educación más equitativa e igualitaria y, a la vez, diferente y diversificada; en suma, más democrática. Al amparo de una nueva y progresista legislación educativa nacional se reconoce a los indígenas el derecho que tienen a usar su lengua en la escuela y a recibir la educación en ella y en cultura propia, así como en la lengua castellana y la cultura que ella representa.

En tal sentido, en la actualidad ya se viene implementando la educación intercultural bilingüe (EIB), moderno enfoque educativo de la década de los '90, en 17 países Latinoamericanos y bajo diferentes formas y modalidades (educación intercultural bilingüe, educación bilingüe intercultural, etnoeducación, educación indígena), con el propósito de cumplir principalmente con las demandas educativas de las poblaciones indígenas (cf. López 1999b). Si bien la educación bilingüe nació para las poblaciones indígenas, hoy en día se ha superado esta concepción, por lo menos en el discurso académico. Así, se plantea que la EIB no sólo debe implementarse para las poblaciones indígenas, sino para todos los pueblos, sean o no indígenas, y no sólo en la educación básica o primaria, sino en todos los niveles educativos. Es decir, se propugna una EIB para todos, en la que se establezcan los vasos comunicantes entre lo propio y lo ajeno, entre lo urbano y lo rural, entre lo llamado "tradicional" y lo moderno, entre lo subalterno y lo hegemónico. En este sentido, se habla de una "EIB de doble vía" cuando se implementa en contextos urbanos para los hispanohablantes. Con ello se pretende que tanto los indígenas como los no indígenas aprendan en su lengua materna y una segunda lengua¹.

Para aproximarnos a la realidad sociolingüística en el marco del contacto lingüístico entre quechua y castellano, y a la realidad educativa en el marco de la educación intercultural bilingüe en el contexto urbano de Huarás, realizamos un estudio sobre el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de Acovichay (Independencia, Huarás), centro educativo que desarrolla el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) desde 1999. Hasta la fecha, ésta

¹ Véase en más detalle en el capítulo III.

es la única escuela de la zona urbano-popular de Huarás en la que se ha implementado y viene desarrollando el Programa EBI (Pedro Rodríguez², comunicación personal).

La inquietud que motiva esta investigación partió del hecho de que, a partir del año 96, se inició la implementación del programa de Educación Bilingüe Intercultural en los departamentos andinos del Perú. En el caso de Ancash, se inició sólo en algunas provincias; durante el año de 1998 se extendió a algunas escuelas rurales de la provincia de Huaraz, en 1999 se implementó en la escuela de Acovichay y en el presente año del 2000, se ha ampliado la cobertura del Programa EBI a otras provincias, pero no a la zona urbano-popular de Huarás, ni tampoco a las zonas urbanas de otras provincias.

En muchas escuelas del Callejón de Huaylas así como del Callejón de los Conchucos (Ancash, Perú), aún se sigue enseñando a los niños hablantes del quechua en castellano a pesar de estar desarrollando el programa EBI. Por un lado, esto acontece porque los profesores, por lo general, son castellanohablantes y, según la versión de éstos, porque los padres no quieren que se les enseñe a sus hijos en quechua; por el otro, siendo bilingües, los profesores no enseñan en y el quechua por razones de costumbre y tal vez, también, por facilismo, porque están acostumbrados a impartir clases en castellano y hacerlo en quechua implica mayor preparación y, consecuentemente, mayor inversión de tiempo por tratarse de una “nueva lengua” de enseñanza. Asimismo, atribuimos la escasa presencia del quechua en los procesos educativos a que los docentes no están convenientemente capacitados para desarrollar clases en QL1 y CL2 en las zonas rurales con alumnos quechuahablantes; y aún peor, en CL1 y QL2 en las zonas urbanas con alumnos hispanohablantes, registrándose en ambos casos mayores limitaciones en el uso de la lengua quechua y, principalmente, en el nivel escrito. Por esta razón, muchos de los profesores optan a veces sólo por el uso oral del quechua y en forma alternada con el castellano³, más no por el uso escrito porque tienen muchas dificultades para hacerlo; y cuando lo hacen, por lo general, es utilizando el alfabeto castellano y no el quechua (cf. Julca 1999a; Julca y Carlosama 1999). Cabe advertir, que, en los contextos rurales de Huarás, por lo general, los niños tienen como L1 el quechua y en la mayoría de los casos se constituyen como monolingües en esta lengua o bilingües incipientes en castellano; en cambio, en los contextos urbanos, los niños tienen como L1 el castellano o, en su

² Coordinador del ente ejecutor de PLANCAD EBI / Diaconía, zona Callejón de Huaylas – Ancash.

³ Es característica generalizada del quechua de Huarás y del Callejón de Huaylas, en general el uso de muchos préstamos léxicos del castellano (Véase más adelante).

defecto, son bilingües en castellano y quechua, siendo casi nula la presencia de niños monolingües en quechua en tales contextos.

En este sentido, en la presente investigación nuestra intención ha sido explorar, describir y analizar, desde las perspectivas sociolingüística y pedagógica, el uso y distribución de la(s) lengua(s) quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel oral y escrito, las dificultades lingüístico-pedagógicas que tienen los profesores para desarrollar sus clases; asimismo, describir las características del castellano y el quechua usados en el contexto escolar urbano.

3. Preguntas de investigación:

Las preguntas que orientaron el curso de la investigación fueron:

- 1) ¿Para qué funciones usan los profesores el quechua y el castellano en el contexto escolar?
- 2) ¿Desde el punto de vista del uso de las lenguas quechua y castellano qué dificultades encuentran los profesores para desarrollar sus clases? ¿Qué estrategias desarrollan para superar estas dificultades?
- 3) ¿Qué características tienen el quechua y el castellano hablados en el contexto escolar de Acovichay?
- 4) ¿Cómo valoran los profesores el quechua y el castellano?
- 5) ¿Qué opiniones y expectativas tienen los profesores y los otros actores sobre el uso del quechua y el castellano en las escuelas urbano-populares de Huarás?

4. Objetivos de investigación:

- 1) Describir y analizar el uso de las lenguas quechua y castellano en el contexto de la escuela de Acovichay.
- 2) Describir y analizar el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases de L1 y de L2.
- 3) Identificar las dificultades que tienen los profesores en el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus posibles causas.
- 4) Describir el quechua y el castellano hablados en el contexto escolar de Acovichay.
- 5) Registrar y analizar las opiniones de los profesores y padres de familia sobre el uso del quechua y castellano en las escuelas urbano-populares, así como sobre la implementación del programa EBI.

5. Justificación

La presente investigación intenta responder, en la medida de lo posible, al tema de uso de lenguas (quechua y castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela urbana donde se desarrolla el programa EBI. El área de Lenguaje merece una atención especial en la EIB, tanto si se desarrolla en contextos rurales como urbanos, debido a que en los procesos educativos es importante considerar la lengua no sólo como un medio de comunicación, sino también como un vehículo de apoyo en el conocimiento de las diversas culturas, de valoración y construcción de conocimientos a partir de los aprendizajes significativos. Además, toda lengua es expresión cultural, de manera que al enseñar una lengua enseñamos también la cultura que se expresa y construye a través de ella.

La decisión de centrar la investigación mayormente en el docente encuentra una doble justificación: en el hecho de que, tradicionalmente, es el agente de la enseñanza, y que es quien determina una parte importante de la vida material e intelectual de la clase. La investigación nos da luces para formular propuestas y medidas pertinentes para la capacitación y formación docente en EBI para contextos urbano-populares, no sólo desde la perspectiva lingüística sino también cultural y pedagógica.

Además, consideramos importante analizar la realidad de los intercambios verbales entre los profesores y los alumnos en el marco de la clase, puesto que estos intercambios dan cuenta, en cierta medida, del proceso de la educación. En la pesquisa bibliográfica y en todo el proceso de la investigación hemos constatado la existencia de pocas investigaciones en educación que hayan centrado sus esfuerzos en observar, registrar y analizar en detalle el uso de lenguas en el proceso educativo. De allí que cobra importancia la presente investigación.

Por otro lado, en el contexto nacional así como en la ciudad de Huarás, tampoco existe estudio alguno acerca de la implementación y desarrollo de la EBI en contextos urbanos y, por ende, de la temática del uso de lenguas. Existen estudios colaterales realizados en contextos rurales, entre los cuales podemos mencionar: “La evaluación externa del programa EBI del Ministerio de Educación del Perú” (1999), realizada por el equipo de investigación del PROEIB Andes (docentes y estudiantes); los trabajos realizados por Ingrid Jung *et al.* (1989) y Nancy Hornberger (1989), llevados a cabo en las escuelas rurales de Puno en el marco del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB-Puno); del mismo modo la investigación “Uso de lenguas en las escuelas rurales de Yungay – Ancash” (Julca 1999).

En cuanto a las experiencias de EIB en contextos urbanos, sólo existe una información muy genérica del programa de educación básica de la Asociación Pukllasunchis en Cuzco, tratadas a *grosso modo* por Madeleine Zúñiga y Juan Ansión (1997) y Eguilluz (2000). Un estudio un poco más cercano, pero más general, es el de las experiencias de la EIB en las escuelas urbanas de El Alto de La Paz (1999), ejecutado por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) y dirigido por Nora Mengoa.

Por todo ello, se creyó pertinente realizar esta investigación puesto que se constituiría en el primer material que dé cuenta de la realidad sociocultural, sociolingüística y socioeducativa de un barrio urbano-popular de Huarás, Primavera, y que serviría de base para la planificación de programas de EBI adecuadas para las zonas urbanas.

En este sentido, consideramos que los resultados de nuestra investigación servirán como insumo para mejorar la enseñanza del castellano como L1 y del quechua como L2 en las escuelas EBI de las zonas urbanas; del mismo modo, para impulsar la implementación del Programa EBI en las escuelas que siguen con el Programa Regular⁴. Además, es nuestra intención que los resultados del presente estudio puedan ser tomados en cuenta para la capacitación de profesores de EBI y para el currículo de formación docente en EBI que pudiera implementarse en el futuro en los centros de formación magisterial. Por ejemplo, en los institutos superiores pedagógicos de la región andina, en general, y en particular en el Instituto Superior Pedagógico de Huaraz⁵ y en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo”, asimismo pueden también ser tomados en cuenta y adecuarse a otros contextos del departamento de Ancash y por qué no a nivel nacional. Consideramos que con la implementación de programas o especialidades de EBI en los centros de formación docente, se podría atender con una educación más pertinente y de mayor calidad a los niños y niñas de las zonas rurales y urbano-populares, de acuerdo con sus necesidades y realidades sociolingüísticas y socioculturales. También se espera a la toma decisiones y planeamiento de políticas educativas más apropiadas de acuerdo al contexto sociocultural y lingüístico en que se desarrolla la escuela.

Teniendo en cuenta las consideraciones arriba esbozadas sobre la formación del “maestro tradicional” y el “maestro de EBI”, consideramos fundamental la ejecución de

⁴ Una educación de corte tradicional, homogeneizante en castellano.

⁵ El nombre de la ciudad capital del departamento de Ancash 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.

la presente investigación, focalizada básicamente en el uso de lenguas por parte de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las interacciones verbales que se dan en el contexto escolar en general, y las opiniones sobre las dificultades en el uso pedagógico de las lenguas y la implementación del programa EBI en las escuelas de las zonas urbanas.

6. Descripción de la metodología

6.1. Introducción

Para aproximarnos al estudio del uso de lenguas en las interacciones verbales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de Acovichay N° 86088 adoptamos un enfoque etnográfico, el cual nos permite hacer un análisis de carácter cualitativo y descriptivo de las interacciones verbales que ocurre en el aula. Como ya señalamos, la perspectiva cualitativa basada fundamentalmente en la observación *in situ* nos permite hacer una descripción pormenorizada de los diferentes eventos comunicativos en el uso de las lenguas, en el plano oral y escrito, por parte de los sujetos de la educación, principalmente de los profesores, así como de otros detalles de la realidad escolar.

6.2. Descripción de la muestra

La escuela de Acovichay N° 86088, ubicada dentro de la urbanización Primavera, jurisdicción del distrito de Independencia - Huarás, sirvió de muestra de estudio, con sus tres profesores, 32 alumnos matriculados (1° al 4° grado) y 10 miembros de la Asociación de Padres de Familia (APAFA).

Es decir, la muestra de estudio quedó delimitada de la siguiente manera:

Escuela. La muestra de estudio para la presente investigación estuvo constituida por la escuela de Acovichay, por ser la única que desarrolla el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, en el contexto de las zonas urbano-populares de la ciudad de Huarás.

Sujetos de la educación. En este caso, de acuerdo al tema de investigación que está centrado en el uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la muestra estuvo constituida, en primer lugar, por los tres profesores que trabajan en este centro educativo:

1) La directora titular, profesora Isabel Palacios Ramos, tiene 36 años de edad, es natural del distrito de Chavín de Huántar (Huari, Ancash), adquirió simultáneamente

las lenguas quechua y castellano (bilingüe de cuna), cuenta con título de Profesora de Educación Primaria y estudios de licenciatura. Se inició como docente y directora encargada en la escuela de Acovichay y a la fecha cuenta con 10 años de tiempo de servicios en condición de nombrada. Recibió capacitación para desarrollar el programa EBI en 1999 y en el presente año del PLANCAD EBI / Diaconía, juntamente con los profesores que laboran en las escuelas EBI de las zonas rurales. En el presente año lectivo, laboró solamente hasta el mes de junio con los cuatro grados unidos en un solo salón, debido que fue destacada a la Dirección Regional de Educación de Ancash como especialista de Educación Primaria.

2) Profesor Víctor Urbano, natural del caserío de Huantallón (Huarás), tiene 41 años de edad, está destacado como director encargado en la escuela de Acovichay a partir del 07 de junio de 2000. Está a cargo del 3º y 4º grados, en la actualidad cuenta con 14 años de tiempo de servicios y ostenta el título de Profesor de Educación Primaria. Se considera bilingüe, teniendo el quechua como L1 y el castellano como L2. No ha recibido ninguna capacitación en EBI y manifiesta no tener conocimiento alguno al respecto.

3) Profesor Cirilo Huerta Obregón, tiene 42 años de edad, es natural de la ciudad Huarás, labora en la escuela de Acovichay en condición de destacado desde el 01 de junio de este año. Está a cargo del 1º y 2º grados. Ostenta el título de Profesor de Educación Primaria y cuenta con 19 años de tiempo de servicios. El profesor Huerta es bilingüe, tiene el castellano como L1 y el quechua como L2. Recibió capacitación en EBI sólo en 1999 cuando laboraba en una escuela rural de Huarás, en el presente año no ha recibido ninguna capacitación, ni asesoramiento para desarrollar el programa EBI en una escuela de la zona urbana de Huarás.

En segundo lugar, se trabajó con todos los niños y niñas de la escuela de Acovichay, que suman en total 32 alumnos matriculados, quienes están distribuidos en dos aulas: 1º y 2º grados con 18 alumnos y 3º y 4º grados con 14 alumnos. Se tomó el universo de los alumnos dado que el tema de estudio en las clases involucraba a todos.

En tercer lugar, la Asociación de padres de Familia (APAFA), que está constituida por 19 miembros entre padres y madres de familia y apoderados. De ellos se entrevistó a 04 padres, 03 madres y 03 apoderadas. La selección se hizo teniendo en cuenta el lugar de procedencia (zona urbana o zona rural), estructura y estabilidad familiar (matrimonio estable o familia desintegrada), situación económica y laboral.

Grados de estudio. Debido a que la población estudiantil es relativamente baja, los niños y niñas del 1º y 2º grados se encuentran unificados en una sola aula; así como

los del 3º y 4º grados. Por consiguiente, los grados de estudio en que se focalizó la investigación representan el universo total de la escuela.

Áreas. La investigación estuvo centrada en la observación del uso de lenguas en el desarrollo de los contenidos curriculares en las áreas de “Comunicación Integral” y “Lógico-matemático”, debido que tradicionalmente son las áreas a las que se destinan mayor número de horas para el desarrollo de las clases, porque son consideradas como las dos áreas fundamentales que se enseñan no sólo en la educación primaria, sino también en la secundaria y los primeros ciclos de la educación superior.

Asimismo, se trata de las únicas áreas para las que la UNEBI – MED ha editado cuadernos de trabajo: “Yachaqmayiy” que corresponde al área de Comunicación Integral; y “Yupaqamayiy”, a Lógico-matemático.

Sin embargo, se observó también una clase del área de “Personal Social”, por cuanto fue la primera y la única clase en quechua a lo largo de todo el primer semestre.

6.3. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de datos fueron los siguientes:

1) Cuaderno de campo. Se utilizó en las dos etapas de trabajo de campo. En la primera, para registrar en forma diaria nuestras observaciones, principalmente de las acciones comunicativas en el barrio, interacciones sociales entre co-barrianos y con gente procedente de las zonas rurales, y algunos otros asuntos referentes al barrio (ubicación, geografía, etc.).

En el segundo trabajo de campo se utilizó para registrar día a día la multiplicidad de acciones comunicativas en el aula y fuera de ella, así como también para registrar las opiniones de los profesores en conversaciones informales, el habla de los niños y profesores en las clases, en la formación, recreo, trabajos en el biohuerto, etc., y todo tipo de referencias pertinentes respecto al tema de investigación.

2) Ficha de registro de uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estuvo destinada a registrar datos sobre el uso de las lenguas quechua y castellano por parte de los profesores y niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de los alumnos en el aula, desplazamiento del maestro, participación de los niños y niñas, formas de trabajo, funciones de las lenguas, etc. (Ver anexo N° 02)

3) Guía de entrevista en profundidad para profesores. Estuvo constituida por una guía semiestructurada con 19 preguntas de carácter general y abierta. En el curso de

la entrevista se fue complementando con otras preguntas, cada vez más precisas y puntuales. La entrevista se usó para recoger información directa de los profesores sobre el uso de las lenguas quechua y castellano en las interacciones en el aula, las dificultades que tienen en el uso de estas lenguas, principalmente del quechua, las alternativas que proponen para superar este impase y para el mejor desarrollo de la EBI, etc. Asimismo, para recabar información con respecto a las capacitaciones en EBI, sus expectativas y opiniones acerca del uso del quechua en la escuela y la implementación del programa EBI en las escuelas urbano-populares de Huarás. (Ver anexo N° 03)

4) Guía de entrevista para niños y niñas. Mediante este instrumento se recabó información con respecto al uso de las lenguas quechua y castellano, su condición monolingüe o bilingüe, sus opiniones con respecto al trato verbal que reciben por parte de sus profesores, las dificultades que tienen para entender cuando los profesores dictan clases en quechua o castellano, en qué lengua desarrollan más sus clases los profesores, qué lengua utilizan los profesores para recriminar, llamar la atención, felicitar, etc. (Ver anexo N° 04)

5) Cuestionario para padres y madres de familia. Permitió conocer las opiniones de los padres y madres de familia con relación al uso de las lenguas quechua y castellano en la enseñanza de sus hijos, así mismo de la EBI en general. (Ver anexo N° 05)

6) Guía de escuela. Se usó para recabar información por parte de la directora sobre los datos concernientes a la escuela: historia, población escolar, ayuda que recibe, infraestructura, entre otros. (Ver anexo N° 06)

7) Guía de comunidad. Sirvió para registrar los datos proporcionados por los pobladores de la urbanización Primavera, referentes a la historia, población, organización, escuela, servicios, uso de lenguas y otros aspectos relacionados con el barrio. (Ver anexo N° 07)

Cabe señalar que en el primer trabajo de campo se utilizó la guía de comunidad, en el segundo se utilizó sólo para complementar y confirmar la información anteriormente recogida.

Finalmente, cabe subrayar que se utilizó en los dos trabajos de campo una grabadora portátil, cintas magnetofónicas y pilas como instrumento auxiliar para grabar las sesiones de clases, entrevistas a profesores y autoridades educativas, capacitadores, entre otros. Asimismo, una cámara fotográfica para la toma de ciertos pasajes que evidencian algunos aspectos de la práctica educativa.

6.4. Procedimientos

El procedimiento que se siguió en el desarrollo de la presente investigación comprendió tres etapas: 1) formulación del proyecto de tesis, 2) recopilación de datos, y 3) procesamiento y análisis de datos.

6.4.1. Formulación del proyecto de tesis

La investigación se inició con la elaboración del proyecto de tesis, la cual se hizo en dos etapas. La primera, correspondió a la formulación del anteproyecto de tesis, entre los meses de noviembre y diciembre de 1999, para la cual colaboraron con sus comentarios y observaciones los docentes y estudiantes del PROEIB Andes. Dicho anteproyecto quedó supeditado a los hallazgos que se pudieran encontrar en el primer trabajo de campo (enero – febrero de 2000).

La segunda, correspondió a la elaboración del proyecto de tesis propiamente, sobre la base del anteproyecto y los hallazgos del primer trabajo de campo. Se prosiguió con la formulación y redacción final, así como con el diseño de los instrumentos para la recopilación de datos, entre marzo y mayo del 2000, como en el primer caso con el apoyo y colaboración de los docentes y estudiantes del PROEIB Andes.

6.4.2. Recopilación de datos

La recopilación de datos se llevó a cabo en dos momentos: primer y segundo trabajo de campo.

Primer trabajo de campo

El primer trabajo de campo estuvo destinado principalmente a la revisión de la literatura y a la recopilación de información básica del contexto escolar de Acovichay – Huarás que permitieran definir el proyecto. Dicho trabajo se llevó a cabo desde el 10 de enero hasta el 11 de febrero del 2000, tanto en la ciudad de Lima como en la ciudad de Huarás. En la primera, la que duró una semana se realizó exclusivamente la revisión de la literatura referente a la tesis. En la segunda, Huarás, se realizó la recopilación de fuentes bibliográficas concernientes al tema de la tesis y a aspectos sociohistóricos, sociolingüísticos y socioculturales de Huarás y de la escuela de Acovichay en particular; asimismo, se registraron las observaciones de las diferentes acciones comunicativas en el contexto de la escuela de Acovichay (urbanización Primavera). Además, se procedió a coordinar con las autoridades educativas de las diferentes instancias (Dirección de la escuela, departamento técnico-pedagógico de la DREA y el ente ejecutor de PLANCAD EBI / Diaconía) para llevar a cabo la

investigación, y al mismo tiempo se les entrevistó sobre sus puntos de vista acerca de la implementación y desarrollo del programa EBI, sus perspectivas y dificultades.

Durante las 3 semanas de permanencia en Huarás, se visitó casi diariamente a la urbanización Primavera, para observar y registrar las interacciones verbales en el barrio, ambientes y circunstancias del uso de las lenguas quechua y castellano, y otros aspectos referentes al barrio. Asimismo, se entrevistó a los pobladores y padres de familia para recabar información con respecto al barrio y sus opiniones acerca de la escuela en general y sobre todo acerca del uso del quechua en la escuela y la implementación del programa EBI en particular.

Finalmente, para la información proporcionada por las autoridades educativas y pobladores de la urbanización Primavera se procedió a grabar las entrevistas y a registrar las observaciones en el cuaderno de campo. Cabe aclarar que mi observación estuvo centrada principalmente en el uso de lenguas en el barrio por los niños, jóvenes y adultos.

Segundo trabajo de campo

El segundo trabajo de campo estuvo dedicado principalmente a la recopilación de datos sobre uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de Acovichay N° 86088 (Huarás). Dicho trabajo se realizó por espacio de 10 semanas, desde el 16 de mayo hasta el 24 de julio del 2000.

Paralelamente a las observaciones de clases se prosiguió con la exploración de algunos otros datos de la realidad sociocultural, sociolingüística y socioeducativa de Huarás, en general, y de la urbanización Primavera, zona urbano-popular en la que se enmarca la escuela de Acovichay, y así obtener una información más detallada a partir de los datos recogidos en el primer trabajo de campo, que posibilitara abordar un estudio descriptivo más amplio.

En la escuela de Acovichay se procedió a la observación y registro de las interacciones verbales en el aula y fuera de ella en forma diaria. En primer lugar, se observaron las clases impartidas por la profesora Isabel Palacios desde el 22 de mayo hasta el 07 de junio. Hasta el 31 de mayo era la única profesora que trabajaba en la escuela, con los cuatro grados unidos en una sola aula, y recién a partir del 01 de junio se hizo cargo de 1º y 2º grados el profesor Cirilo Huerta. La referida profesora laboró

con el 3º y 4º grados sólo por el lapso de 5 días hasta el 7 de junio⁶. En segundo lugar, se observó el uso de lenguas en las clases del profesor Víctor Urbano, del 08 al 27 de junio, en los grados 3º y 4º. Finalmente, se observaron las clases del profesor Cirilo Huerta desde el 03 al 24 de julio, en los grados 1º y 2º.

OBSERVACIÓN DE CLASES EN LA ESCUELA DE ACOVICHAY		
PROFESORES	FECHAS	GRADOS
ISABEL PALACIOS	22-05-00 al 31-05-00	1º - 4º
	01-06-00 al 07-06-00	3º - 4º
CIRILO HUERTA	03-07-00 al 24-07-00	1º - 2º
VICTOR URBANO	08-06-00 al 27.06-00	3º - 4º

En los tres casos, me dediqué a observar el desarrollo de las clases completas tanto de “Comunicación Integral” como de “Lógico-matemática”, registrando lo más detallado posible los diferentes eventos comunicativos entre el profesor y los alumnos. Aparte del registro del uso de las lenguas quechua y castellano en el cuaderno de campo, fichas de observación de uso de lenguas y toma de fotografías de algunos pasajes de la clase, fue necesario para contar con una información más completa e integral grabar en cintas magnetofónicas el desarrollo de tales clases en forma completa, haciendo un total de 29 cassettes de 90 minutos cada uno.

Las entrevistas a los profesores se realizaron al final del período de observación a cada uno de ellos⁷.

La entrevista a la profesora Ana Julca, capacitadora y especialista en castellano de PLANCAD EBI / Diaconía, encargada de monitorear y hacer el seguimiento del desarrollo del programa EBI en la jurisdicción del Área de Ejecución Regional – Huarás, se realizó una vez concluidas las observaciones de clases en la escuela de Acovichay, como los casos anteriores para no influenciar en el ejercicio de sus acciones de monitoreo. Así se pudo lograr información de cada qué tiempo visitan a cada escuela, qué hacen allí, cómo proceden con los profesores nuevos que no recibieron capacitación en EIB, etc.

⁶ La profesora Palacios a partir del 07 de junio fue destacada a la Dirección Regional de Educación de Ancash como especialista de Educación Primaria, y en su reemplazo el Profesor Víctor Urbano se hizo cargo de la dirección de la escuela y de los alumnos del 3º y 4º grados.

⁷ Opté por proceder de esta manera para no influir ni en la versión oral ni en práctica docente de cada uno de ellos, puesto que después de la entrevista se dio algunos alcances acerca del enfoque educativo de la EIB y de la modalidad de “EIB de doble vía” así como del tratamiento de las lenguas. Finalizando con algunos comentarios de lo observado, obviamente sin calificar como bueno o malo, sino destacando los aspectos que a mi modo de ver eran los más positivos y los otros en los que tendría que ponerse más atención.

Con la guía de entrevista para niños y niñas, se procedió en forma dialogada y grabada en cintas magnetofónicas, primero en 1º y 2º grados, y luego en 3º y 4º grados. Previamente se les motivó para que entren en confianza y así respondan a las preguntas de manera más espontánea sin mayor presión alguna.

Con la aplicación del cuestionario a padres y madres de familia de la escuela de Acovichay se procedió el día 25 de mayo, aprovechando la reunión de la asociación y el trabajo en el bio-huerto programado por la profesora Palacios (Ver anexo N° 13). Procedí en forma dialogada, preguntándoles individualmente, a cada uno de ellos los ítems del cuestionario y registrando por escrito sus respuestas en la respectiva ficha. En el caso de algunos otros padres a quienes no se logró aplicar el cuestionario, se hizo durante las tardes visitando a sus casas. El procedimiento fue el mismo: pregunta-respuesta-registro (de la respuesta). Todas las entrevistas se realizaron en castellano, puesto que tanto los padres como las madres de familia prefirieron hacerlo en esta lengua.

Después de cada jornada de clases, en forma diaria de 08.00 am. a 1.30 pm., por las tardes y las noches se procedió con la redacción de las descripciones “densas” de lo observado y la transcripción de los cassettes grabados, tanto de las clases como de las entrevistas a profesores y autoridades educativas.

6.4.3. Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de la información recopilada, consistente en la organización de los datos del cuaderno de campo, de la ficha de registro de uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la transcripción de las grabaciones, se hizo paralelamente con el recojo de información en la escuela de Acovichay, principalmente la transcripción de los cassettes grabados. Se continuó con el procesamiento de datos en el PROEIB Andes – UMSS (Cochabamba, Bolivia) con la orientación de la asesora y personal docente del PROEIB Andes.

El procesamiento de datos se llevó a cabo en dos momentos. El primero, correspondió al procesamiento físico, es decir la organización general de los datos según el tipo de instrumentos utilizados en su recopilación. El segundo, ya correspondió al procesamiento analítico de los datos, procediendo con un análisis todavía más general y detallado de los datos. En este proceso se fueron descubriendo abundantes datos, mucho más de lo que responderían al tema de investigación. En tal virtud, se procedió con la priorización de los datos que serían más pertinentes a los objetivos de la investigación y para ello nos guiamos por las preguntas de investigación y la teoría existente. Asimismo, se hizo un trabajo secuencial: primero se procedió a la

descripción detallando los diferentes hechos observados y opiniones recabadas de los actores educativos; segundo, se segmentó los datos organizándolos en categorías; y tercero, se procedió con la confrontación e interpretación de los hallazgos haciendo las explicaciones según la teoría y la experiencia personal en el campo de la investigación.

Finalmente, la redacción del informe de tesis se hizo en forma gradual y estuvo sujeta a una revisión permanente, hasta llegar a la versión final.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Generalidades

La literatura que sustenta a la presente investigación son las fuentes bibliográficas relacionadas con el uso de lenguas en general, y el uso de lenguas en la escuela, en particular. Las disciplinas que sirven como soporte a la investigación son la lingüística, sociolingüística, lingüística aplicada, pedagogía constructivista, antropología cultural, entre otras.

Por mucho tiempo se consideró que los profesores eran las únicas personas que sabían todo lo importante en el aula, y que los alumnos eran una *tabula rasa*; es decir, se consideraba que los niños y niñas llegaban a la escuela con grandes vacíos de información que debían ser llenados por el profesor. La persona más activa era el profesor, quien dictaba la clase, hacía preguntas, controlaba la participación de los niños, cedía la palabra a los niños, entre otros.

En el marco de la EIB actualmente se plantea que los alumnos desarrollen activamente su potencial, se repiense la organización de las actividades y, fundamentalmente, el rol del maestro. En este sentido, el maestro debe tomar conciencia de que todos los niños llegan a la escuela plenos de experiencias, conocimientos e inquietudes. Todos ellos llegan también con una lengua materna básicamente desarrollada que debe ser respetada y utilizada para alcanzar niveles de comprensión más amplios (cf. Walqui y Galdames 1998).

En este marco, la investigación se desarrolla teniendo en cuenta básicamente tres ejes temáticos: el contacto sociolingüístico quechua y castellano, el lenguaje en la educación, y la educación intercultural bilingüe.

2. Realidad sociolingüística del contacto quechua y castellano

Históricamente, el contacto entre culturas y entre lenguas se ha constituido como un hecho inevitable, un asunto cotidiano y universal. Hoy en día, en el mundo contemporáneo no existen sobre la faz de la tierra grupos sociales completamente aislados. En este marco, concebimos a la sociedad peruana como multiétnica, pluricultural y multilingüe donde existen y coexisten diversidad de etnias, culturas y

lenguas⁸, y por lo general en condiciones asimétricas. Según Weinreich (1974), el multilingüismo pone en contacto dos o más lenguas al interior de un mismo ámbito geográfico y lingüístico.

En este contexto, por un lado, cuando el quechua entró en contacto con el castellano, hace más de 400 años atrás, se puso en relación dos lenguas con la mayor distancia lingüística en los ámbitos genético, estructural y sociolingüístico. Anna María Escobar (2000: 26) señala que en la perspectiva lingüística las lenguas quechua y castellano no comparten ni características genéticas, ni tipológicas. Mientras que el castellano es una lengua romance perteneciente al *phylum* indoeuropeo, el quechua pertenece a la familia quechumara del *phylum* andino-ecuatorial. Tipológicamente, constituyen casos opuestos de estructura lingüística, mientras el castellano es una lengua que sigue primordialmente el orden Sujeto-Verbo-Objeto, el quechua es una lengua de orden básico Sujeto-Objeto-Verbo. El castellano posee características sintácticas propias de las lenguas Verbo-Objeto con los órdenes Nombre-Adjetivo, Poseído-Poseedor, Preposición-Fase Nominal; y el quechua, aquellas propias de las lenguas Objeto-Verbo con los órdenes Adjetivo-Nombre, Poseedor-Poseído, Frase Nominal-Posposición. Desde la perspectiva morfológica, el castellano es una lengua fusional, mientras el quechua es una lengua aglutinante, porque a una base léxica se puede añadir un conjunto de morfemas portadores de funciones sintácticas y semánticas. Por ejemplo, para la expresión castellana “sólo en mi casa”, en el quechua se utiliza una sola palabra “*wayiyllachawm*”.

Desde el punto de vista sociolingüístico, el castellano se caracteriza por ser una lengua con una variedad estandarizada (normalizada y normativizada) y el quechua, por ser una lengua en una etapa de pre-estandarización (en un lento proceso de normalización y normativización). Consecuentemente, desde el punto de vista de la literalidad, el castellano es una lengua que tiene tradición escrita; y el quechua, mayormente es oral.

Por otro lado, los estudios sociolingüísticos nos demuestran que en contextos donde se da contacto de lenguas y culturas, por lo general no se generan relaciones equitativas y armónicas, sino, por el contrario, jerárquicamente organizadas. Así, por ejemplo, en la historia americana se sabe que en los inicios del Imperio Incaico, el

⁸ Luis Enrique López (1999b: 80) al referirse al caso latinoamericano afirma: “El multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios, en segundo término, con la existencia de lenguas criollas y en tercer término, por la presencia de las lenguas extranjeras diversas, producto de la migración africana, europea y asiática”. Del mismo modo Zúñiga y Ansión (1997: 59), al referirse al caso peruano, dicen que el Perú es una sociedad trilingüe en una lengua indígena, el castellano y alguna lengua extranjera.

puquina ya se encontraba subordinada al aymara, y más tarde éste al quechua (Ver, Parker 1972; Torero 1974; Cerrón-Palomino 1987, 1988, 1994). De esta manera el puquina, y a su turno el aymara, quedaron circunscritas a un uso cada vez más restringido, e incluso condenadas a la extinción. Así, a la llegada de los españoles, la variedad del quechua hablada en el Cuzco había logrado constituirse en “lengua general”, consiguiendo de esta manera superponerse no sólo a las demás lenguas de los numerosos grupos étnicos que conformaban el imperio, sino también al resto de sus dialectos congéneres (Cerrón-Palomino 1990: 155). Pero a partir de 1532, con la conquista española, y en el caso específico del Callejón de Huaylas desde 1533 cuando Hernando Pizarro y sus acompañantes pasaron a lo largo del departamento de Ancash con dirección al santuario de Pachacámac (Alba 1996), el prestigio y oficialidad del quechua se vio vulnerado. Entonces, se puede decir que, desde el punto de vista diacrónico, el aymara se superpuso al puquina y el quechua al aymara. Más tarde, con la llegada de los españoles, el quechua perdió terreno a favor del castellano (cf. Cerrón-Palomino 1988; Zavala 1999).

En consecuencia, hoy en día, en los países andinos, la lengua que tiene mayor jerarquía y goza de mayor prestigio social es el castellano, frente al quechua, aymara y otras lenguas indígenas⁹. Por lo tanto, la relación entre el castellano (lengua dominante) y el quechua (lengua dominada) se caracteriza por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre estas lenguas en la que el quechua ha ido cediendo espacios comunicativos cada vez mayores al castellano. En consecuencia, el quechua con relación al castellano es *minoritario* en el orden demográfico, *minorizada* y *subordinada* en el orden socio-económico, político y cultural, y quizás aún *ágrafa*¹⁰, en el orden de la literalidad.

Así, el castellano y el quechua entraron desde el primer momento del contacto en una relación de conflicto lingüístico en condiciones de desigualdad que se ha articulado en dos dimensiones: por un lado, la creciente expansión del castellano; y, por el otro, el consecuente desplazamiento del quechua. Cabe recordar que las lenguas no tienen existencia propia, tampoco tienen valor en sí mismas, sino existen y tienen valor en función a las condiciones socioeconómicas e ideopolíticas de sus hablantes y de las relaciones societales en las cuales éstos interactúan. Lingüísticamente, no existen lenguas superiores tampoco inferiores. Pero es la sociedad quien imprime la etiqueta

⁹ La jerarquización de las lenguas obedece a factores extralingüísticos (ideopolíticos y socioeconómicos), antes que a lingüísticos.

¹⁰ También se da la subvaloración del quechua debido que no tiene un alfabeto único socialmente aceptado y usado por todos los hablantes de todas las variedades dialectales para el desarrollo de la literacidad.

de superioridad o inferioridad de las lenguas de acuerdo a sus intereses ideopolíticos en base a las condiciones socioeconómicas y socioculturales de sus hablantes (cf. López 1993).

Por lo tanto, de la confrontación y confluencia socio-espacial entre el quechua y el castellano el resultado no siempre ha sido de simple aceptación o convivencia. Estas lenguas han jugado y asumido roles diferentes, porque los grupos contactados nunca han estado inspirados en la armonía social. Por ello, el contacto fue violento, agresivo y depredador, y las lenguas han jugado el rol compatible con esta ideología. De ahí que el quechua, como expresión de una cultura y comunidad que pasó a segundo plano, fue relegado a la periferia social y espacial, convirtiéndose en habla de gente cada vez más desposeída y ruralizada, y no en muy pocos casos, en lengua de habla secreta y reducida a temas domésticos o campesinos (cf. Chávez 1994). Por lo tanto, el castellano goza de mayor prestigio social es utilizado en todos los contextos y ámbitos, y constituye un idioma de uso formal; en cambio, el quechua es relegado al plano informal y doméstico (López op. cit.). Empero, en el marco de la educación intercultural bilingüe, se busca alterar la actual situación asimétrica y de conflicto entre las lenguas castellano e indígenas, impulsando la enseñanza de las lenguas indígenas como L1 o como L2 de acuerdo a la realidad sociolingüística de los alumnos y la ubicación de las escuelas en los contextos rurales o urbanos.

En el contexto andino en general, después de cuatro siglos de contacto del quechua con el castellano, ambas lenguas se mantienen vivas, pero a comienzos del tercer milenio, el balance es que el castellano tiene mayor expansión geográfica, demográfica y de prestigio. Al respecto, Francisco Carranza dice:

El quechua ha sido relegado solamente a la zona rural andina, ni siquiera a todo el Ande, se ha convertido en la lengua de los indios o campesinos, de los menos escolarizados y analfabetos como consecuencia de las políticas educativas imperantes y el proceso de castellanización (1993: 321).

Existe, pues, un fuerte crecimiento del idioma castellano y una clara tendencia de desplazamiento del quechua. Sin embargo este fenómeno no ha implicado la desaparición del quechua, sino sobre todo el aumento del bilingüismo con diglosia. (véase más adelante en 2.1).

Por lo tanto, el resultado actual del contacto quechua y castellano es que el castellano ha determinado que el quechua se vaya desestructurando cada vez más¹¹. Algunas facetas de este proceso glotofágico son que el quechua se vaya estancando en su normal desarrollo, se vaya llenando de préstamos, vaya perdiendo sus recursos gramaticales, vaya cambiando sus estructuras conceptuales. Albó (1999) habla, en estos casos, de “drenaje y trasvase” fonológicos y hasta gramaticales, camino en el que la lengua dominante va carcomiendo y aplastando a la lengua subordinada. Según Baker (1997) la relación entre las lenguas en contacto tiende a cambiar de dirección constantemente como consecuencia de una variedad de factores móviles culturales, lingüísticos, sociales, demográficos y políticos.

Sin embargo, queremos enfatizar que todo contacto de lenguas conlleva en sí influencias mutuas. En el caso Andino, el castellano ha influenciado en el quechua y el quechua en el castellano, enriqueciéndose mutuamente y complejizando su estructura gramatical y aspectos suprasegmentales (acento, ritmo, timbre, entonación).

Al respecto Cerrón-Palomino dice:

... las lenguas en contacto, en el presente caso el quechua y el castellano, no actúan como operantes pasivos o indiferentes (más allá de la metáfora), sino como entidades dinámicas que, por un lado, promueven y estimulan determinados procesos y, por el otro, permeabilizan y exacerban recursos propios que el sistema ofrece, apuntalándolos y acelerándolos en términos evolutivos. El motor de todo ello sería el uso lingüístico pautado por estrategias universales de naturaleza comunicativa y pragmática (en prólogo de Escobar 2000: 14).

Finalmente, como consecuencia del contacto prolongado entre el castellano y el quechua, en el contexto de la ciudad de Huarás, en el Callejón de Huaylas, en el Perú y en los países andinos en general se registran muchos préstamos lingüísticos, tanto del quechua en el castellano como del castellano en el quechua, y la consecuente hispanización del quechua y la quechuización del castellano en los diferentes niveles de la lengua.

Antes de entrar al tema de los préstamos lingüísticos, quisiera precisar la noción conceptual de diglosia, puesto que ayudará a comprender mejor la situación sociolingüística del contexto escolar de Acovichay (Primavera) y de la ciudad de Huarás en general, dentro del contexto del Callejón de Huaylas (Ancash, Perú).

¹¹ Cuando una lengua entra en contacto con otra las influencias son mutuas. Pero una lengua de tradición escrita tiene la posibilidad de registrar mayor uniformidad durante un tiempo más prolongado. En cambio, en una lengua ágrafa (sin tradición escrita) sus posibilidades informales son más riesgosas, la variación es más acelerada; existen mayores posibilidades de perder la unidad y luego las formas dialectales, que insurgen a partir de una matriz central, podrían devenir en una autonomización cada vez más arraigada (cf. Chávez 1994).

2.1. La diglosia

El término griego “diglosia” en su origen hacía alusión a dos variedades, pero en las últimas décadas su significado ha sido ampliado y mejorado. Ferguson (1959) fue el primero que describió la diglosia en términos de dos variedades de la misma lengua: variedad alta (llamada A) y una variedad baja (llamada B). Fishman (1972, 1980) amplió la idea de diglosia a dos lenguas que existen una junta a otra dentro de un área geográfica. Por lo tanto, la distinción de variedades de una misma lengua de Ferguson (*op.cit.*) se amplía a la distinción entre lengua mayoritaria (A) y lengua minoritaria (B) dentro de un determinado país. Por lo que, en ambas situaciones, se pueden usar lenguas o variedades diferentes para diferentes propósitos (ver Baker 1997).

Así, por ejemplo, comúnmente la lengua dominante y la variedad estándar de una lengua se usan para funciones “altas” (conferencias, lectura, escritura, medios de comunicación, etc.), mientras la(s) otra(s) lengua(s) y/o variedades de una lengua se reserva para funciones “bajas”, como las conversaciones con amigos en casa. Las lenguas y variedades altas se diferencian no sólo en rasgos gramaticales, fonológicos o léxicos, sino también en un buen número de características sociales: función, prestigio, tradición literaria, normalización y estabilidad (cf. Romaine 1996).

Según la citada autora:

Ocurre con frecuencia que cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos. Esta situación recibe el nombre de *diglosia* (Ibíd.: 64).

Por su parte, Luis Enrique López afirma:

La situación en la que en una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en los que se refiere a las funciones que cumplen. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico (López 1993: 150).

Xavier Albó (1999: 60) menciona que la diglosia surge como consecuencia del diferente status económico, social y político de los grupos que hablan cada idioma. Como reflejo de esta estructura social y económica existen idiomas más dominantes e idiomas más subordinados; o, desde el punto de vista del reconocimiento público, idiomas de alto prestigio e idiomas de bajo prestigio.

En resumen, la diglosia es un fenómeno sociolingüístico que consiste en que las lenguas y/o variedades de una misma lengua no tienen el mismo valor y prestigio social y, como tal, cada una de ellas cumple funciones diferentes en la sociedad. Además, cabe señalar que la diglosia es una característica de la sociedad mientras

que el bilingüismo es atributo de un individuo (cf. Ferguson 1959; Fishman 1972, 1980).

En este contexto podemos caracterizar al Perú, en general, y al Callejón de Huaylas, en particular, como sociedades diglósicas en las que las lenguas, por un lado el castellano (lengua A) y, por el otro, el quechua y otras lenguas indígenas (lenguas B), no tienen el mismo valor y prestigio social. Es la sociedad quien jerarquiza a las lenguas y a sus variedades como superiores o inferiores; en tal virtud, el castellano se constituye en la lengua de los grupos de poder hegemónico y, como tal, se puede usar sin restricción alguna en todos los espacios, sean formales o informales. Por su parte, el quechua y otras lenguas indígenas se constituyen en las lenguas de las masas indígenas, grupos sin poder, por lo que su uso se restringe a ámbitos más informales, más domésticos y rurales. En razón de esto, por ejemplo, los hablantes bilingües en quechua y en castellano no usan las dos lenguas para los mismos propósitos, sino que cada una es usada en ciertas situaciones y para diferentes funciones: el castellano es usado en contextos formales como los centros de trabajo, la escuela, las oficinas administrativas, los medios de comunicación, etc., y también, en ámbitos más familiares e informales; en cambio, el quechua es usado mayormente en contextos informales por lo general en la casa, en la chacra, etc. En este marco, los pobladores se constituyen como bilingües funcionales, porque establecen una distinción entre funciones, dominios y contextos para los cuales usan una y otra lengua aunque no necesariamente con el mismo grado de competencia en cada una de ellas.

Finalmente, cabe recordar que los individuos bilingües no existen aislados, como islas separadas, sino por el contrario la gente que habla dos o más lenguas existe normalmente en grupos, en comunidades y en regiones. En este caso, a pesar de que el bilingüismo es atribuido a un hecho personal, también se atribuye como un hecho de grupo cuando dentro de una sociedad o un estado se habla varias lenguas, a lo que se denomina *bilingüismo social* (cf. Baker 1997; Von Gleich 1987).

2.2. Mezcla de código, cambio de código y préstamos lingüísticos

En un contexto sociolingüístico en el que existe contacto de lenguas, los hablantes bilingües para dirigirse a sus interlocutores, proceden de diferentes formas: unas veces separando las lenguas, otras veces alternando las lenguas, y también combinándolas o mezclándolas.

Eastman (1992) sugiere que “los esfuerzos por distinguir alternancia, mezcla y préstamo están condenados al fracaso”¹², porque algunas veces, la distinción se hace confusa y muy borrosa. Sin embargo, consideramos importante señalar las distinciones más generales.

Un tema en el procesamiento lingüístico en las personas bilingües ha sido hasta qué punto tales personas *mezclan* y *alternan* sus lenguas. Según Fasold (1996), si alguien emplea una palabra o sintagma de otra lengua cuando está hablando en una lengua, está mezclando códigos. Pero si una oración tiene la estructura gramatical de una lengua, lo que ha sucedido es un cambio de código (“*code switching*”). Desde el punto de vista de la sociolingüística, ambos fenómenos (mezcla de códigos y alternancia o cambio de códigos) son considerados como puntos en un *continuum*.

Para Hoffman (1991)¹³, la mezcla de código ha tendido a ser el término usado para describir los cambios en el nivel de la palabra (por ejemplo, unas pocas palabras en una oración). La alternancia [o cambio de código] es cuando un individuo más o menos deliberadamente alterna entre dos o más lenguas. Tal alternancia puede abarcar desde mezclar una palabra, hasta alternar a mitad de oración y en bloques de habla mayores.

Para efectos de nuestra investigación, entenderemos por *mezcla de códigos* cuando se emplea una o más palabras de otra al interior de la oración; por cambio de código o alternancia de código, cuando se mezclan frases y oraciones al interior de una unidad de discurso mayor que la oración; por préstamo lingüístico a la inclusión de palabras de una lengua en otra.

En este contexto, consideramos que en una escuela donde se desarrolla el programa EBI, como es el caso de la escuela de Acovichay, el profesor en sus interacciones comunicativas en el desarrollo de sus clases, por un lado podría utilizar los préstamos (hispanismos o quechuismos) con mayor o menor frecuencia; por el otro, bien podría separar las lenguas, bien alternarlas o mezclarlas, como también proceder indistintamente en forma combinada. Según Baker (Ibid.), la alternancia tiene sus propósitos. Tales propósitos varían con la edad y cambian con el aumento de la edad y la experiencia.

Es sabido, al entrar en contacto dos lenguas diferentes, éstas a través del tiempo no pueden permanecer “químicamente puras” (Torres 1988), sino que se influncian

¹² Eastman, C., 1992: **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 13 (1 y 2). Citado en Baker op.cit.: 121.

¹³ Hoffman, C., 1991: **An Introduction to Bilingualism**. Londres, Longman. Citado en Baker 1997: 120.

mutuamente. Por consiguiente, el fenómeno de los préstamos lingüísticos es un proceso, de hecho, inevitable.

Según Cerrón-Palomino (1991:1) “se conoce con el nombre de *préstamo* a todo elemento idiomático de una lengua X (llamada ‘lengua fuente’) proveniente de otra lengua Y (conocida como ‘lengua recipientaria’). El tipo de préstamo más frecuente, y por ende más familiar en todas las lenguas, es el léxico; pero al lado de éste, se dan también los de tipo fonológico, gramatical y semántico. Por lo tanto, los préstamos lingüísticos pueden darse en todos los niveles de la gramática.

En nuestro caso, los préstamos están constituidos por la cantidad de palabras tomadas, de un lado, del castellano por el quechua (hispanismos o castellanismos) y, del otro, del quechua por el castellano (quechuismos). Estos préstamos son la consecuencia del contacto quechua y castellano y evidencian, a su vez, el encuentro y la convivencia de las culturas occidental y andina. Consideramos que se ha dado una mutua ínterinfluencia, pero a la vez un desplazamiento en forma unidireccional y avasalladora, en el que el quechua ha cedido paso al castellano en el ejercicio del control sociocomunicativo, especialmente en su aspecto léxico¹⁴.

Hoy en día el vocabulario quechua presenta, no en pocos casos, palabras castellanas que han sustituido a las palabras quechuas e incluso llegando a hacerlas desaparecer. Tal es el caso por ejemplo de las palabras “verde”, “hombro” en el contexto del departamento de Ancash (Perú). Muchos otros términos se encuentran en este proceso de desplazamiento, debido a que los hablantes utilizan palabras prestadas del castellano en expresiones quechuas a pesar de existir sus equivalentes en el quechua: “*Proji, aku caminullapa*” [Profesor vamos por el camino no más], “*Puentillachoonam tarinakurishun*” [en el puente no más ya, nos vamos a encontrar]. En estos casos las palabras castellanas *profesor*, *camino* y *puente* tienen sus respectivos equivalentes en el quechua, con plena vigencia principalmente las dos últimas. Éstas son *yachatsiq*, *naani* y *tsaka*¹⁵, respectivamente (cf. Julca 1999a).

¹⁴ La cantidad, calidad y variedad de los tipos de préstamos obedecen a la naturaleza de las relaciones que existen entre una comunidad idiomática y otra. En una relación simétrica, en la medida que los préstamos aluden normalmente a conceptos y objetos nuevos, desconocidos por la sociedad prestataria, se podría decir que los préstamos enriquecen el acervo lexical de una lengua. En cambio, cuando dos comunidades idiomáticas están en una relación de dependencia, los influjos de una lengua sobre la otra son de naturaleza asimétrica y unidireccional de la lengua dominante a la lengua dominada tanto cualitativa cuanto cuantitativamente. En este caso los préstamos lingüísticos más que enriquecimiento se constituyen ya como un avasallamiento (cf. Cerrón-Palomino 1991).

¹⁵ Para la escritura del quechua (Quechua Central, variedad Ancash-Huaylas) usamos el panalfabeto quechua.

Se reconocen dos clases de préstamos léxicos¹⁶: 1) préstamo asimilado o adaptado: consiste en adecuar la palabra prestada a la estructura fonológica de la lengua receptora. Por ejemplo, del quechua al castellano (hispanización): *kuka* > coca, *uqa* > oca, *quchapampa* > Cochabamba, etc.; del castellano al quechua (quechuización): Dios se lo pague = *yusulpaaki*, mellizo > *millish*, cebolla > *siwilla*, Domingo > Tumiku, etc. 2) Préstamo directo o calco: consiste en usar palabras de una lengua en otra y viceversa sin la mínima adecuación al patrón estructural (fonológico) de la lengua que incorpora los préstamos. Por ejemplo, las palabras quechuas: *papa* = papa, *mashwa* = mashua, etc., han ingresado al castellano; del mismo modo, las palabras castellanas: sombrero = *sombreru*, camino = *kaminu*, zapato = *sapatu*¹⁷, etc. han ingresado al quechua. En ambos casos, las palabras ingresan con una ligera variación, pero manteniendo su forma natural (silábica y fonémica) en la lengua de origen.

2.3. El castellano andino¹⁸

Según Virginia Zavala (1999:25) “El castellano andino evoca connotaciones no sólo lingüísticas y estructurales sobre el funcionamiento interior de la variedad, sino también étnicas, históricas, pedagógicas, y sobre todo políticas”. Más adelante señala que no se puede hablar de un único español andino en un sentido homogéneo, uniforme y esencialista sino de un *continuum* lingüístico que, aunque debe mucho de su origen a la influencia del quechua, presenta diversas formas que se explican por una variedad de factores sociales (Ibid.: 26).

Para Alberto Escobar (1978), el castellano andino comprende las ciudades, poblados y campos existentes en los valles andinos e interandinos del territorio peruano actual. La característica típica de esta variedad del castellano es la conservación de la oposición de las formas // y y; y este contraste data de las primeras jornadas de la colonización y dominio españoles en América.

Daremos una mirada del español andino dentro de un contexto pluricultural y multilingüe que caracteriza a la región andina del Perú y, consecuentemente, en el

¹⁶ Semánticamente, también se dan los préstamos traducidos: consiste en traducir las palabras prestadas de una lengua en otra; por ejemplo, del quechua al castellano: *rumi wanka tsaka* = puente de piedra, *wipi kunka* = cuello largo, *taakuq* = ocioso, etc. ; del castellano al quechua: palito de dientes = *kiru uqtina*, mendigo = *mañakuq*, lengua = *shimi*, etc.

¹⁷ En este caso, se procede con préstamos directos sólo por una negligencia de los hablantes por no afrontarlas con formas propias del quechua: *naani*, *tsuku/chuku*. En otros casos, el transplante lexical, por ejemplo de *radiyu*, *tilivisyun*, etc., es prueba de la incapacidad creativa del hablante y no de la lengua. El quechua puede traducir estas palabras en sus formas equivalentes (Chávez 1994).

¹⁸ En el presente trabajo adoptamos el uso de la denominación *castellano y castellano andino*. Cabe señalar que muchos autores utilizan como sinónimos de éstas, las formas *español y español andino*, respectivamente.

marco del contacto secular de culturas y lenguas en los sistemas lingüísticos y en el manejo por las poblaciones. En unos casos, como correlato de las migraciones del campo a la ciudad, los hablantes de las zonas urbanas andinas son bilingües en quechua y castellano; en otros, son monolingües en el castellano regional. Los hijos de los migrantes, sean bilingües o no, por lo general, son hablantes monolingües en castellano regional, y esta variedad de castellano es transmitida y reproducida de generación en generación.

Consideramos que el estudio del castellano de la modalidad andina resulta bastante complejo, debido a que éste no es utilizado solamente por bilingües que aprenden tardíamente el español, plagándolo de interferencias provenientes de la lengua materna, sino que los hablantes monolingües del castellano, que no conocen el quechua y que pertenecen a zonas rurales o urbano marginales de la sierra (y de la costa) del país, hacen uso también de esta variedad de castellano que registra muchos rasgos sustratísticos del quechua. Siendo así, pues, el español andino deja de ser un fenómeno exclusivo de hablantes bilingües. Al respecto Virginia Zavala dice:

La presión histórica de un castellano interferido desde sus inicios, al margen de la actual condición lingüística de los hablantes, se viene transmitiendo de generación en generación. Por eso, en lugares donde la norma estándar –referida al castellano oficial- no está presente, el español andino pasa de padres a hijos aunque ya ninguno de ellos domine la lengua indígena. Se trata así de la huella indeleble que ha dejado el idioma nativo en la casi totalidad del castellano andino del país (1999: 26).

El origen y vigencia del castellano andino no es reciente, sino, por el contrario, la formación del castellano andino se dio paralelamente con el surgimiento de la sociedad colonial. En el plano de la escritura el castellano andino está documentado desde el siglo XVI en distintos textos escritos por bilingües¹⁹ (ver Rivarola 1990, Cerrón-Palomino 1990, Zavala Ibid.)

En las últimas décadas, sobre todo a partir de los '70, en el estudio del castellano andino se viene utilizando ciertos conceptos como los de *interlengua*, *interlecto*, *motosidad* y *quechuañol*.

¹⁹ Como prueba de ello se encuentran no sólo en las crónicas de los indios como la de Guamán Poma de Ayala, la de Santa Cruz Pachacuti o la de Tuti Cusi Yupanqui, etc. sino también diversos documentos privados o edictos judiciales redactados por escribanos indígenas o mestizos (Ver Zavala 1999).

2.3.1. Ínterlengua

El concepto de *ínterlengua* fue acuñado por Selinker (1972) y ha sido aplicada a la realidad peruana dada la existencia de bilingüismo en los hablantes rurales. En términos generales “la ínterlengua se refiere al conocimiento que el hablante tiene de la segunda lengua en vías de aprendizaje” (Zavala 1999: 37).

Por su parte, Muysken y Appel (1993: 83) señalan que:

La ínterlengua no es un tipo de lengua que se sitúa en algún lugar entre la primera y la segunda con características estructurales de ambas sino, más bien, un sistema intermedio caracterizado por rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje de una lengua²⁰.

Más tarde, confirman esta afirmación en los siguientes términos:

La *ínterlengua* (o “lengua intermedia”) se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua. Este individuo actúa a través de una serie de ínterlenguas con la finalidad de conseguir el control de la lengua de llegada (Appel y Muysken 1996: 125)

Al respecto, también Guido Torres (1988: 255) comenta el punto de vista de Selinker (1974) quien dice:

Cuando se aprende una segunda lengua se hace a partir de una determinada variedad de dicha lengua, variedad que es tomada como norma. Al aprender e intentar “hablar” la lengua, el aprendiz produce emisiones en la lengua meta que no son idénticas a las que oíríamos de boca de un hablante nativo de la lengua meta cuando quiera expresar los mismos contenidos y significados. Y en base a ello, considera que estamos ante la presencia de dos sistemas lingüísticos separados: uno de ellos recibirá el nombre de ínterlengua (“interlanguage”) por cuanto está conformado por los ensayos o intentos que hace el aprendiz por ir de su lengua materna a la lengua que desea aprender.

Por consiguiente, una *ínterlengua* no sólo muestra características de la lengua nativa del aprendiz y característica de la *lengua meta*, sino también rasgos más generales que tienden a ocurrir en todos o en la mayoría de los sistemas interlingüísticos, sean cuales fueran las lenguas involucradas.

Como se puede deducir, el concepto de ínterlengua hace referencia a un fenómeno eminentemente individual y transicional en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En tal virtud, dado el carácter individual en que las *ínterlenguas* se desarrollan, se las ha caracterizado como conocimientos de naturaleza inestable o transicional, y su vigencia depende de varios factores, como: el nivel de escolaridad, el tiempo de exposición a una segunda lengua, la frecuencia de su uso, y la manera en que el aprendiz revisa las hipótesis que se va planteando sobre la *lengua meta*.

²⁰ Muysken y Appel, 1993: **Language Contact and Bilingualism**. 6a ed. Londres: Edward Arnold. Citado en Zavala 1999: 37.

2.3.2. Interlecto

No satisfecho con la connotación individual de las *interlenguas*, Alberto Escobar (1978, 1988) prefirió usar el término *interlecto* para caracterizar la realidad lingüística peruana, y sostuvo que éste se podía definir como un español hablado como segunda lengua o, si se quiere, como una variedad de español que se encuentra frecuentemente interferida por otra lengua que, en el caso peruano, correspondería al quechua o al aymara. De esta manera, en el estudio del castellano del Perú, concibe la existencia de un dialecto social o sociolecto que consiste en una ínterlengua denominada “interlecto”. Así, Escobar le dio un carácter social al término *interlecto* pues, según él, éste designa una capa de la dialectología española.

El interlecto, dice Alberto Escobar:

Viene a ser el español hablado, como segunda lengua, por personas cuya materna es una de las dos lenguas amerindias de mayor difusión en el país, o sea el quechua y el aymara, y se encuentran en proceso de apropiación del castellano (1978: 30).

Más adelante el mismo autor señala:

... el hablante del interlecto nunca será, por definición, un *bilingüe coordinado*. Se entiende por bilingüe coordinado aquél que es capaz de reaccionar de manera automática en ambos idiomas y diferenciar el régimen de sus normas lingüísticas. Por el contrario, el hablante del interlecto es un bilingüe *por lo común sucesivo y siempre subordinado*, cuya conducta verbal se identifica por correlación con el juego de ciertas variables, a saber: *a.* la escala de castellanización, *b.* el lapso de escolaridad, *c.* el tiempo de exposición al castellano y *d.* la tasa de frecuencia de su uso (Ibid.: 31).

Por lo tanto, en términos de Escobar el interlecto es una ínterlengua que corresponde al segmento humano ubicado en los estratos económicos más deprimidos de la estructura social. El hablante del interlecto avanza hacia las formas populares (arcaicas o modernas) del español regional; lo hace hacia una eventual *criollización*²¹, como señalara Cerrón-Palomino (1972) al referirse al castellano hablado en el valle del Mantaro y más recientemente Chacón (1999) o la *Media lengua* estudiada por Muysken (1975a, b y 1976) en Cotopaxi y Saraguro (Ecuador).

Alberto Escobar (Ibid.), a partir de las características fonológico-gramaticales y suprasegmentales del quechua en comparación con el castellano, establece las siguientes características del interlecto: imprecisión de su vocalismo, sustitución de los grupos vocálicos, imprecisión acentual, firmeza del consonantismo, inestabilidad de

²¹ La criollización consiste en la nativización del “pidgin”, es decir cuando el “pidgin” se convierte en la lengua materna de una comunidad idiomática determinada. Se entiende por “pidgin” a la variedad lingüística constituida con el vocabulario de una lengua y la sintaxis de otra.; además, su estructura gramatical y lexical son muy reducidas y simplificadas.

género y número, omisión del artículo y la proclividad al calco sintáctico y proclividad a interponer voces de la lengua materna en las emisiones.

Finalmente, si bien Escobar le dio un carácter social al término *interlecto*, sin embargo, para Cerrón-Palomino (1990: 166), “[la designación de *interlecto* de Escobar] no deja de ser algo incómoda, porque se emplea un concepto de naturaleza individual y adquisicional (el paso de L1 a L2) para caracterizar un horizonte lingüístico socializado y estable”. Para él esto cobra más fuerza si se toma en cuenta que este *interlecto* también se encuentra en poblaciones que desconocen el quechua. Por eso, él prefiere hablar de “*motosidad*” (Véase más adelante).

Asimismo, y más recientemente, Germán de Granda (1999: 47) cuestiona el uso de la noción teórica de *interlecto* por Alberto Escobar (1978 y 1989), atribuyéndola un uso peculiar equívoco:

No parece [...] aceptable la denominación de *interlecto* o *interlenguaje* aplicada por algunos especialistas [Alberto Escobar] a dicha modalidad de español, fuertemente interferida por las estructuras del quechua y el aymara, ya que las notas distintivas de dichos conceptos teóricos, entre las que destacan su aplicabilidad individual y su índole transitoria, no coinciden en absoluto, como lo ha destacado muy justamente J.L. Rivarola [1990]²², con las que son atribuibles (sic.) a la misma y, en especial, su carácter sociológicamente comunitario y su fijeza estructural desde, al menos, los siglos XVII y XVIII.

El citado autor observa la coincidencia entre la mayoría de los rasgos que se encuentran en el castellano empleado actualmente por determinados grupos sociales de la zona andina y los que se manifiestan en los documentos de la época colonial, por lo que hay una clara continuidad entre ellos. Los mismos se han mantenido, a pesar de los intensos procesos integradores del campesinado en la cultura (y la lengua) nacional que han tenido lugar, en el siglo XIX y en el actual, en Perú, Ecuador y Bolivia.

2.3.3. *Motosidad* o *motoseo*

El habla *motoso* es el castellano permeado por rasgos estructurales quechuas o aymaras, en el contexto básicamente andino.

Según Cerrón-Palomino, la *motosidad* o *motoseo* en el Perú consiste en:

Todo tipo de influencia –directa o indirecta– que ejercen tanto el quechua como el aymara en el castellano de quienes tienen en aquéllas su primera lengua. Bien entendida, sin embargo, la *motosidad* cobra dos sentidos, uno amplio y otro restringido, de acuerdo a su mayor o menor “connotación sociolingüística”. En su acepción más abarcante, el hablar *motoso* coincide con nuestra definición general cubriendo las influencias no sólo fonológico-gramaticales y léxico-semánticas sino también los aspectos suprasegmentales de acento,

²² Se refiere a “La formación del español andino. Aspectos morfosintácticos”, en el volumen del autor La Formación Lingüística de Hispanoamérica. pp. 149-171.

ritmo y entonación. Se trata del llamado, en otros contextos, "acento foráneo". En su versión restringida, el motoseo sólo alude al trastocamiento de tipo vocálico, traducido en la neutralización de las vocales medias del castellano con sus respectivas altas, fenómeno que, por hipercorrección, también afecta a éstas, que devienen más abiertas. Una y otra acepción son sensibles al grado de percepción que se tiene de los fenómenos, el mismo que está determinado tanto por razones socioculturales como por el factor de índole estrictamente lingüística (1990: 153-4).

En resumen, la motosidad viene a ser las interferencias lingüísticas²³ que registra un hablante nativo del quechua o aymara al expresarse en castellano. Es decir, los rasgos fonológico-gramaticales y léxico-semánticos del quechua y/o aymara subyacen en el castellano.

Los rasgos del motoseo más sancionados socialmente, según Cerrón-Palomino (Ibíd.), son: confusión entre las vocales altas y medias, el tratamiento de las secuencias vocálicas y los diptongos (fonológicamente); omisión del artículo, o el empleo del mismo en forma exclusivamente masculina, la discordancia (de género antes que de número), la construcción genitiva, el orden adjetivo nombre, y finalmente la posposición del verbo (mofosintácticamente); empleo de términos quechuas (léxico-semántico). De todos los rasgos enumerados, el tratamiento vocálico es el que adquiere una mayor carga de estigma social.

Por su parte, Germán de Granda (1999: 48) manifiesta que el valor discriminador negativo que, al menos en el Perú, se ha venido atribuyendo desde hace varios siglos a los rasgos integrantes del habla motosa no parece impedir que varios de ellos sean considerados como aceptables y pasen, por tanto, a formar parte de la norma lingüística regional como las de Ayacucho y Puno, entre otras.

Finalmente, cabe subrayar que el hablar motoso no sólo es propio de los bilingües iniciales sino también de los castellanohablantes de las zonas rurales y urbanas andinas. En este contexto, el habla motosa se registra no solamente en la boca de los indígenas (quechua y aymara hablantes), sino también en la de los mestizos y criollos monolingües en español, quienes al menos las incorporan a su repertorio lingüístico. Al respecto, Rocío Caravedo (1992), desde un enfoque sociolingüístico globalizador, afirma: "... no se justifica la separación entre el español de bilingües y el de monolingües..." porque "muchos fenómenos [del *español bilingüe*]... se expanden en la

²³ Weinreich (1974) señala que las interferencias consisten en el uso de elementos, estructuras y reglas de la lengua de salida en la producción de la lengua de llegada. Por su parte Utta von Gleich (1989: 48) dice: "Las interferencias lingüísticas son aquellos casos de desviación de las normas de una y otra lengua, que aparecen en el discurso de hablantes bilingües como resultado de su familiaridad con más de un idioma, es decir, como resultado del contacto idiomático".

interacción comunicativa de contacto entre diversos grupos y empiezan a usarse incluso entre los hablantes con dominio amplio de español”²⁴.

En consecuencia, podemos postular que el habla motosa, también está invadiendo a zonas monolingües en castellano como consecuencia de los masivos movimientos migratorios que se vienen dando del campo a la ciudad, de la sierra (rural y urbana) a las grandes urbes costeñas, como Lima por ejemplo.

3.3.4. El quechuañol

En el contexto del contacto de lenguas quechua y castellano, también algunos autores suelen hablar de una semilengua híbrida, llamada “quechuañol”, entendido por Waldo Peña como:

En cierto modo, el QUECHUAÑOL es al español lo que el SPANGLISH al inglés; es decir producto también de las ansias de ascenso social de gentes inmersas en un medio social y cultural diferente. Pretendiendo olvidar su humilde origen campesino, e incapaces de eliminar las interferencias de su substrato nativo, los campesinos que llegan a las ciudades bolivianas apelan a la sintaxis, a la fonética o al vocabulario que mejor se acomode a su propia capacidad de concebir la realidad. Así el español y el quechua se funden en un solo sistema (1990: 71).

Por su parte, Xavier Albó (1974), haciendo referencia al castellano popular de Huancayo (Perú) que devenía en la gestación de un nuevo idioma (Cerrón-Palomino 1972), dice:

Si un forastero de habla castellana pero desconocedor del quechua escucha el castellano hablado en los barrios populares de Cochabamba, incluso por niños monolingües, fácilmente admitirá que lo que escucha es castellano, pero enseguida añadirá que es un castellano muy raro (debido a la fonología, a la entonación, a la gramática y al vocabulario [...]) Si el mismo forastero se pasa a un pueblo cercano de Cochabamba y escucha el quechua, es fácil que afirme que no entiende todo lo que dicen pero que puede seguir el argumento general, gracias a las palabras prestadas del castellano. No sin razón en un reciente Congreso de Lenguas Nacionales en Cochabamba (Centro Pedagógico Cultural Portales 1973) se mencionaba también con frecuencia la gestación de un nuevo idioma quechua al que denominaban quechuañol (Albó 1974: 170).

Más recientemente, al caracterizar el semilingüismo dice:

El semilingüismo: se mezclan elementos de dos lenguas sin dominar ninguna [...]. El “quechuañol de los valles de Cochabamba y el “aymarañol” de muchos migrantes en El Alto tienen algo de ese semilingüismo (Albó 1999: 66).

Por lo tanto, el “quechuañol” vendría a ser una “media lengua” con cierta estabilidad social que contiene elementos tanto del quechua como del castellano.

Sobre la base de los conceptos anteriormente tratados, Virginia Zavala (1999: 73 y ss.), en el análisis del español andino, concluye distinguiendo y diferenciando dos

²⁴ Caravedo, Rocío, 1992: **Historia y presente del español en América**. Valladolid. Citado en De Granda 1999: 69.

grandes niveles de influencia del quechua. El primero, de carácter psicolingüístico, se refiere a las interferencias producidas en el proceso de adquisición de una segunda lengua y se relaciona teóricamente con el concepto de *interlengua*. Ello, sin embargo, no contradice la relativa estabilidad social que pueden tener estas *interlenguas* a nivel de grupo y de las posibilidades de convertirse en un dialecto propiamente dicho.

El segundo nivel está asociado a una variante de carácter social e histórico que tiene que ver con la influencia que el quechua continúa ejerciendo sobre la norma regional o local, y que se debe no sólo a la situación histórica de contacto de lenguas sino a un contexto de bilingüismo contemporáneo.

En consecuencia, en el Perú la situación lingüística es muy compleja y está marcada por un fuerte factor de contacto de lenguas que involucra procesos de bilingüización, donde es casi imposible definir variedades completamente autónomas, estables y delimitadas.

3. El lenguaje en la educación

En primer lugar, el lenguaje hablado es el medio más importante de comunicación entre los seres humanos y, además, se constituye en parte importante de las identidades de quienes lo usan.

La escuela es la primera institución formal a la que acuden los niños desde sus respectivas familias y barrios, y en la que se espera de ellos que participen individual y públicamente. Los profesores y los alumnos se encuentran diariamente en contacto, para lo cual el lenguaje se constituye en un instrumento imprescindible de interacción social. Los profesores tienen que mantenerse constantemente en interacción con sus alumnos, obviamente no sólo por las condiciones de comunicación, sino también por la propia naturaleza de la enseñanza.

En la escuela tradicional, de tipo verticalista, homogeneizante, castellanizante y memorístico, el profesor es quien tiene más poder y control en la conversación sobre el tema, sobre la importancia o corrección de lo que dicen los alumnos e incluso, sobre cuándo y cuánto pueden hablar. Por lo tanto, la acción verbal del profesor determina, en una amplia medida, los comportamientos lingüísticos del alumno en clase.

En segundo lugar, con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios. Hasta hace pocos años muchos estudiosos decían que el bilingüismo ejercía una influencia negativa sobre el desarrollo escolar de los niños (ver Romaine 1996). Estas aseveraciones sobre los efectos negativos e indeseables del bilingüismo

se han usado para justificar políticas de instrucción monolingüe en la lengua dominante para los alumnos de lenguas dominadas y minorizadas, como ha ocurrido desde la época colonial, e incluso hasta la actualidad en los diferentes países de América Latina. Afortunadamente, los estudios contemporáneos han demostrado lo contrario. La citada autora, al referirse al caso de los grupos minoritarios de Europa y EEUU, dice:

El bilingüismo se aducía, y todavía se aduce, como explicación para el fracaso de ciertos escolares, dado que se suponía contraproducente desarrollar y mantener las capacidades lingüísticas en más de una lengua [...] Son muchos los factores responsables del pobre rendimiento de ciertos escolares: escasa exposición a la lengua de la escuela, desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de los grupos minoritarios, estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes de las mayorías hacia las minorías y viceversa (Romaine 1996:231).

En definitiva, hoy en día ya no cabe la concepción y mucho menos la práctica de la escuela tradicional homogeneizante en lengua nacional-oficial que consideraba la condición de ser bilingüe como la causa fundamental de fracaso escolar. En este marco, la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo eran considerados como problemas. Así, por ejemplo, en América Latina la tarea de la escuela en áreas indígenas era uniformizar a los educandos lingüísticamente en castellano; y culturalmente, en la “cultura nacional” (occidental). Por esta razón, el énfasis estuvo puesto en la castellanización de los educandos de habla vernácula, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado por hasta dos o tres años consecutivos. Para los educandos indígenas, el desafío era doble: apropiarse de los contenidos que impartían los profesores y, al mismo tiempo y sin mayor ayuda, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes (cf. López y Küper 2000).

En la últimas décadas, las investigaciones y evaluaciones de los programas de educación bilingüe llevadas a cabo en diferentes países de América Latina han demostrado que los niños y niñas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con los educandos que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar, desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en castellano²⁵, participan más y más activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollan su autoestima (Ibid.).

²⁵ “En contextos bilingües: el uso y desarrollo sistemático de la lengua materna no impide ni obstaculiza necesariamente la adquisición de una segunda lengua; por el contrario, bajo determinadas condiciones puede tener un efecto acumulativo positivo a largo plazo para el desarrollo de ambas lenguas y las demás habilidades intelectuales requeridas por el sistema escolar” (Cummins, James, 1979: **Review of Educational Research**, Vol. 49, Nº 2. Citado en Hamel 1983).

En este marco, hoy en día, con el desarrollo de la EIB como una práctica escolar equitativa e igualitaria y, a la vez, diferente y diversificada, es decir más democrática, se considera la condición de ser bilingüe como una riqueza lingüística y cultural, ya no como un problema, como lo fue en épocas anteriores en las que se buscaba la homogeneización cultural y lingüística, y las lenguas originarias eran vistas como un escollo, tanto para la educación cuanto para la comunicación en general. A inicios del tercer milenio, en el marco del replanteamiento del carácter plural y heterogéneo de los países latinoamericanos y del mundo, la diversidad étnica, cultural y lingüística se constituye como un recurso potencial para la constitución de sociedades latinoamericanas más democráticas unidas en la diversidad mediante la práctica del respeto a la diversidad, tolerancia, solidaridad, equidad y justicia. Sin embargo, es prudente admitir que en el contexto mundial empieza a perfilarse un nuevo tipo de homogeneización lingüística a través del inglés.

En tercer lugar, el uso del lenguaje en la escuela, tanto por el profesor como por los alumnos, no es el mismo que cuando se usa en otros contextos comunicativos y con otros actores sociales. Entonces, el registro lingüístico²⁶ del profesor en la escuela no es el mismo que en la casa; del mismo modo, tampoco será igual que el de cualquier otro profesional, y estas conductas y prácticas verbales son las que también los alumnos desarrollan. Al respecto, Stubbs (1983:56) dice:

Lo que dice el profesor se caracteriza por un elevado porcentaje de emisiones que llevan a cabo determinados actos de habla como informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular, ordenar, pedir. También se caracteriza por secuencias de discurso que no tienen parangón, o muy escaso, fuera de la enseñanza, como ejercicios orales, dictados, respuestas en grupo y similares.

En resumen, un estudio sobre el uso del lenguaje en la escuela por el profesor nos conduce a determinar que el lenguaje, en el habla del profesor, cumple diversas funciones pedagógicas.

Cuando hablamos de funciones del lenguaje, debe quedar claro que el lenguaje no tiene una función única y constante en diferentes situaciones sociales y contextos comunicativos, sino, por el contrario, muchas funciones que se complementan entre sí. Del mismo modo, las funciones no se dan independientemente la una de la otra, sino en cada caso concreto una de ellas se superpone sobre las demás.

²⁶ "El registro es el uso de la lengua en el desarrollo de actividades específicas. El registro comprende los vocablos y expresiones empleados en el desarrollo de las actividades, por lo general ocupacionales, concretas" (López 1993:184). Por su parte, Halliday dice "La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación" (1994:46).

En la historia del estudio sobre las funciones del lenguaje, Hymes (1962, basándose en Jakobson 1960) propone siete tipos de funciones: expresiva/emotiva, directiva/conativa/persuasiva, poética, de contacto (físico o psicológico), metalingüística (centrada en el significado), referencial y, contextual/situacional. Al respecto, Stubbs (op.cit.:59) señala que “Las funciones de habla de Hymes denominadas metalingüística, de contacto y poética son especialmente relevantes para el problema de la comunicación del profesor en el aula”.

Por su parte, Cazden distingue tres funciones que el lenguaje cumple en la vida escolar: la comunicación de información proposicional, la creación y mantenimiento de relaciones sociales, y la expresión de la identidad y actitudes del que habla. Dice al respecto:

Las manifestaciones de la vida escolar –el lenguaje del currículum, el lenguaje de control y el lenguaje de identidad personal- el núcleo tripartito de toda categorización de las funciones del lenguaje: La comunicación de información proposicional (también llamada función referencial; cognoscitiva o ideacional); la creación y mantenimiento de relaciones sociales; y la expresión de la identidad y actitudes del que habla (1991:13).

Según Rondal (1980), Michael Stubbs ha hecho varios estudios que intentan identificar los medios verbales utilizados por los profesores para controlar las interacciones verbales en la escuela, asegurar la pertinencia de las respuestas y establecer las intervenciones de los alumnos y de los profesores. En este afán, reagrupa las funciones lingüísticas de contacto, poética y metalingüística bajo el nombre de *metacomunicación*. En este sentido, introduce este importante concepto que intenta clarificar mejor, a nuestro modo de ver, el análisis de las interacciones verbales de la clase. Distingue entre los intercambios informativos propiamente dichos, que son los del profesor y los alumnos, y los medios metacomunicativos, que son los utilizados por el maestro para organizar y controlar el diálogo. Estos medios son calificados de “metacomunicativos” porque son una comunicación que se refiere a la comunicación.

Finalmente, Nancy Hornberger (1989), en el análisis de las funciones que cumple el lenguaje en el habla-de-maestro en las escuelas bilingües, anota las siguientes: información (proporciona información); elicitación (solicita una respuesta lingüística); dirección/orden (solicita una respuesta no lingüística); metaenunciado (“su función es ayudar al alumno a ver la estructura de la lección... a ayudarlo a entender el propósito de la subsiguiente unidad de enseñanza, para ver a dónde se va”) y evaluación (incluye halago, reprimenda, y simple agradecimiento).

La perspectiva teórica que seguiremos para el estudio de las funciones del lenguaje en el habla del profesor en el desarrollo de sus clases, tanto en castellano como en quechua, será la desarrollada por Stubbs y Hornberger. Sobre la base del trabajo de ellos, en el capítulo siguiente desarrollamos las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen las lenguas quechua y castellano en el habla del profesor.

4. La educación intercultural bilingüe (EIB)

El tema de educación bilingüe en América Latina no es un asunto nuevo sino, por el contrario, es un tema que nos ocupa desde las primeras décadas del siglo XX y cuyos orígenes se remontan a épocas mucho más antiguas.

López (1999b), López y Küper (2000) señalan que los gérmenes de la enseñanza en lenguas indígenas en el contexto latinoamericano surgieron bastante temprano y casi desde la llegada de los invasores europeos, cuando los peninsulares implementaron la escuela para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaran en latín, castellano y uno de los idiomas indígenas, considerados por el régimen colonial como “lenguas generales”.

Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipatorios se abandonó la incipiente práctica bilingüe y se optó por una educación en castellano. En la época republicana, por lo general, se continuó con la educación homogeneizante en castellano, sobre la base de un único currículo y de planes y programas obligatorios y descontextualizados así como de metodologías centradas en la memorización de contenidos y vinculados principalmente con la enseñanza frontal (cf. Valiente 1999).

Recién a partir de la década de los '30, en diversos lugares de América, algunos maestros identificados con los problemas que atravesaban los educandos indígenas idearon metodologías bilingües, entre ellos doña Dolores Cacuango (Ecuador) y doña María Asunción Galindo (Puno, Perú). Seguidamente, entre fines de los '30 y la primera mitad de los '50, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangelizadora, llega a diferentes países de América Latina y se constituye en el aliado más importante de los Estados para la implementación de la educación bilingüe de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural.

Finalmente, entre las décadas de los '60 y '70 surgieron programas de educación bilingüe institucionalizados, despojados del criterio neo-evangelizador y castellanizante, que comienzan a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar

dando lugar al modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo²⁷. En este sentido, desde fines de los '70 e inicios de los '80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB). La EIB, entendida como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura de los educandos, es una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre las diferentes culturas.

En esta misma perspectiva histórica, al revisar las tipologías de la educación bilingüe, constatamos que en el siglo XX se ha 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 en la cuestión lingüística, tanto en relación con el desarrollo de la lengua materna, como en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y así se pretendió resolver los problemas de la marginalidad. El segundo corresponde a la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) que surge como una especie de evaluación en el sentido de si la condición de los pueblos indígenas había cambiado o no. Siendo negativa la respuesta, se opta por este modelo que sigue dos pilares fundamentales: lo lingüístico y lo cultural. El educando debería aprender tanto contenidos propios o de la cultura tradicional cuanto de la cultura hegemónica o "nacional"; para ello se formularon muchas propuestas metodológicas. Finalmente, el tercero corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), también llamada en algunos países Educación Bilingüe Intercultural (EBI)²⁸. Si bien lo lingüístico y lo cultural están estrechamente relacionados, lo bilingüe tiene que ver, sobre todo, con el *cómo* de la educación mientras que lo intercultural atañe principalmente al *qué*. En la EIB, como se puede ver, se antepone el adjetivo intercultural a bilingüe para marcar la preponderancia de la cultura en el quehacer educativo; por esta razón en los últimos años algunos autores empiezan a hablar más propiamente sólo de Educación Intercultural (EI)²⁹ y lo bilingüe queda implícito (cf. López 1995, 1996a, 1996b y 1997; Muñoz 1998; Julca 1999b).

²⁷ Existen dos modelos clásicos de educación bilingüe: el modelo de transición que persigue una educación final monolingüe; es decir, en la etapa inicial de la escolaridad la educación es bilingüe, pero luego se continúa sólo con el empleo de una de las lenguas en la instrucción, y por lo general, en la segunda lengua. En cambio, en el modelo de mantenimiento, la primera y segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas. (Ver Zúñiga 1993; López 1993).

²⁸ Cabe aclarar que cada una de ellas tiene características propias por el énfasis en lo cultural o en lo lingüístico.

²⁹ Néstor Taipe dice: "la denominación educación bilingüe intercultural es restrictiva; además, lo cultural incluye el aspecto lingüístico. En cambio Educación Intercultural es una denominación más apropiada porque no se restringe sólo a dos culturas ni tampoco a dos idiomas, las puede rebasar" (1998: 74). También Xavier Albó (1999) nos recuerda: "La lengua no es sino uno de los muchos componentes de la cultura; y las relaciones entre lenguas, una de las muchas expresiones de ese fenómeno más amplio que llamamos interculturalidad" (citado en Medina 2000: 28).

Como podemos apreciar, la educación bilingüe en América Latina, de un lado, tiene un largo proceso de desarrollo y, como consecuencia, actualmente ya se viene implementando en 17 países, desde México hasta Chile (López: 1999b); y, de otro lado y derivado de sus varias décadas de aplicación, toma diversas formas y modalidades según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se viene desarrollando. Entre ellas tenemos a la educación intercultural bilingüe (EIB: Bolivia, Chile, Ecuador, etc.), educación bilingüe intercultural (EBI: Perú), Etnoeducación (Colombia), educación indígena (México, Brasil, etc.).

En este marco, las opiniones referentes a la educación bilingüe son múltiples, pues hay diversas realidades que se pueden identificar como “educación bilingüe”. Al respecto Madeleine Zúñiga (1993: 9) dice que “la educación bilingüe no tiene una sino muchas caras”. Por su parte Cazden y Snow (1990) afirman que la enseñanza bilingüe “es una simple etiqueta para un fenómeno complejo”³⁰. Asimismo, Cojtí (1987: 1) afirma que la “educación bilingüe, como concepto, ya es un eslogan publicitario que se vende bien y contra el cual es difícil estar en desacuerdo”. Por lo tanto, la “educación bilingüe” es un término paraguas que engloba muchas nociones conceptuales y diversas prácticas educativas bilingües que van desde formas débiles de enseñanza para el bilingüismo hasta formas fuertes para el bilingüismo y la biliteracidad (cf. Baker 1999).

Así mismo, la noción de “educación intercultural bilingüe” o simplemente “educación intercultural” es, pues, igualmente controvertida: se la entiende de diversos modos y sustenta también diferentes procesos y prácticas concretas. De ahí que los especialistas y los docentes implicados en proyectos educativos interculturales bilingües suelen tener sensación de que tal concepto resulta difícil de asir, de explicar y muchas veces, de volverlo operativo (Godenzzi 1998). En consecuencia, existen muchos conceptos de la educación intercultural bilingüe, que van desde una visión folclórica hasta una visión técnico-científica, dejando de esta manera su significado un tanto ambiguo para mucha gente aún carente de información pertinente y actualizada.

Sin embargo, el concepto de la EIB está en construcción. Del mismo modo, su puesta en práctica es experimental más que un hecho definido. Ambos suponen tiempo y búsqueda constante. Por lo tanto, no existe un concepto acabado y definitivo de la EIB. Las nociones teóricas son redefinidas y reconceptualizadas constantemente de acuerdo a los avances tecnológico-científicos y el cambio sociocultural de los pueblos.

³⁰ Cazden y Snow, 1990: **English Plus: Issues in Bilingual Education**. Londres, Sage. Citado en Baker 1997: 217.

Por consiguiente, no podemos hablar de un concepto único y acabado de la EIB. Así, por ejemplo, J. C. Godenzzi anota el siguiente concepto, al que se arribó en el Seminario Educación e Interculturalidad en América Latina (Cuzco, 1995):

La educación intercultural es un modelo educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. La educación intercultural persigue el objetivo de que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en diferentes universos culturales de la sociedad (Godenzzi 1998: 30).

Por su parte Luis Enrique López señala:

La educación intercultural bilingüe es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación vinculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo (1999b: 91).

Asimismo, en el PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón – Cochabamba (Bolivia), hemos definido la EIB operacionalmente en los siguientes términos:

La EIB es un enfoque socioeducativo que se caracteriza por desarrollar en sus actores – mediante estrategias metodológicas innovadoras, alternativas y apropiadas- conocimientos, valores y prácticas lingüísticas, culturales y académicas que les permiten aprender, interactuar y participar críticamente en diferentes contextos, condiciones y situaciones. Es una propuesta de cambio en el proceso de construcción y de arraigo en las comunidades indígenas, contextos urbanos y en sociedades nacionales, en general. Para viabilizar esta propuesta educativa se requiere que tales entornos se constituyan como prácticas democráticas y de reconocimiento y respeto a las diversidades, saberes, lenguas, identidades y derechos de todos los sectores socioculturales, en pro de una sociedad socioeconómicamente más equitativa (Maestría en EIB, PROEIB Andes – UMSS, 1999).

En concordancia con las ideas arriba vertidas, concebimos a la EIB como un enfoque educativo más democrático para las sociedades latinoamericanas actuales por propugnar el respeto a la diversidad, tolerancia y solidaridad, teniendo como eje vertebrador a la interculturalidad, y orientado hacia la constitución de sociedades más justas, dignas y democráticas.

Sin embargo, desde la práctica educativa de la EIB, por un lado los resultados de las experiencias de EIB en el contexto Latinoamericano son alentadores; por el otro, también atraviesa por serias limitaciones. En este sentido es preciso admitir que las nociones conceptuales de la EIB son más que todo planteamientos y elaboraciones teóricos generales que se desea plasmar en la práctica, antes que el resultado de su puesta en práctica. Así, cuando nos remitimos a la praxis educativa, como veremos en el siguiente capítulo, la noción de EIB queda en el plano de lo ideal, puesto que la concepción y práctica educativa a nivel micro (escuela) aún dista mucho de una EIB real que concrete esas miradas y enfoques. Siendo así, todavía es insuficiente el

esfuerzo para poner en práctica algunos objetivos de la EIB. Al respecto, Francesco Chiodi dice:

Actualmente, y con importantes salvedades, la EIB queda definida en sus fundamentos ideológicos y conceptuales, pero no se traduce en hechos educativos que nos autoricen a hablar de una práctica educativa efectivamente bilingüe intercultural (1990: 405).

Por su parte Mena et. al (1999: 52), en un estudio de la educación indígena en México llegan a la conclusión que, entre otras, la mayor deficiencia radica en el magisterio, porque la mayoría de los docentes no tienen entrenamiento ni información teórica para aplicar un modelo bilingüe intercultural.

Asimismo, con la EIB se está experimentando un proceso de institucionalización, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, con ciertas características particulares. Sin embargo, también existen ciertos impedimentos, por una parte institucionales como una autonomía curricular y un sistema de formación docente, principalmente; por la otra, socioculturales como el rechazo por la sociedad nacional (occidental), los profesores e incluso por los mismos padres y madres de familia, para la implementación de la EIB, consecuentemente del uso y la enseñanza de y en lenguas indígenas en la escuela.

La educación bilingüe en varios países de América Latina ha ganado legitimidad, razón por la cual los estados nacionales han asumido la implementación y desarrollo de programas educativos de EIB, bajo diferentes modelos, para cumplir con las demandas educativas de las poblaciones indígenas. Sin embargo, reiteramos que es necesario admitir que no existen todavía soluciones armónicas para el reconocimiento y respeto efectivo de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las estructuras nacionales contemporáneas. En todo caso, los avances son lentos, como es obvio en el caso de la educación.

En resumen, consideramos necesario seguir afinando más las nociones conceptuales de la EIB, yendo de la teoría a la práctica y volviendo de la práctica a la teoría, situándolas a ambas en realidades socioculturales y sociolingüísticas concretas para ir acortando, de esta manera, la brecha entre el nivel de los principios y enunciados teóricos y el de la realidad. Godenzzi (1997: 30) anota al respecto: “al mismo tiempo que se hacen esfuerzos por precisar conceptos teóricos, hay que interesarse por lo que atañe a la negociación, política y técnica, de las propuestas alternativas”. Por lo tanto, la EIB aún no está definida ni como concepto teórico ni como práctica educativa, éstas están en proceso de construcción y experimentación permanente.

En el caso peruano, se ha optado por la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Según la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – Perú, se define a la EBI como:

La EBI es una propuesta de educación bilingüe que, al mismo tiempo, constituye una propuesta de educación intercultural. En otros términos, la EBI (1) utiliza la lengua materna (vernácula) de los educandos a lo largo de su escolaridad, tanto como lengua instrumental como contenido de estudio; (2) enseña una segunda lengua (el castellano), con metodología apropiada, llegando también a utilizarla como lengua instrumental de la enseñanza y aprendizaje; (3) construye relaciones dialógicas y equitativas entre los agentes del proceso educativo (alumnos, maestros, padres, comunidad, autoridades escolares); (4) genera intercambios críticos y creativos en el diseño curricular (sistemas de conocimientos, valores, actitudes, métodos y prácticas diversas). (MED, 1997).

En el Perú, el Programa EBI inicia sus actividades desde 1996 e intensifica sus acciones a partir de 1998. Para llevar adelante el programa EBI se ha optado por la capacitación de los profesores por medio de los entes ejecutores de PLANCAD EBI, dotación de materiales educativos a los profesores y alumnos, entre otros (cf. Julca y Carlosama 1999).

También, dentro del marco general del enfoque educativo de la EIB, en los últimos años en el discurso académico se empieza a hablar de la “EIB de doble vía”, cuando se implementa para los castellanohablantes en las zonas urbanas. En el largo proceso de desarrollo de la educación bilingüe, ésta ha sido vista sólo hacia adentro; es decir, una educación únicamente para los indígenas y en zonas rurales, perdiendo de vista que las ciudades, sean de la costa, sierra o selva, son contextos multiculturales en los que conviven gentes con diversa tradición cultural y lingüística. Es bien sabido que históricamente el contacto entre culturas y, por ende, entre lenguas, se ha constituido en un hecho inevitable, un asunto cotidiano y universal, pero a la vez ha dado lugar a una relación de conflictos y asimetría. En este marco concebimos a las sociedades urbanas como pluriculturales, multilingües y pluridialectales, en las que existen y coexisten diversidad de culturas, lenguas y dialectos.

En tal virtud, la migración es un fenómeno natural de todos los tiempos: hombres y mujeres se han desplazado de su lugar de origen a otros con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida. En el caso particular de Huarás, en los últimos años, la migración mayormente se viene dando en forma unidireccional del campo hacia la ciudad. El ingreso a la ciudad con una tradición sociocultural y lingüística particular ha exigido de los migrantes, o bien el mantenimiento de su lengua y tradiciones culturales, o bien la adaptación e integración a la nueva cultura. Pero el resultado es que, en Huarás, las lenguas quechua y castellano y las culturas a las

cuales representan conviven sin mayor discriminación³¹. Además existe una relación permanente y casi dependiente entre ciudad y campo y viceversa.

Así, se pone en evidencia que la cultura es dinámica y está en permanente cambio; y en ese proceso, también se dan mecanismos de apropiación de elementos culturales foráneos. Por ello, algunos autores consideran que la EIB no sólo debe implementarse para las poblaciones indígenas, sino también para todos los pueblos, sean o no indígenas, sean rurales o urbanos. Luis Enrique López (1997: 58), dice al respecto:

Otro de los grandes retos que confronta la educación intercultural en el continente tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no indígenas, hasta hoy reducto de una educación transmitida exclusivamente en castellano [...] Si bien desde hace algún tiempo diversos estudiosos e investigadores de la región han venido clamando por una educación intercultural para todos e incluso por una educación intercultural y bilingüe de doble vía, no tenemos noticias de ningún programa que considere en su propuesta pedagógica la enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua para hispanoparlantes.

Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe concebida como una educación para todos (indígenas y no indígenas), tanto en el campo como en la ciudad, abre la posibilidad para su implementación en las zonas urbanas bajo la modalidad de EIB de doble vía, también llamada como “enseñanza bilingüe de doble dirección o en dos lenguas”, “educación bilingüe de enriquecimiento”, “inmersión en doble dirección” (Baker 1997; Luis Enrique López, comunicación personal). Esta modalidad educativa se da cuando aproximadamente un número igual de estudiantes de lengua mayoritaria y lengua minoritaria están en la misma clase, y ambas lenguas se emplean en la clase.

Al referirse a la educación bilingüe en *doble lengua* para el caso norteamericano, Colin Baker plantea:

La organización del plan de estudios en la enseñanza bilingüe en doble lengua puede significar que cada lengua se emplee en días alternos. Por ejemplo, el español se emplea un día, el inglés al siguiente, en estricta secuencia. Alternativamente, diferentes lecciones pueden emplear lenguas diferentes con un cambio regular para asegurar que ambas lenguas se emplean en todas las áreas del plan de estudios. Por ejemplo, el español se puede emplear para enseñar matemáticas el lunes, el miércoles y el viernes; el inglés para enseñar matemáticas el martes y el jueves. La siguiente semana, se cambia el orden de las lenguas y las matemáticas se enseñan en español el martes y el jueves (1997: 235).

En el caso de los países Latinoamericanos, la realidad es mucho más compleja, pues responde a tradiciones sociohistóricas, lingüísticas y culturales también diferentes, dándose los casos no sólo de bilingüismo sino de trilingüismo³², por lo que no convendrá aplicar mecánicamente las experiencias de otros países, tampoco trasponer las experiencias de las zonas rurales a las zonas urbanas.

³¹ Aclaramos que ni las lenguas ni las culturas tienen existencia propia, sino ellas existen, se reproducen, entran en contacto, se desarrollan o extinguen, sólo en función a los grupos humanos que las hablan y las practican en su vida social.

³² Ver Zúñiga y Ansión (1997).

Al respecto, más recientemente, Luis Enrique López (1999b) señala que en América Latina aún son escasas las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanoparlantes de otros sectores sociales. No obstante, están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala. Asimismo, al referirse a la incipiente EIB en las zonas urbanas de Bolivia, el mismo autor advierte:

Hemos heredado la diferencia entre L1 y L2 del análisis y caracterización de las comunidades rurales del país y la hemos traspuesto fácilmente a la realidad urbana. Es más, a menudo establecemos una asociación errónea entre L1 como exclusivamente referida al idioma ancestral y L2 como relativa al castellano, cuando bien sabemos que, en algunos casos, la L1 de un poblador urbano, o incluso de un rural, bien puede ser el castellano, mientras que para otro tal condición la tiene todavía un idioma ancestral. De lo dicho se desprende que no es posible trasponer mecánicamente categorías que rigen para la zona rural a la urbana, pues de hacerlo complicamos más la lectura de una realidad de suyo compleja (López 1999a: 53-4).

También, en el caso peruano, las experiencias de educación intercultural bilingüe en las zonas urbanas son escasas. Tenemos conocimiento sólo de dos muestras diferentes de educación intercultural implementadas por el programa de educación básica de la Asociación Pukllasunchis en Cuzco, y 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 los dos casos las propuestas no están dirigidas a poblaciones indígenas, más bien parten y conducen a ellas a los peruanos no indígenas (Zúñiga y Ansión 1997; Eguilluz 2000).

Asimismo, en el caso particular de nuestro estudio, circunscrito a la escuela de Acovichay, ubicada en la zona urbana de Huarás, según la información del coordinador del ente ejecutor PLANCAD EBI / Diaconía se estaría desarrollando el programa “EBI de doble vía”, por ser una escuela ubicada en la zona urbana de Huarás en la que se enseñan el castellano como L1 y el quechua como L2, porque cuenta con alumnos quechuahablantes y castellano hablantes que proceden de hogares muy humildes socioeconómicamente, tanto de las zonas rurales vecinas como del mismo barrio (Pedro Rodríguez, comunicación personal).

Cabe señalar, que la distinción dicotómica entre lo rural y lo urbano desde el punto de vista físico (territorial) no es suficiente para la implementación y desarrollo de la EBI en las zonas rurales y de la “EBI de doble vía” en zonas urbanas, sino fundamentalmente, lo que la realidad sugiere es partir de las características y distinciones sociolingüísticas y socioculturales del contexto en el que se encuentra circunscrito la escuela.

En el marco de la EIB, merece también poner atención en los enfoques y metodologías de enseñanza de lengua materna, y principalmente de segunda lengua, dado que la investigación está centrada en el estudio de uso de las lenguas quechua y castellano en la enseñanza de las mismas.

Los enfoques de enseñanza de segundas lenguas, según Baker (1997) son agrupados en tres enfoques principales y ampliamente diferentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Éstos son: 1) El *enfoque estructural*, que comprende los métodos de gramática-traducción, en los que el alumno tiene que memorizar el vocabulario y aprender las conjugaciones verbales, entre otros; el método audiolingüe, que está muy unido a la psicología conductista en la que el aprendizaje de la lengua comprende la unión de una respuesta particular con un estímulo particular; y el método directo, en el que se memoriza los diálogos basados en estructuras. En general, el enfoque estructural exige purismo en el uso de la segunda lengua y que el modelo de la lengua correcta es el que presenta el profesor; 2) El *enfoque funcional*, que surge en los '70 y se orienta a desarrollar la competencia para comunicar el significado con efectividad. El aprendizaje del lenguaje es controlado por el alumno más que por el profesor, la L2 se puede adquirir de forma similar que la L1, el aprendizaje sistemático de la gramática tiene menos importancia, los errores lingüísticos y la "interferencia" son una parte natural del proceso de aprendizaje y 3) El *enfoque interactivo*, que plantea una clase donde tenga lugar la comunicación interpersonal real y donde los tratos personales y sociales entre personas se den activamente. En este enfoque lo importante son las interacciones combinadas con la información, no el sólo procesamiento de información. Los errores en el habla adquieren una importancia relativa comparados con la búsqueda de estrategias para la comunicación exitosa.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico-didáctico no existen recetas únicas para la enseñanza de segundas lenguas, sino existen una variedad de nombres para los enfoques y métodos de la enseñanza y el aprendizaje de segunda lengua. Entre ellos: método de gramática-traducción, método directo, método de lectura, enfoque audiolingual, enfoque audiovisual, enseñanza situacional, el método de respuesta física total, el modo silente, aprendizaje de lengua comunitaria, enfoque natural, sugestopedia, enfoque nocional-funcional, enfoque comunicativo de información y enfoque comunicativo social (Stern 1983; Richards y Rodgers 1986, Cook 1991; citados en Baker 1997).

Según Richards y Rodgers (1988), todos los enfoques y métodos suponen decisiones sobre el contenido de la enseñanza y cómo se enseñan este contenido. Los métodos y enfoques se diferencian con respecto al énfasis y a la prioridad que dan al contenido con respecto a los aspectos de enseñanza. Por ejemplo, el método audiolingüístico y algunas de las versiones de la enseñanza comunicativa de la lengua consideran que las variables de contenido son fundamentales para la enseñanza satisfactoria de la lengua. Por otra parte, métodos como la vía silenciosa, el aprendizaje comunitario de

la lengua, el enfoque natural y la respuesta física total no se basan en el contenido lingüístico, sino en una teoría del aprendizaje. Cada uno de ellos es el resultado y la aplicación de una teoría particular sobre el aprendizaje de la lengua y de una teoría sobre la enseñanza. Las consideraciones sobre el contenido son de importancia secundaria.

Los autores arriba citados concluyen que un enfoque o un método es más que simplemente una serie de prácticas de enseñanza basada en una visión particular sobre la lengua y su aprendizaje. Todo método lleva implícitas las convicciones de que el método garantiza un aprendizaje efectivo de la segunda lengua y de que lo hará más eficientemente que otros métodos (Ibid.).

En el sistema educativo peruano actual, según los profesores, se está desarrollando el método comunicativo en la enseñanza de lenguas, en el entendido que a través de la práctica comunicativa en grupos el educando recibe el lenguaje de forma más natural y comprensible que el lenguaje dado por el profesor. En el trabajo en grupo el educando aprende a usar destrezas comunicativas, y la producción del lenguaje por el alumno es lo más importante. Además, se considera que el método comunicativo va a la par con el enfoque constructivista de la educación que considera como centro del proceso educativo a los alumnos, donde ellos elaboran y construyen sus propios conocimientos a partir de sus experiencias previas y de las interacciones que establecen con el maestro y el entorno.

En el contexto latinoamericano, los programas de EIB han enfatizado la importancia de respetar, valorar y desarrollar la lengua materna indígena de los niños, transformándola en lengua de escolarización. En este marco, el castellano se sitúa en la categoría de un nuevo aprendizaje o de la continuidad de un aprendizaje incipiente. Tradicionalmente, la escuela ha escolarizado a los niños en castellano, como si ésta fuera su lengua materna, impidiendo así que ellos aprovechen su experiencia y conocimientos previos, incluyendo los lingüísticos. El resultado de esto se ha traducido en aprendizajes dificultosos y de baja calidad.

Repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas como L2 ha implicado reflexionar sobre algunos aspectos que han caracterizado las prácticas escolares y que, de acuerdo a las investigaciones, han sido la causa frecuente del fracaso escolar de muchos niños y niñas. En este marco, Walqui y Galdames (1998: 9-10) apuntan los siguientes planteamientos para el caso de aprendizaje del castellano como segunda lengua: 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 para los niños; contextualizar los aprendizajes dentro de situación de comunicación auténtica; estimular la interacción social entre alumnos y con el maestro; relevar el rol de maestro como mediador eficiente entre los alumnos que aprenden y los contenidos del aprendizaje; aumentar las oportunidades de contacto con diferentes tipos de textos orales y escritos; ampliar y reorganizar los espacios educativos; evaluar dinámicamente y a través de situaciones auténticas; desarrollar actividades metacognitivas; facilitar la transferencia de las competencias comunicativas y curriculares desde la lengua materna hacia la segunda lengua.

Cuando se trate de la enseñanza de quechua o cualquier otra lengua indígena como L2, los planteamientos arriba señalados también son aplicables. Empero, hay que tener presente que no es igual enseñar una lengua indígena como L2 que enseñar en castellano o cualquier otra lengua oficial-nacional. De la misma manera, no es igual enseñar en quechua como L1 que como L2. Al respecto, Luis Enrique López señala:

El aprendizaje de un segundo idioma nacional tendría, tratándose del castellano, el fin de posibilitar la relación intercultural e interétnica a nivel nacional y dotar al país de 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 interculturalidad (1999a: 64).

Finalmente, la perspectiva teórica que se desarrolla en esta investigación, desde el punto de vista del lenguaje, es la de la sociolingüística y la lingüística aplicada, teniendo en cuenta que la lengua para cumplir su rol de instrumento de comunicación se adecua y adapta a situaciones y contextos diversos en los que les toque interactuar a los hablantes. En este sentido, la lengua sufre variaciones de acuerdo a sus ámbitos geográficos, la posición social y económica de los hablantes, como también de acuerdo a sus ocupaciones u oficios (López 1993). Además, en el entendido que se describe y analiza la enseñanza de lenguas y el uso de las mismas en los procesos metacognitivos en el ámbito escolar.

En resumen, la investigación, además de estudiar el uso de lenguas quechua y castellano en las interacciones verbales en el aula, las funciones pedagógicas que cumplen cada una de ellas, las características del quechua y del castellano de los sujetos de la educación, nos da luces con respecto a qué entienden los actores educativos (profesores, autoridades educativas, capacitadores, etc.) por “EBI de doble vía” y cómo la vienen implementando. Asimismo, presenta las opiniones con respecto al uso del quechua en el proceso educativo y la implementación del programa EBI en las escuelas urbanas de Huarás.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD

1.1. Contexto sociohistórico y cultural

1.1.1. Generalidades

Huarás³³, capital del departamento de Ancash y sede permanente de la Región Chavín, se encuentra ubicada en el Callejón de Huaylas en la margen derecha del río Santa, en una explanada con ligero declive desde la Cordillera Blanca, a una altitud de 3,013 m.s.n.m. (cf. Gonzáles 1992; Alba 1996). El río Santa atraviesa la ciudad de Sur a Norte, del mismo modo el río Quillcay, afluente del Santa, cruza de Este a Oeste, partiendo a la ciudad en dos sectores: al norte, el barrio de Independencia, que sirvió de cobijo a los pobladores después del fatídico sismo de 1970, hoy sector de pujante desarrollo, y que en 1992, mediante el Decreto Ley N° 25852, se convierte en el Distrito de Independencia. Al Sur del río Quillcay se encuentra el distrito de Restauración que es la actual y nueva ciudad de Huarás (Ver anexo N° 01).

Huarás, a lo largo de su historia, ha sido escenario de acontecimientos trascendentales en la vida nacional. De su vida pre-inca aún quedan algunos vestigios como el del Morro de Pumacayán (templo adoratorio), las ruinas arqueológicas de Huallac y Wilcahuaín. En la época de la conquista, el tambo de Huarás adquirió cierta importancia estratégica principalmente en los primeros años, por ser un lugar equidistante de las ciudades fundadas de Lima, Huánuco y Trujillo y estar ubicado en un amplio valle que podía ser punto de confluencia y comunicación por la Sierra entre los lugares mencionados.

La fundación del pueblo de Huarás, según los escritos del Dr. Francisco de Ávila Falcón -dice Alba Herrera (Ibid.)- se llevó a cabo el 20 de enero de 1574 con una calle divisoria entre las parcialidades de Ichoc Huarás y Allauca Huarás, y con los auspicios del Patrón San Sebastián. Dicha fundación se realizó a semejanza de las ciudades españolas con sus calles rectas, su plaza rectangular; etc.

En 1823, el pueblo de Huarás fue elevado a la categoría de Ciudad por Ley del 18 de enero de 1823 con el dictado de "Muy Generosa Ciudad de Huarás" y como capital del

³³ Etimológicamente, la palabra Huarás proviene de la voz quechua "Waraq" que significa "amanecer".

departamento de Ancash. Más tarde, en 1857 se constituye como la provincia de Huarás (cf. Ramírez 1970; Gonzáles 1992; Alba 1996).

Los indígenas huarasinos, víctimas del gamonalismo republicano, se levantaron muchas veces y tantas veces cayeron por las balas de los gendarmes. De esta manera, Huarás ha sido escenario de acontecimientos históricos trascendentales, entre los que destaca como el más importante el movimiento social llamado Movimiento Campesino de 1885³⁴. Encabezado por Pedro Pablo Atusparia, estalló en la ciudad de Huarás y luego se extendió por todo el Callejón de Huaylas llegando hasta la costa norte del departamento. Los indígenas se sublevaron a causa de la injusticia que cometían las autoridades políticas, policiales y eclesiásticas. Dicho movimiento fue liderado en el sur por Pedro Pablo Atusparia y en el norte por Pedro Celestino Cochachin, más conocido como Uchku Pedro (cf. Julca 1995).

A lo largo del siglo XX, la ciudad de Huarás también ha sido testigo de diversos castigos propinados por las furias de la naturaleza. Así, en el año de 1941 la ciudad fue arrasada y reducida a lodo y piedras por un trágico aluvión (Ramírez 1970). Años más tarde, el 31 de mayo de 1970 la ciudad de Huarás volvió a enlutarse por el fatídico terremoto y más al norte la ciudad de Yungay fue sepultada por el cataclismo (terremoto y aluvión) más horrendo del que tenemos memoria los ancashinos y la humanidad en general.

En los '70, por un lado los huarasinos migraron hacia Lima y otras ciudades de la costa porque veían remotas sus posibilidades de supervivencia en Huarás por el fatídico terremoto que terminó con la muerte de gran parte de la población huarasina. Por otro lado, Huarás empezó a recibir, más que nunca, migrantes procedentes de las diferentes provincias del departamento de Ancash 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. Con mucha razón el distinguido intelectual huarasino Francisco Gonzáles caracteriza a Huarás de hoy como “una ciudad sin rostro, una ciudad de comerciantes migrantes iletrados, gente que no lee” (Gonzáles, comunicación personal). Por lo tanto, desde los '70, las relaciones con las ciudades de la costa y sierra transformaron definitivamente el espectro social, económico, político y cultural de Huarás convirtiéndolo en una ciudad

³⁴ También llamado, según otros autores como “La Revolución Campesina de 1885”, “La Sublevación de Pedro Pablo Atusparia”, “Levantamiento de Pedro Pablo Atusparia” y “Rebelión de Atusparia”.

andina cosmopolita con una composición sociocultural muy variada en la que se da un sinfín de relaciones interculturales³⁵.

En la actualidad, como consecuencia del acentuado proceso de migración, principalmente del campo a la ciudad, la población huarasina en su gran mayoría está constituida por gente del estrato popular urbano que viven en los barrios populares ubicados en las zonas periféricas de la ciudad, y por lo común tienen al quechua como lengua materna y al castellano como segunda lengua o a ambos como lengua materna (bilingües simultáneos en quechua y castellano). En mínimo porcentaje tienen al castellano como lengua materna, y por lo general se trata de la variedad regional andina.

Francisco Gonzáles (1992) refiere que, actualmente, la ciudad de Huarás se encuentra con un 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. En este contexto, la mayoría de ellos continúan ligados por una serie de vínculos culturales (vestimenta, comida, lengua, y costumbres de diversa índole) que los identifican con su lugar de procedencia. Así, se suele observar en sus pobladores, principalmente de las zonas urbano-populares, el espíritu comunitario que les da cierta cohesión, la ayuda mutua y el trabajo en común (Ibid.).

Los migrantes de las zonas rurales, al llegar a la ciudad se desempeñan como peones, obreros, albañiles, guardianes, taxistas, cobradores en los microbuses, negociantes informales u otros oficios (silleteros, tejedores, picapedreros, cerámica, sombreros de lana prensada); y las mujeres, por lo común, como empleadas domésticas y algunas otras labores como el lavado de ropas y vendedoras de productos (gateras de “*katuq*” que vende). Por lo tanto, en el distrito cercado de Huarás en general, y en Independencia en particular, hay una interacción permanente entre la ciudad y el campo, hay una mixtura con una dependencia en el abastecimiento de la capital provincial y distrital, eminentemente burocrático y comercial, aunque sin mayores industrias. Así, lo rural y lo urbano se confunden constituyendo un complejo mosaico de ínterinfluencias socioeconómicos, culturales y lingüísticos. En tal virtud, no se puede dicotomizar lo rural y lo urbano asociándolos geográficamente, al primero todo lo relacionado al campo (campesinado, analfabetismo, folclore, lengua quechua, lo

³⁵ Interculturalidad de facto, que según Zúñiga y Ansión (1997) se refiere al simple encuentro de culturas, sin que haya necesariamente relaciones equitativas y armónicas.

tradicional, et.); y al segundo, a la ciudad (urbanidad, mestizaje, educación, ciencia y cultura, lengua castellana, lo moderno, etc.). Desde el punto de vista sociocultural no se pueden trazar fronteras físicas fijas, ni para lo rural, ni para lo urbano. La cultura no tiene límites, sino su dinámica exige un permanente cruce de fronteras (cf. Rosaldo 1989).

En este contexto ubicamos a la urbanización Primavera, asentada en la zona urbano-popular del distrito de Independencia (Huarás), cuya población adulta en su gran mayoría está constituida por gente migrante y las interrelaciones con el campo y la ciudad (cercado) son cotidianas. Por lo mismo, el uso de las lenguas quechua y castellano se dan diariamente, aunque cabe señalar que cada una de ellas cumplen funciones comunicativas diferentes en el habla de los pobladores.

1.1.2. Urbanización Primavera

La urbanización Primavera está ubicada en la parte norte del distrito de Independencia (Huarás), aproximadamente a 2.500 Km. de la Plaza Mayor de Huarás y a cerca de 1 Km. de la sede de Gobierno Municipal de Independencia, al lado oeste de la autopista Huarás – Carás.

Antes del terremoto de 1970, e incluso hasta varios años después, toda la extensión territorial de la urbanización Primavera junto con las urbanizaciones vecinas era una explanada de terrenos de cultivo pertenecientes a propietarios diferentes. Sin embargo, ya a partir de la década de los '50 se empezaría a poblar con la instalación de la Planta Concentradora de Minerales de la Empresa Minera "Santo Toribio", las primeras personas que llegaron a laborar en esta entidad fueron 27 trabajadores procedentes de diferentes provincias del departamento de Ancash y otras regiones del Perú, ellos fueron quienes fundaron el Campamento "San Martín de Porras" en una pequeña parte del barrio Cascapampa.

La urbanización Primavera no existía como tal hasta los primeros años de la década de los '90, sino formaba parte del populoso barrio de Cascapampa, hoy llamado El Milagro. Recién a fines de la década de los '80 los habitantes del sector norte del barrio de Cascapampa conformaron una asociación para realizar trabajos que tenía ver con el agua potable, desagüe, luz y la urbanización, así como realizar gestiones para conformar una urbanización independiente.

Así, recientemente, entre los años de 1990 y 1991, se constituyó como urbanización Primavera. El nombre obedece debido a que la Junta Directiva de la Asociación se organizó en el mes de setiembre, mes de la primavera (D. Pajuelo, 20-01-00).

La urbanización Primavera, limita por el este con el barrio de Acovichay (separada por la autopista Huarás - Carás), por el oeste con el río Santa (caserío de Picup), por el norte con el barrio de Palmira, separados por el río Casca, y por el sur con el barrio de El Milagro. La calle principal es la Av. 7 de junio, constituida por la antigua carretera Huarás - Carás, que a la vez conduce al local del Consejo Transitorio de Administración Regional Ancash (CTAR Ancash) y el Hospital del Instituto Peruano de Seguridad Social (IPSS). Sobre esta calle se erigen la mayoría de las pequeñas tiendas del lugar, talleres de mecánica, comedor popular y fábricas de ladrillo. Sólo unas cuantas calles que se entrecruzan con la Av. 7 de Junio constituyen la urbanización (Ver anexo N° 08). Todas las calles incluida la calle principal son sólo afirmadas y están deterioradas por los períodos pluviales y la falta de mantenimiento. Las viviendas están construidas con material diverso, así existen casas de material noble, casas rústicas de adobe y techo de teja, calamina e incluso paja en algunos casos. Algunas familias todavía cuentan con sus pequeñas parcelas de cultivo, en ellas siembran maíz, papa, hortalizas, entre otras.

En cuanto a la cantidad de la población, no se cuenta con datos actualizados: sólo existe el padrón general del número de familias para la constitución de la urbanización que corresponde a los años de 1990 y 1991. Según esto, existían 66 familias, constituidas por los padres, madres e hijos. El promedio de hijos por familia oscila entre 3 y 5. Para aquella época, la población era de 260 habitantes. Pero en la actualidad la población ha crecido y posiblemente se llegue a una cantidad de entre 300 a 350 habitantes.

La población actual en su gran mayoría está constituida por gente migrante de los caseríos vecinos, tanto de la Cordillera Blanca (Chequió, Paria, Huanchac, entre otros) como de la Cordillera Negra (Ucru, Picup, Márcac, Secta, entre otros), pero también por personas que migraron de otras provincias del Callejón de Huaylas, de los Conchucos y otros lugares del Perú, principalmente para trabajar en la Mina Santo Toribio en las décadas de los '50 y '60 que se quedaron y en la actualidad son los pobladores de la urbanización. Según la profesora Palacios, el 100% de la población de la urbanización Primavera es gente migrante:

P: El 100% es gente que ha migrado de otros sitios ¿no? [...] Hay gente de Recuay, hay gente de todo el Callejón de Huaylas ¿no? y de las comunidades vecinas ¿no? de Picup, de Chequió que han bajado ¿no?..” (IP, 12-01-00)³⁶

Las actividades económicas principales a las que se dedican los habitantes son diversas, entre ellas, hay personas que trabajan como obreros, albañiles, peones, tricicleros, taxistas, mecánicos, cerrajeros, empleados. También hay personas, principalmente las mujeres, que se dedican al negocio informal, lavado de ropas. Otros tienen sus pequeñas tiendas donde venden artículos de primera necesidad, panaderías, talleres de mecánica, fábricas de ladrillos, etc. Por lo general, la condición socioeconómica de los pobladores de esta urbanización es baja, llegando incluso, como en el caso de algunos padres, y principalmente de las madres de familia de la escuela de Acovichay, a una situación de sobrevivencia muy crítica. Al respecto, la profesora arriba citada refirió:

Los padres de familia como le repito son generalmente madres ¿no? que son abandonadas, viudas que por las mismas necesidades que ellos tienen se van a trabajar, alguno de ellos en casas, alguno de ellos venden alfalfa, alguno de ellos venden algunas cositas en el mercado, entonces la participación es muy escasa, la realidad de los niños, a veces son los padres durante el día los abandonan, Dios sabe si almorzarán o no esas criaturas ¿no?, y si nosotros hacemos un estudio sobre nutrición la mayoría de los niños son desnutridos [...] los niños que realmente son los más olvidados de la zona, porque los padres de familia que tienen posibilidades o tienen un núcleo familiar formado, se lo llevan a otros centros educativos (IP, 12-01-00).

La urbanización Primavera cuenta con un centro educativo multigrado, llamado “Escuela de Acovichay N° 86088”, debido a que antes del terremoto de 1970 funcionaba en el barrio de Acovichay y después de este fatídico hecho se construyó un local pre-fabricado en el antiguo campamento “San Martín de Porras”, hoy parte de la urbanización Primavera, lugar donde actualmente sigue funcionando y con el mismo nombre. La urbanización cuenta con los servicios de agua potable, desagüe, energía eléctrica, teléfono, salud, entre otros. Del mismo modo, recibe todas las radio-emisoras (Radio Ancash, Visión, Alegría, Cuasar, Huascarán, Alpamayo, Video Estéreo y otros, así como los canales de televisión de Huarás (AMR TV, Canal 7) y Lima (Canal 4, 5, 9, 13, Frecuencia Latina y otros) son sintonizados diariamente.

En la actualidad, después de la presidencia de don Demetrio Pajuelo, por dos períodos (8 años en total), la Asociación Primavera ha “muerto”, por lo que hoy en día nadie se preocupa por la mejora del barrio. Es así que ni siquiera tienen una casa comunal, un parque, un campo deportivo, una iglesia y ningún otro bien comunal. Al respecto, la

³⁶ A partir de aquí en adelante, en las citas textuales utilizaremos sólo las iniciales de los nombres y apellidos de los informantes, cuando se trata principalmente de profesores, capacitadores y autoridades educativas, por ejemplo: IP para Isabel Palacios, VU: Víctor Urbano, CH: Cirilo Huerta, PR: Pedro Rodríguez, AJ: Ana Julca, EM: Eulalio Mejía, AS: Ada Solís, entre otros.

directora de la escuela manifestó: “Ellos participan sólo en las festividades de los barrios vecinos. No tienen capilla, ni siquiera festejan el aniversario de creación de la urbanización. Es por dejadez” (IP, 12-01-00).

Los pobladores de la urbanización Primavera participan sólo en las fiestas patronales de los barrios vecinos, entre ellos, El Milagro, Palmira, Acovichay y otros barrios porque no tienen un santo patrono en la urbanización, pese a ser católicos. Si bien la población de Primavera no tiene un santo patrón y una fiesta barrial propio, sin embargo, se caracterizan por su ferviente cristianismo, muchas de las familias y principalmente los mayores manifiestan que los sábados y domingos asisten a la iglesia del Centenario para escuchar misa.

Del mismo modo, la urbanización no cuenta con espacios recreativos, entre ellos con un campo deportivo por lo que para hacer deporte tienen que salir a otros barrios. El expresidente de la asociación dijo: “...ya hace tiempo su huerto escolar hubiéramos convertido en campo deportivo, porque en el barrio los niños no tienen dónde jugar” (D. Pajuelo, 20-01-00).

En resumen, en comparación con otras urbanizaciones y barrios urbano-populares del distrito de Independencia y de Huarás, la urbanización Primavera está desorganizada y por tanto muy descuidada: cada poblador se preocupa por su bienestar personal y familiar, más no por la mejora y el desarrollo de la urbanización, ni tampoco por la escuela.

1.2. Contexto sociolingüístico

Asumimos como punto de partida que la sociedad peruana se caracteriza sociolingüísticamente por ser pluricultural, multilingüe y pluridialectal. La ciudad de Huarás, y especialmente las zonas urbano-populares, no está exenta de esta compleja realidad sociolingüística. Según la versión de los pobladores y ex - dirigentes de la urbanización Primavera, todo el barrio de Cascapampa, y principalmente la zona donde está ubicada actualmente Primavera, tradicionalmente era una zona de cultivo agrícola y las pocas familias que vivían allí hablaban el quechua.

Cabe aclarar que, si bien al departamento de Ancash se lo puede considerar como una unidad lingüística conocida como Quechua Huaylas, es la región en la que el quechua se encuentra sumamente dialectizada, tal vez más que en cualquier otro

lugar³⁷. Por ejemplo, sólo a lo largo del Callejón de Huaylas el quechua hablado en Huarás no es exactamente igual que el quechua hablado en las provincias vecinas de Recuay, Carhuás, Yungay, etc. Sin embargo, las variaciones lingüísticas, en general, no necesariamente coinciden con las fronteras geográficas, sino son sólo referencias aproximadas (cf. Julca 1997).

Como hemos señalado, la población de la urbanización Primavera está constituida por gente migrante de diferentes lugares, del Callejón de Huaylas, Conchucos, Las Vertientes y otros lugares del Perú, es de comprender que cuando hablan la lengua quechua subyacen sus particularidades dialectales del lugar de su procedencia.

Por ejemplo, para decir 'sí', 'maíz', 'ojo', 'anochece', etc., los hablantes de los pueblos de las Vertientes (Aija, Pampas Grande, Pira, etc.) dicen *oomi, hara, nawi, paqasyan*; los que proceden de la zona norte del Callejón de los Huaylas (Carhuás, Yungay, Carás, Huaylas, etc.) dicen *ari, ara/sara, nawi; tutapan*; y los que son del Callejón de los Conchucos (Huari y otros pueblos) dicen *awchaa, hara, ñawi, paqaskin/ampiskin*. En comparación, en Huarás por lo general se dice *awmi/oomi, hara, nawi, ampin*³⁸.

Por otra parte, según la versión de la ex - directora de la escuela, personal docente, de guardianía, padres de familia de la escuela de Acovichay y de los pobladores en general, contrastada con nuestras observaciones *in situ* y material documentario recogido en entrevistas, tanto en el primer como en el segundo trabajo de campo, la población utiliza las lenguas castellano y quechua como vínculos de comunicación e interacción social. En este sentido se puede caracterizar sociolingüísticamente a la urbanización Primavera como una zona urbano-popular de habla castellano y quechua con rasgos de *bilingüismo social*; asimismo, la coexistencia de estas dos lenguas ha traído consigo el desarrollo y, consecuentemente, la presencia de bilingües en quechua y castellano en grandes masas que involucra casi a toda la población, principalmente adulta.

Los entrevistados durante los trabajos de campo manifestaron que todos los habitantes, desde los más pequeños hasta los más ancianos, hablan el castellano en los diferentes contextos y circunstancias comunicativos (la familia, el barrio, la escuela

³⁷ La dialectología nos enseña que cuando una lengua registra una gran variedad de dialectos en una misma zona, esto implica su larga evolución y un origen de más antigüedad. Según las investigaciones lingüísticas de las últimas décadas, el quechua habría tenido sus orígenes en las regiones centrales del Perú y, más específicamente, en la costa de los departamentos de Ancash y Lima. (Ver Torero 1974; Parker 1976; Cerrón-Palomino 1987).

³⁸ Los ejemplos fueron extraídos del documento "Anqashpa Qichwan" (Julca 2000b), ponencia presentada en el VI Congreso Internacional del Quechua, llevado a cabo en Santiago del Estero (Argentina) entre el 18 y 20 de octubre de 2000.

y otros). El uso del quechua se restringe básicamente a contextos más o menos privados: la familia, la chacra, así como a las condiciones lingüísticas del receptor. Los mismos padres de familia y los pobladores de Primavera reconocen que usan el quechua, principalmente, para dirigirse a las personas ancianas quechuahablantes (tíos, tías, abuelitos, etc.), así como a las personas (campesinos) que bajan de las alturas (zonas rurales) porque éstos hablan quechua. En estos casos se pone en evidencia el *bilingüismo funcional*, debido a que los pobladores separan el uso de sus dos lenguas según el contexto, lugar o tema del cual se hable, así como también según la persona con la cual se comuniquen. En este marco, las lenguas quechua y castellano se encuentran en una relación *diglósica* debido a que no cumplen las mismas funciones sociales, tampoco tienen el mismo valor y estatus en la mente de los hablantes, sino que están jerarquizados asimétricamente. El castellano se erige como la “lengua fuerte” porque es usado en la ciudad y cumple las funciones sociales más importantes (administración, justicia, educación, información, etc.); en cambio, el quechua es considerado como la “lengua débil” porque es usado en el campo y cumple las funciones sociales menos importantes (vida cotidiana, familia, intimidad, amistad, etc.).

El castellano es la lengua de socialización de los niños, de comunicación familiar, intracomunal e intercomunal. El uso del quechua está supeditado a la presencia de un interlocutor quechuahablante que procede principalmente de las zonas rurales; mientras no haya este interlocutor la comunicación se realiza en castellano, salvo en contextos familiares. En las entrevistas a padres y madres de familia, los entrevistados respondieron que usan más el quechua:

- “Con los tíos, tías en las alturas, en el campo, abuelitos, abuelitas porque hablan quechua, en el bajo no, castellano” (Hernán Caushi, 25-05-00).
- “A veces a mis hijos y con personas que hablan su idioma” (Pablo Pío, 25-05-00).
- “Con los vecinos que hablan quechua” (Catalina Granados, 25-05-00).
- “A abuelitos que no pueden hablar castellano, a los que bajan de las alturas porque hablan quechua” (Berna Aquino, 25-05-00).

La profesora Palacios ratificó dichas opiniones:

Más quechua hablan, cuando sus parientes llegan [de las zonas rurales], por ejemplo, llega la mamá de la señora ¿no? entonces se expresan en quechua... (IP, 19-06-00).

Y al referirse a su práctica lingüística personal dijo:

... si yo me voy, por ejemplo, a la ciudad y me encuentro con una persona quechua hablante tengo que comunicarme en quechua, si me voy al campo y encuentro una persona que habla mejor el castellano me comunico en castellano (Ibid.).

En la práctica, también se suele usar el quechua cuando se quiere excluir a alguno de la conversación. Por ejemplo, cuando me acerqué a la ladrillera en la que estaban trabajando varias personas, uno de ellos al verme acercar le dijo en voz baja a su compañero más próximo a la calle: *Imatataq kee gringu ashin. Uryakikayaami, ama fastidyayameetsu niikii* [Qué es lo que busca éste gringo, dile que estamos trabajando, que no nos moleste]³⁹. Pero cuando le contesté: *Ama piñakuyaalleetsu huklleellata tapukiyashqeki* [no se molesten sólo les voy a hacer una pregunta], dijo: *Noqallaaqa, manachi kechwata kayintsu nishpa niikulla ja, ja...* [Yo he dicho pensando que no entiende quechua ja, ja...] (Primavera, 02-01-00).

Asimismo, en una entrevista, una señora del barrio que no quiso identificarse con su nombre, dijo:

Yo hablo quechua con mi mamá, mis hermanos; a veces cuando hablamos de mis hijos, para que no nos entiendan ellos hablamos en quechua. Ellos, entienden sólo algunas cositas, cuando nos reímos, qué estarán hablando nos dicen (Primavera, 09-02-00).

Estas son muestras de que el quechua funciona también como una lengua secreta para los quechuahablantes, porque es usado cuando no quieren que los otros sepan los temas que los incumben sólo a ellos.

En efecto, el contexto, las circunstancias y las personas con las que se tiene que interactuar determinan el mayor o menor uso tanto del quechua como del castellano; por consiguiente, el uso de las lenguas está en función principalmente con las variables de edad, sexo y escolaridad: se preserva el uso del quechua más en contextos familiares antes que en la calle, entre las generaciones adultas y principalmente las ancianas más que entre los niños y jóvenes. Asimismo se ha registrado el mayor uso entre la gente menos instruida que entre los más escolarizados; y también entre las mujeres antes que entre los varones.

En muchos casos, incluso cuando el interlocutor les habla en quechua, los pobladores de la urbanización Primavera responden en castellano, principalmente los niños y los jóvenes. Esto implica que los niños y jóvenes tienen algún nivel de entendimiento del quechua, aunque no lo hablen: en algunos casos entienden pero no pueden hablarlo, pero en otros, sabiendo y pudiendo hablar en quechua, no lo hacen posiblemente por vergüenza. En estos casos se pone en evidencia que existe una actitud negativa hacia la lengua quechua, una concepción y práctica diglósica⁴⁰ en desmedro de la lengua

³⁹ Para la traducción del quechua al castellano utilizaremos los corchetes [].

⁴⁰ Concepción diglósica porque en la mente de los hablantes está latente la valoración asimétrica de las lenguas, y práctica diglósica porque en sus comunicaciones cotidianas reproducen dicha asimetría entre las lenguas.

quechua. Al respecto uno de los pobladores entrevistados, don Antonio Rodríguez, dijo:

Aquí, hablamos quechua con las personas mayores y... con todos los que hablan quechua. Mis hijos también entienden y hablan, pero te contestan en castellano, por vergüenza o por qué será (Primavera, 21-01-00).

En cuanto a la determinación del estatuto de los individuos con respecto al monolingüismo y bilingüismo en la zona urbano-popular de Primavera, considero, siguiendo a Baker (1997), que es difícil y muy complicado determinar con precisión los grados de bilingüismo de los pobladores dados los alcances de esta investigación. Sin embargo, creo que las clasificaciones y explicaciones por lo menos genéricas son necesarias y útiles. En tal sentido, en las siguientes líneas me permitiré esbozar algunas aproximaciones.

Al parecer en la urbanización Primavera no existen personas monolingües propiamente dichas en quechua: incluso los ancianos y ancianas tienen algún nivel de entendimiento del castellano y como tal también lo usan aunque en forma deficiente. Por ejemplo, una anciana, abuelita de uno de los niños de la escuela que tenía aproximadamente entre 75 a 80 años de edad, en la jornada de trabajo en el biohuerto tanto a mí como a la profesora se dirigía en un castellano muy limitado, con expresiones mezcladas o híbridas, produciendo parte de ellas en quechua y parte en castellano, así como añadiendo sufijos quechuas a las palabras castellanas, o iniciando la oración en castellano y terminando en quechua o a la inversa. Su castellano se restringía al uso sólo de algunos términos y expresiones básicas de interacción social y en forma muy pausada:

- "Winus diyas señuriita, yameellaku keekanki [estás bien no más]"
- "Shamurqoo [he venido] rapidu no más en reunyón señuriita"
- "Permisu projisor, pasakurillaashaq [voy a pasar por favor]"
- "Sí señuriita / No señuriita"
- "Su papá no hay projisurcitu"
- "Voy tayer apishniillata [mi manta] mamiita" (Primavera, 25-05-00)

En otro momento, la misma anciana (A) uso a conversar con una madre de familia que procedía de Ucru (caserío de la zona rural). El diálogo se entabló en quechua:

A: Mana tamyaptinga, sellamanam achachaakaramun [si no llueve hace bastante calor]

Ma *Imanashunraq chakwalita, hamakareekami noqakunalla uryareekayamushaq* [qué vamos a hacer viejita, ve descansando nosotras no más vamos estar trabajando]

A: *Mejorqa huklla kee qorakunata hitakacharkamushaq, ewkunapaqna* [mejor de una vez voy a botar estas hierbas para irme ya]

Ma *Hamakurikiiraq chakwalita* [descansa todavía viejita]

A: *Awmi, keelatana hitaramushaq* [sí, este no más ya voy a terminar] (*Ibid.*).

Más tarde, al ver que los niños jugaban como peleándose dijo: “*Waqatsinakiikuyee, peru malcriadu ¿no? mameekitam willashaq*” [cuidado con hacerse llorar, pero malcriado ¿no? voy a avisar a tu mamá] (*Ibid.*).

Como podemos observar, el castellano de aquella anciana es muy limitado, contiene muchos préstamos del quechua que se da a manera de una mezcla de lenguas⁴¹. Ella tiene mejor manejo comunicativo del quechua y tiene muchas dificultades lingüístico-comunicativas en el castellano. Cuando se expresa en quechua el diálogo se torna más fluido.

Las personas entrevistadas (pobladores y padres de familia) consideran que los más ancianos, y principalmente las mujeres, son los que hablan únicamente quechua, es decir serían monolingües en quechua. Empero, según mis observaciones, considero que dichas personas son bilingües en diferentes grados que van desde un *bilingüismo pasivo* en castellano (entienden el castellano, pero no lo hablan) hasta un *bilingüismo incipiente* en castellano (mejor competencia comunicativa en su lengua materna que es el quechua, y una limitada competencia comunicativa en castellano, su segunda lengua). Estas personas entienden el castellano y pueden hablarlo, aunque muy limitadamente, pero frecuentemente no lo hacen; como en el caso de la anciana antes mencionada.

Las personas adultas por lo general tienen al quechua como lengua materna (L1) y el castellano como segunda lengua (L2), por ser en su gran mayoría gente migrante de zonas rurales quechuahablantes; sin embargo, algunos de ellos han adquirido el quechua y el castellano en forma simultánea (QL1 y CL1). Una vez llegados a la ciudad, gradualmente han ido reemplazando el uso del quechua por el uso del castellano hasta llegar a un uso casi exclusivo del castellano, por el contacto con los pobladores que tienen a ésta como la lengua principal y preferida. Es decir, los migrantes gradualmente han ido dejando su lengua materna por la presión social a favor del castellano y por la necesidad de adaptarse a un contexto urbano (de Huarás) en el que la lengua quechua no tiene mayor vigencia ni importancia. Por consiguiente, se ha fomentado el *bilingüismo sustractivo*, en el que el aprendizaje de una segunda lengua (castellano) conlleva la pérdida progresiva de la lengua materna (quechua).

⁴¹ Ver capítulo III.

Por su parte, los jóvenes y niños que han nacido en la urbanización Primavera, por lo general tienen al castellano regional como lengua materna y son monolingües en castellano, y en menor porcentaje tienen el castellano y el quechua como lengua materna (bilingüismo simultáneo / cuna). En la urbanización Primavera, no existen jóvenes ni niños monolingües en quechua.

La influencia principalmente de los medios de comunicación masiva (radio, TV, etc.), la escuela y la interacción con los pobladores de casco urbano (cercado de Huarás e Independencia), han dado lugar a que, hoy en día, principalmente los jóvenes y los niños hablen exclusivamente el castellano, a pesar de “saber” o por lo menos entender el quechua (versión de los pobladores). Así, por ejemplo, en una entrevista realizada a un trabajador joven de una ladrillera, se registró lo siguiente:

E: Tú eres del barrio?

J: sí, señor

E: Sabes quiénes son las autoridades del barrio?

J: No hay, no hay autoridades.

E: *Imanirtaq autoridakuna kantsu?* [Por qué no hay autoridades?]

J: No sé...

E: *Meetaq wayiki?* [Cuál es tu casa]

J: Eso que está pintado de azul celeste... (Primavera, 28-01-00).

Como podemos ver, en este caso trasluce una clara actitud y práctica comunicativa que conlleva el desplazamiento lingüístico de la lengua quechua.

En resumen, la urbanización Primavera, a nivel de los niños y jóvenes se encuentra actualmente casi completamente castellanizada, quedando el conocimiento y uso del quechua sólo por las personas mayores de edad y en contextos familiares o cuando van a las zonas rurales. Por lo tanto, el quechua se ha constituido en el idioma del hogar y de la chacra.

En la calle o la ciudad el uso del quechua se restringe casi exclusivamente para dirigirse a las personas quechuahablantes procedentes de las comunidades rurales aledañas, cuando ellas bajan de sus comunidades a Huarás para vender sus productos (huevos de corral, queso, hierbas aromáticas, hortalizas, leña, etc.) y principalmente cuando los(as) campesinos(as) se dirigen en quechua se entabla el diálogo en esta lengua; en caso contrario se hace en castellano. En este quechua se registran muchos préstamos del castellano, principalmente léxicos (Véase más adelante).

Varios entrevistados manifestaron que también usan el quechua para hablar con sus vecinos. Sin embargo, en nuestras observaciones no hemos registrado ni un solo caso de que un poblador converse sólo en quechua con sus vecinos: siempre lo hacen en castellano.

Asimismo, en las diferentes entrevistas realizadas a los padres y madres de familia se pudo advertir que todos ellos se muestran identificados con la lengua quechua y la definen como una lengua suya frente a la juventud que no habla ni “quiere aprenderlo”. En tal virtud, no se oponen a su mantenimiento y muestran su conformidad que se promueva su enseñanza en la escuela.

Los jóvenes e inclusive los mayores hablan el quechua de una manera más o menos “defectuosa”, mostrando muchos síntomas de influencia del castellano, ya sea a nivel morfofonémico, sintáctico y léxico. Nadie escapa, ni los más ancianos a este tipo de influencias. Por lo tanto, el quechua de la zona urbana de Huarás se caracteriza por incluir muchos préstamos del castellano en los diferentes niveles de la lengua. Asimismo, se da un fuerte crecimiento del idioma castellano y una clara tendencia de desplazamiento del quechua.

1.3. Contexto educativo

1.3.1. Generalidades

El sistema educativo implantado en las escuelas de la provincia de Huarás, así como en el resto de las escuelas del departamento de Ancash y el Perú entero, desde el surgimiento de esta institución siempre ha sido de corte tradicional (lingüísticamente homogeneizante en castellano y culturalmente asimilacionista en la cultura “nacional” u occidental). Por mucho tiempo se calló el carácter pluricultural y multilingüe de la generalidad de los niños del departamento de Ancash y del Perú en general.

En este marco se formaron, y aún se siguen formando, profesores bajo el modelo del sistema tradicional de la educación en los institutos superiores pedagógicos públicos y particulares de la Región así como en la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) y otras universidades particulares como “San Pedro” y “Los Angeles”. En la historia de los centros de formación magisterial de la región no existe ninguno que hasta la actualidad haya formado profesores bilingües, aunque recién en el presente año se ha puesto en marcha la formulación de un proyecto para la creación de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe en la Facultad de Educación de la UNASAM.

Por lo tanto, la práctica escolar en la región siempre ha sido en castellano, con la sana excepción de algunos programas experimentales de educación bilingüe que se implementaron en algunas escuelas y específicamente en las zonas rurales a partir de la década de los '70. En el contexto de la provincia de Huarás, la educación bilingüe se implementó en 6 escuelas rurales: Uquia, Paria, Yupanapampa, Jancu, Cutacancha

y Huayawillca, la cual estuvo a cargo de la Zonal de Educación N° 84 - Huarás (González y Pasco 1981). Desafortunadamente, una vez iniciadas las acciones de enseñanza-aprendizaje al año al parecer, por haberse perdido el apoyo financiero a dicho plan o proyecto se abandonó la incipiente educación bilingüe, volviéndose a las técnicas tradicionales de enseñanza a niños monolingües en quechua y bilingües incipientes en castellano.

Recién a fines de los '90 se empieza a implementar el Programa EBI, a través de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (UNEBI – MED) y bajo el amparo legal de la Constitución Política del Perú y la legislación educativa vigente⁴². En el contexto de la provincia de Huarás, se empieza a implementar el programa EBI a partir de 1998 en 15 escuelas ubicadas en las zonas rurales de la Cordillera Negra y de la Cordillera Blanca. En el año de 1999 se amplía la cobertura a 18 escuelas, esta vez incluyendo a 2 escuelas unídocentes, entre ellas a la escuela de Acovichay ubicada en la zona urbano-popular de Huarás. Finalmente, en el presente año se amplía la cobertura a 21 escuelas, continuando la escuela de Acovichay como la única que desarrolla el programa EBI en la zona urbano-popular de Huarás y de la región en general (Pedro Rodríguez, comunicación personal).

Para llevar adelante el programa EBI en el Perú 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), 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. En el caso del departamento de Ancash vienen trabajando dos entes ejecutores: PLANCAD EBI / Diaconía, que tiene a su cargo las escuelas de las provincias de la jurisdicción del Callejón de Huaylas (sector donde se encuentra la provincia de Huarás y la escuela de Acovichay dentro de ella) y las escuelas de la zona de Las Vertientes desde 1998, y PLANCAD EBI / UNASAM, que tiene a su cargo las escuelas de la jurisdicción de las provincias del Callejón de los Conchucos a partir de 1999.

La tarea principal de los entes ejecutores es capacitar a los docentes de las escuelas de su jurisdicción, hacer el seguimiento y el monitoreo respectivo, asimismo reunirlos en grupos de íteraprendizaje (GIAs) a los profesores (as) de 10 escuelas aledañas para que compartan sus experiencias, percepciones y reflexiones.

⁴² Véase en más detalle en el Boletín UNEBI N° 1, 1998.

1.3.2. La escuela de Acovichay N° 86088

La escuela de Acovichay N° 86088, creada mediante Resolución Ministerial N° 1116 del 30 de marzo de 1971, está ubicada en el lado norte de la Av. 7 de junio S/N°, antigua carretera Huarás – Carás, dentro de la urbanización Primavera, jurisdicción del distrito de Independencia - Huarás, aproximadamente a 50 m. del río Casca, límite con el barrio de Palmira.

La escuela está cercada con un cerco perimétrico de material noble (ladrillos, fierros y cemento) y un portón de fierro. En su interior cuenta con 3 aulas de clases, de las cuales sólo se ocupan dos, un depósito, servicios higiénicos, lavadero con varios grifos, una casita de guardianía, jaulas para la crianza de animales menores, un biohuerto en el que se siembra alfalfa y hortalizas de diversa índole, además de plantaciones de ciertas plantas frutales, y un amplio campo para realizar actividades de formación, educación física, deporte, entre otros.

La escuela de Acovichay, antes del terremoto de 1970, funcionó en el barrio del mismo nombre. Después de este fatídico sismo fue trasladado al antiguo campamento “San Martín de Porras”, hoy parte de la urbanización Primavera, lugar donde actualmente sigue funcionando y con el mismo nombre. La directora señaló que cuando empezó a laborar en esta escuela el año de 1991 encontró sólo a 7 alumnos matriculados y que por lo general asistían entre 3 y 5 alumnos por día, pero para que la escuela se mantenga funcionando, por sugerencia de las autoridades de la Sectorial de Educación de aquél entonces, tenía que alterar año tras año la nómina de matrícula de los alumnos incrementando hasta un número ideal de alumnos matriculados por niños y niñas inexistentes, “alumnos fantasmas”, en caso contrario corría el riesgo de ser cerrado o clausurado.

Con el paso del tiempo, la población escolar se ha ido incrementando poco a poco, pero principalmente con niños y niñas procedentes de hogares desintegrados, que viven sólo con sus madres, abuelos y algún otro familiar, y que provienen de los barrios vecinos y de las zonas rurales aledañas. Los hijos de la gran mayoría de los pobladores de la urbanización Primavera no estudian en la escuela de Acovichay: los padres optan por matricularlos y hacerlos estudiar en otras escuelas y colegios vecinos creyendo que la enseñanza es mejor porque son centros educativos polidocentes, donde un docente está a cargo de un solo grado. En la entrevista a profesores, la profesora Palacios respondió al respecto:

Esto es debido a que el centro educativo está fundado como unitaria o unidocente ¿no?, esto quiere decir 4 grados a cargo de un docente o dos docentes ¿no? [...]. Además, también porque el centro educativo está cercano a otros centros educativos ¿no?, es así

que a 2 cuadras se encuentra el centro educativo Palmira y a otras 3 cuadras se encuentra el colegio Toribio de Luzuriaga donde hay docentes que tienen un grado único, y por supuesto si nosotros nos ponemos analizar un docente a cargo de 4 grados por más eficiente que sea, por más preparada que sea va a rendir menos que un docente solamente a cargo de un solo grado y todo padre de familia quiere pues para sus hijos de lo mejor ¿no?, entonces precisamente ahí el problema que la gente de la comunidad lleva a otros colegios donde un docente está a cargo de un solo grado (IP, 12-06-00).

Los padres de familia que tienen solvencia económica suelen hacer estudiar a sus hijos en colegios particulares como “Sagrado Corazón de Jesús” y “Albert Eistein”, ubicados en el cercado del distrito de Independencia.

A pesar de ello, en la actualidad la población escolar ha aumentado, por lo que se atiende desde el 1º hasta el 4º grado de educación primaria. Hasta el año de 1997, la escuela era unidocente y laboraba sólo una profesora cumpliendo las funciones de profesora y directora a la vez. A partir del año 1998 laboran dos docentes, la directora, que es titular, y un profesor, que trabajó durante los años 1998 y 1999 en condición de destacado. La distribución de los grados es 1º y 2º con un profesor y el 3º y 4º con otro profesor. En el presente año lectivo, según la nómina de matrícula de los alumnos y la ficha de escuela, hay 32 alumnos matriculados, la cantidad entre varones y mujeres es casi equilibrada. Del mismo modo, la lengua materna de los niños y niñas se distribuye en una cantidad casi equivalente entre el quechua y el castellano.

POBLACIÓN ESCOLAR, AÑO LECTIVO 2000												
GRADOS	SEXO	MATRICULA DOS		ASISTEN TES		LENGUA MATERNA				SEGUNDA LENGUA		
						Q	C	QC	SD	Q	C	SD
1ro	H	06	09	06	08	00	05	00	04	05	00	04
	M	03		02		05	03	00	01	03	05	01
2do	H	05	09	05	09	05	03	00	01	03	05	01
	M	04		04		05	06	00	00	06	05	00
3ro	H	04	11	04	11	05	06	00	00	06	05	00
	M	07		07		05	06	00	00	06	05	00
4to	H	02	03	02	03	01	01	00	01	01	01	01
	M	01		01		01	00	01	01	01	01	01
TOTAL	H	17	32	17	31	11	15	00	06	15	11	06
	M	15		14		11	15	00	06	15	11	06

CUADRO N° 01: Fuente: nómina de matrícula de los alumnos de la escuela de Acovichay y la ficha de escuela. Las letras significan: H = hombre, M = mujer, Q = quechua, C = castellano, QC = quechua y castellano, SD = sin datos.

Si bien existen 32 alumnos matriculados y 31 alumnos asistentes, según los datos proporcionados por la ex - directora, profesora Isabel Palacios, en las observaciones realizadas diariamente en la escuela se verificó que la asistencia de alumnos es muy irregular, siendo el promedio entre 18 y 22 alumnos por día. Hay casos en que los niños y niñas asisten a la escuela sólo uno o dos días a la semana y generalmente sin útiles escolares. Según la manifestación de los profesores y de los mismos alumnos es

porque sus propios familiares son los que los hacen faltar con la finalidad que les ayuden, y otros por trabajar en forma independiente para automantenerse y mantener su hogar. Éstos se desempeñan como lavadores de carros, cuidadores de carros, lustrabotas, ayudando a cuidar hijos, ayudando a lavar ropas, etc. Al respecto, la ex - directora dijo:

... los niños que se educan en este centro educativo, generalmente son niños muy abandonados por parte de sus padres, puesto que son niños que proceden de hogares que son prácticamente madres solteras, abandonadas, viudas y el 10% viven con su papá y su mamá, el resto un 90% son niños pues muy abandonados... (IP, 12-06-00).

Teniendo en cuenta la realidad sociolingüística y socioeconómica de los alumnos que estudian en esta escuela, bilingües en quechua y castellano, condición económica muy crítica, procedentes de las zonas rurales y de hogares desintegrados, a partir de 1999 se implementa el Programa de Educación Bilingüe Intercultural para el 1º y 2º grado, para lo cual la profesora directora recibió capacitación de PLANCAD EBI / Diaconía. En el presente año se amplió para el 3º y 4º grados, también recibiendo capacitación la misma profesora del mismo ente ejecutor.

En lo concerniente al horario de trabajo, en la escuela de Acovichay se trabaja de 8.00 am. a 1.30 pm., pero en la práctica las labores se inician recién aproximadamente a las 9.00 am., debido que los alumnos comúnmente recién llegan a estas horas.

2. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1. Descripción y análisis

Introducción. Cuando en una sociedad, como en la generalidad de los países de América Latina, existe una relación asimétrica y diglósica entre las lenguas, por ejemplo entre el castellano (lengua dominante) y quechua y otras lenguas indígenas (lenguas dominadas), los programas de la educación intercultural bilingüe orientados hacia la revalorización, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas y de las culturas a las cuales representan se ven enfrentados con mucha frecuencia a una serie de condiciones predominantemente adversas; entre ellas destacan el desconocimiento de métodos, la carencia de materiales, falta de profesores especializados y convenientemente capacitados y, no en pocos casos, el rechazo de los padres de familia a la enseñanza de su lengua y cultura originarias, en parte porque la escuela no ha cumplido con el desarrollo ni de la lengua indígena ni del castellano de acuerdo a sus expectativas.

Con esta investigación, inicialmente se pensó identificar las funciones pedagógicas y comunicativas de cada una de las lenguas implicadas en el proceso educativo en condiciones de equivalencia desde el punto de vista del uso; asimismo se pensó estudiar la mezcla de códigos y el cambio de códigos o alternancia de códigos “*code switching*”⁴³ que serían empleados con ciertos fines didáctico-metodológicos por los profesores cuando enseñan principalmente en quechua como L2 dado que no existe experiencia alguna de la enseñanza de y en quechua en contextos urbanos. Sin embargo, no se encontraron tales pretensiones, sino principalmente una distribución asimétrica de las lenguas, por lo que, a partir de esta realidad analizaremos los resultados.

Trataremos en esta parte del trabajo describir y analizar el uso de las lenguas castellano y quechua, las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen cada una de ellas, las dificultades que enfrentan los profesores cuando enseñan en cada una de las lenguas y las estrategias que utilizan para superarlas. Asimismo caracterizaremos el quechua y castellano de los profesores y alumnos complementando con las opiniones y expectativas de los diferentes sujetos involucrados en el proceso educativo. A la vez se irán identificando los problemas de aplicación del programa EBI y sus posibles causas. Todo esto se constituirán como resultados de un estudio de caso en una escuela urbano-popular de Huarás, la escuela de Acovichay, donde se desarrolla el programa EBI desde 1999.

Para mejor comprensión, como punto de partida desarrollamos la conceptualización de EBI por parte de los sujetos involucrados en el proceso educativo, para a partir de ello ubicar mejor qué se entiende por EBI y cómo se hace EBI. Seguidamente el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje es abordado desde tres ejes temáticos: el eje lingüístico, que caracteriza el tipo de castellano y quechua que se habla en la escuela; el eje sociolingüístico, que comprende aspectos relacionados con la situación de uso y la distribución de funciones de ambas lenguas; el eje pedagógico que desarrolla los aspectos didáctico-metodológicos en la enseñanza de lenguas y los contenidos curriculares. Finalmente, analizamos las dificultades que tienen los profesores en el ejercicio de su función docente y las posibles causas.

⁴³ Véase capítulo III.

2.1.1. Conceptualización de la Educación Bilingüe Intercultural

Los sujetos involucrados en el proceso educativo en las entrevistas realizadas conceptualizan de diferentes maneras a la Educación Intercultural Bilingüe (EBI).

En primer lugar, según la especialista de educación primaria - EBI y jefa del Área Técnico - Pedagógica de la Dirección Regional de Educación de Ancash (DREA), la EBI consiste en:

Yo a este programa entiendo se puede decir como alternativa, alternativa de solución, se puede decir... para desarrollar la educación en las zonas rurales específicamente... las zonas monolingües porque a partir de ello vamos a lograr el aprendizaje de nuestros alumnos, yo considero como alternativa dentro de toda esta necesidad de la educación, dentro de esta área mejor la educación se podría decir. Con este programa se pretende lograr... se podría decir cerrar la brecha entre la educación rural y la educación urbana ¿no?..., ésa es una de sus alternativas, a partir de este programa salir... los niños de las zonas monolingües salgan o desarrollen su aprendizaje a partir de su lengua materna (AS, 03-02-00).

Como se puede apreciar, la especialista de educación primaria de la DREA tiene sólo una idea vaga y muy genérica acerca de la noción conceptual de la educación bilingüe intercultural, apela solamente al elemento del lenguaje y no al de la cultura, asimismo dice que es una alternativa de solución para los niños de las zonas rurales sin indicar el problema que afrontan.

En segundo lugar, los miembros del ente ejecutor de PLANCAD EBI - Diaconía hacen referencia mayormente a los objetivos de la EBI. Así por ejemplo, el coordinador señala:

En educación bilingüe los niños deben salir hablando y escribiendo muy bien en castellano y quechua, que dominen los dos idiomas. A través del dominio del quechua ellos pueden desarrollar mejor nuestros conocimientos rurales andinos. Entiendo por EBI rescatar la identidad cultural, sus valores propios. Lo que se pretende lograr con este programa es comunidades quechuahablantes desarrolladas, felices como comunidades andinas que se sientan seguros y confiadas de que hablando el quechua es posible también avanzar en el desarrollo. Es decir, que se olviden de que hablar el quechua es estar marginado, estar sometido, estar explotado, queremos sacar de su esquema mental aquellos que históricamente se han quedado (PR, 04-02-00).

En este caso, la noción de EBI está planteada en el ideal del “debe ser”, es decir cómo deben salir los niños: hablando y escribiendo en las dos lenguas, y el dominio del quechua viabiliza el rescate de la identidad cultural y el desarrollo de los conocimientos y valores andino rurales.

A su turno, el capacitador y especialista en lengua quechua hace referencia a los objetivos del programa EBI haciendo alusión al trabajo que vienen realizando en las escuelas y comunidades, tratando de rescatar algunas tradiciones e integrarlas al sistema educativo para que les sirva a los niños en su vida futura:

Lo que se pretende lograr con este programa es que nuestros niños aprendan o tengan para que esta educación de aula les sirva en su vida diaria, que el niño aprenda partiendo de su necesidad, realidad, interés, entonces le servirá en el futuro y el aprendizaje esté basado en el entorno social que vive el niño (EM, 11-02-00).

Asimismo, la capacitadora y especialista en lengua castellana del mismo ente ejecutor, dijo:

Bueno es un programa dirigido a los niños creo que especialmente de la zona rural que trata de darles una formación partiendo primero de la lengua materna de ellos ¿no? y, respetando pues la cultura, la identidad de estos niños para luego también enseñarles una segunda lengua ¿no? (AJ, 25-07-00).

En el presente caso, similar que en los anteriores, se hace referencia al programa EBI que vienen desarrollando, se hace referencia a que está dirigido principalmente a los niños de las zonas rurales y contempla la enseñanza en la lengua materna y el respeto de su cultura para luego enseñar la segunda lengua.

En tercer lugar, los profesores de la escuela de Acovichay también dieron sus opiniones al respecto. La ex - directora y profesora de la escuela de Acovichay, hoy especialista de educación primaria en la DREA, en la entrevista realizada en el primer trabajo de campo dijo:

EBI es la educación bilingüe intercultural, es educación que se está dando a nivel nacional entendiendo que el Perú es diversidad de lenguas, diversidad de culturas y los niños deben de tener un aprendizaje primero en su propia lengua, puesto que a los lugares donde vamos a laborar encontramos niños de lengua materna que es el quechua, es por eso que se ha impartido este programa de educación bilingüe intercultural (IP, 12-01-00).

En la entrevista realizada en el segundo trabajo de campo manifestó: “La educación bilingüe intercultural es donde se puede rescatar y valorar la cultura” (IP, 19-06-00). La docente hace referencia al programa EBI que se está implementando en el Perú donde, dada la diversidad lingüística que caracteriza al país, los niños “deben” recibir la educación en su propia lengua.

El profesor del 1º y 2º grados conceptúa a la EBI en los siguientes términos:

Nosotros siempre a EBI hemos dicho que EBI es, es... es una, es un programa que se está realizando para interculturalizar ¿no? a la sociedad eso es lo que nosotros siempre hemos dicho (CH, 06-07-00).

Según el referido docente, la EBI es un programa que se realiza para interculturalizar a la sociedad, no hace referencia al qué, ni al cómo, tampoco a la escuela.

Finalmente, el director encargado y profesor del 3º y 4º grados dijo no tener conocimiento alguno sobre la Educación Intercultural Bilingüe, señaló que algo había escuchado, pero que no estaba muy enterado, puesto que nunca recibió capacitación alguna en EBI, tampoco la ex – directora le había informado que en la escuela se estaba desarrollando el programa EBI:

EBI... no, no; no le podría decir con exactitud, será pues la educación en quechua, quizás ¿no? Algo así he escuchado. Profesor, como le decía nunca he recibido ni una capacitación. Ni siquiera la profesora me ha dejado documentos ni me ha dicho nada que acá había EBI (VU, 27-07-00).

Finalmente, los padres y madres de familia de la escuela de Acovichay de un total de 10 entrevistados (6 padres y 4 madres) refirieron no tener conocimiento acerca de la EBI. Sólo uno dijo “serán pues los dos idiomas”; el resto de los padres y madres de familia simplemente se limitaron a decir que no saben: “no sé”, “eso sí, qué será”, “no, no todavía, no he escuchado todavía”, etc. y los otros optaron por no contestar y quedarse callados.

- **EBI de doble vía.** Dado que la escuela de Acovichay se encuentra en la zona urbana de Huarás, también se buscó información acerca de cómo entienden los sujetos de la educación a la EBI cuando se implementa y desarrolla en las escuelas urbanas para castellanohablantes. Al respecto, el coordinador de PLANCAD EBI / Diaconía, refirió:

En la escuela de Acovichay por estar ubicada en una zona urbana se está desarrollando el programa EBI de doble vía porque se enseña el castellano como L1 y el quechua como L2 (PR, 26-06-00).

Por su parte, la especialista en castellano del mismo ente ejecutor, quien está encargada de monitorear en la escuela de Acovichay con respecto a “EBI de doble vía” dijo no estar enterada de esta modalidad del programa EBI:

E: Profesora, ¿qué entiende Ud. por EBI de doble vía?

P: No, no, no estoy enterada sobre este punto [...] No, no hemos tenido una explicación acerca de eso.

E: Entonces, tampoco se estará aplicando ¿no?

P: No todavía, no, no se está aplicando (AJ, 25-07-00).

Asimismo, la ex – directora de la escuela manifestó no estar enterada y que le gustaría saber y profundizar sus conocimientos:

Yo creo que los aspectos básicos a que se refiere por ejemplo EBI de doble vía, hay algunos aspectos básicos que no entiendo, que no comprendo y me gustaría conocer ¿no? Aspectos básicos qué es quechua de doble vía y de repente esté... para muchos docentes que se les ha... de a conocer que si realmente está normado en algún documento del Ministerio de Educación ee... en programa EBI que se puede llevar en las zonas rurales marginales ¿no? (Ibid.).

Como podemos ver la docente no tiene conocimiento alguno respecto a la EBI de doble vía. Del mismo manera, los profesores de 1º - 2º y 3º - 4º grados dijeron no tener conocimiento al respecto.

En resumen, los actores no tienen una idea clara con respecto a la EBI y mucho menos sobre la “EBI de doble vía”.

Finalmente, como se pueden leer en los testimonios precedentes, cuando se habla de la implementación y desarrollo del programa EBI, los actores educativos (profesores, capacitadores y especialista de la DREA) hacen referencia a la distribución geográfica rural y urbano como dos nociones conceptuales y realidades dicotómicas. Así, para ellos, el programa EBI es principalmente para las zonas rurales y no para las zonas urbanas; para niños quechuahablantes y no para castellanohablantes; para desarrollar mejor los conocimientos rurales andinos a través del dominio del quechua y no del castellano, en lengua materna que es el quechua y no cuando la lengua materna es el castellano. Asimismo, la “EBI de doble vía” es considerada para la zona urbana y no para la zona rural.

2.1. 2. Ejes lingüístico, sociolingüístico y pedagógico

Partiremos por el eje lingüístico caracterizando las lenguas quechua y castellano para facilitar la comprensión de los ejes sociolingüístico y pedagógico

2.1.2.1. Eje lingüístico

En esta parte del trabajo caracterizaremos a *grosso modo* las lenguas quechua y castellano usadas, por un lado, por la población de la urbanización Primavera y los padres de familia en el contexto escolar; y por el otro, por los profesores y estudiantes, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje (dentro del aula) cuanto en circunstancias extra-clases (fuera del aula).

1) Características generales del quechua

El quechua hablado por los habitantes de la zona urbano-popular de Primavera, los padres y madres de familia, profesores y alumnos de la escuela de Acovichay comparte en gran medida las características del quechua Huaylas (cf. Julca 1997; 2000b).

En el quechua del Callejón de Huaylas, en general, y de Huarás, en particular, se registra un alto porcentaje de préstamos léxicos del castellano, los cuales funcionan como si fuesen palabras netas del quechua; es decir, se trata de préstamos asimilados plenamente. Así los quechuahablantes y los bilingües en quechua y castellano no los interpretan como extraños sino como parte de los patrones de su lengua (quechua), como si fuesen términos nativos de esta lengua. La generalidad de los hablantes del quechua recurren al uso de términos del castellano a pesar de que existen palabras equivalentes en quechua y cuyo uso está vigente. Por ejemplo: *fastidiyamaytsu*

[fastidyame:tsu]⁴⁴ en lugar de *qallapamaytsu* [qallapame:tsu] ‘no me molestes’; *huntaqaashun* en vez de *tinkushun* ‘nos vamos a reunir’; *cercaarallaamii* [serka:ralla:mi:] por *witirallaamii* ‘acérquese por favor’; *aykataq* [e:kataq] *cuestan* por *aykataq chanin* ‘cuánto es su costo o precio’; *mespanam* por *killapanam* ‘por un mes ya’; etc. (Datos personales).

En el nivel fonológico, el quechua hablado en la zona urbano-popular de Primavera comparte las mismas características del quechua hablado en el contexto del Callejón de Huaylas (Ancash). Así, por ejemplo, registramos la existencia de vocales breves y alargadas⁴⁵ que funcionan como fonemas opuestos, es decir poseen carácter fonémico o distintivo:

<i>China</i> ‘hembra’	/	<i>chiina</i> [chi:na] ‘muchacha’
<i>Pukayan</i> ‘se enrojece’	/	<i>puukayan</i> [pu:kayan] ‘soplan’
<i>Qara</i> ‘piel’	/	<i>qaara</i> [qa:ra] ‘penca’

Cuando el alargamiento vocálico se da al final de la palabra, por lo general es para expresar el significado de posesión de primera persona⁴⁶:

<i>Qunqu</i> [qonqo] ‘rodilla’	/	<i>qunquu</i> [qonqu:] ‘mi rodilla’
<i>Wayi</i> ‘casa’	/	<i>wayii</i> [wayi:] ‘mi casa’
<i>Haka</i> ‘cuy’	/	<i>hakaa</i> [xaka:] ‘mi cuy’

Los fonemas vocálicos medios /e/ y /o/⁴⁷ no aparecen en los morfemas nativos, pero en el Callejón de Huaylas las vocales fonéticas [e:] y [o:], son comunes debido al proceso /ay/ > [e:] y /aw/ > [u:]

<i>wayta</i> [we:ta] ‘flor’	<i>kay</i> [ke:] ‘toma/este’
<i>waray</i> [ware:] ‘mañana’	<i>ayka</i> [e:ka] ‘cuanto’
<i>aywallay</i> [e:walle:] ‘vaya’	<i>maychaw</i> [me:cho:] ‘dónde’
<i>kaynaw</i> [ke:no:] ‘así’	<i>imanaw</i> [imano:] ‘¿cómo?’
<i>chawpi</i> [cho:pi] ‘centro’	<i>kaychaw</i> [ke:cho:] ‘aquí’

Las palabras castellanas en su generalidad han sido refonologizadas y quechuizadas sujetándose a las reglas de la fonología, morfología y sintaxis quechua. Por ejemplo, por un lado, hay la tendencia a cerrar las vocales medias de las palabras del castellano: /e/ > [i], /o/ > [u]: equipo > [ikipu]; aspiración del fonema /f/ > [x]: profesor > [pruxisor] y labialización /f/ > [p]: fósforo > [puspuru]; semiconsonantización del fonema

⁴⁴ En esta parte del trabajo utilizamos las barras // para las representaciones fonológicas, los corchetes [] para las representaciones fonéticas, las comillas simples ‘ ’ para la glosa, los corchetes angulados < > para las representaciones grafémicas y, finalmente la representación simbólica > para indicar lo que precede da lugar a lo que sigue.

⁴⁵ Según las investigaciones de lingüística quechua, sabemos que la oposición vocálica “breve - alargada” solamente se da en el quechua de los Andes Centrales y no en otras variedades de esta gran familia lingüística (Ver Parker 1972; Torero 1974, Cerrón-Palomino 1987).

⁴⁶ Cabe aclarar que en algunos lugares del Callejón de Conchucos, dentro del departamento de Ancash, aún subsisten las formas de diptongo ay, uy, aw: qaray [qaray] ‘regala’, mikuy [mikuy] ‘comida’, chawpi [chawpi] ‘centro’, etc.

⁴⁷ Las vocales breves “e” y “o” y las alargadas “ee” y “oo” en el quechua no tienen rasgo distintivo o valor fonémico, sino son solamente alófonos de /i/ [i] y /u/ [u], que suenan más o menos como [e] y [o] del castellano.

/b/ > [w]: buenos días > [winus diyas], vaca > [wa:ka], cebolla > [siwilla]; eliminación de las secuencias vocálicas mediante la inserción de semiconsonantes: tío > [tiyi: / tiyo], Baúl > [bawul]; uso de hipocorísticos quechuizados: Eusebio > [Ushi / Ushichu], Esperanza > [Ishpi / Ishpicha]; reacomodo acentual; maíz > [máis].

En el aspecto morfosintáctico, a la base castellana se añaden uno o más sufijos quechuas. Por ejemplo, en la expresión *casantsikllachawmi* [kasantsikllacho:mi] *trabajashun* ‘vamos a trabajar sólo en nuestras casas’. En la primera palabra encontramos una base castellana: **casa_**, y cuatro sufijos quechuas que se añaden a la base castellana: *-ntsik-*, *-lla-*, *-chaw-*, *-mi*. En la segunda, la base castellana es **trabaja_**; y el sufijo quechua, *_shun*. Para mayor claridad veamos el siguiente análisis:

Casa_	=	casa, hogar, vivienda.
ntsik	=	nuestra
lla	=	únicamente
chaw	=	en
_mi	=	seguridad en la información
trabaja_	=	acción de trabajar
_shun	=	futuro nosotros

De la misma manera, es necesario subrayar que en el quechua hablado en la urbanización Primavera y el Callejón de Huaylas en general, se da el uso de una raíz quechua con uno o más sufijos castellanos: *wallp_ita* ‘gallinita’, *wallp_ita_s* ‘gallinitas’; así como también se da el uso de doble plural al mismo tiempo: uno castellano y otro quechua:

hirkas	:	hirka + s	‘punas’
hirkakuna	:	hirka + kuna	‘punas’
hirkaskuna	:	hirka + s + kuna	‘punas’
hirkakunas	:	hirka + kuna + s	‘punas’

Como se puede ver, la palabra base *hirka* (quechua), en un caso, lleva el morfema de número plural castellano *_s*; en otro, el morfema de número plural quechua *_kuna*; como también los morfemas plurales castellano y quechua a la vez *_s + _kuna* o quechua y castellano *_kuna + _s*.

En resumen, en el quechua del Callejón de Huaylas se da la combinación: una raíz castellana más un sufijo quechua [Rc + Sq] y una raíz quechua más un sufijo castellano [Rq + Sc].

También, en el habla de los niños y niñas, el quechua tiene presencia como préstamo generalmente léxico en sus expresiones castellanas:

- Ao: Para *kashki* [sopa], para *papa kashki* [sopa de papa].
- Ao: Mírale su *qala chupi* [sexo femenino calato] también se está viendo.
- Aa: ¡Qué *beestya!* (bárbaro / caballo) cómo vas decir así (Primavera, 23-05-00).

El orden oracional se da bajo la forma SOV (sujeto - objeto - verbo)⁴⁸. Veamos la siguiente oración: *Taqaykunaqa [taqe:kunaqa] wayinkunatam aywayan [e:wayan]* ‘Ellos se van a sus casas’:

Taqaykunaqa	wayinkunatam	aywayan
taqaykunaqa	wayinkunatam	aywayan
taqaykunaqa	wayinkunatam	aywayan
SUJETO	OBJETO	VERBO

En el contexto de la urbanización Primavera, así como en Huarás en general, no se suele usar una sola variedad del quechua que correspondería a la del Callejón de Huaylas, sino por el contrario se hablan diferentes variedades del quechua de Ancash. Por ejemplo, en la escuela, muy fácilmente podemos advertir que los profesores Víctor Urbano y Cirilo Huerta hablan la variedad del quechua de Huarás; en cambio, la profesora Isabel Palacios habla la variedad del quechua de los Conchucos que corresponde a la provincia de Huari. Por ejemplo, la profesora suele decir: *uma* ‘cabeza’, *ushaskir* ‘terminar’, *ñawintsikwan* ‘con nuestros ojos’, *mikuskiraa* ‘después de comer’. En cambio, en el Callejón de Huaylas se suele usar: *peqa*, *usharir*, *nawintsikwan*, *mikurirna*, respectivamente.

2) Características del castellano

El castellano hablado por los pobladores de la urbanización Primavera, los padres y madres de familia, profesores y alumnos de la escuela de Acovichay comparte las características del castellano hablado en las otras zonas urbano-populares de Huarás y del Callejón de Huaylas en general. Por tanto, se constituye como una variedad del castellano regional andino que tiene características peculiares que se explican como el resultado de la influencia que el quechua ha ejercido sobre la variedad del castellano rural andino. A continuación, presentamos las características más saltantes desde los puntos de vista fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico:

- Desde el punto de vista fonológico, el castellano regional andino hablado en la escuela de Acovichay, en las zonas urbano populares de Huarás y del Callejón de Huaylas en general se caracteriza por:

⁴⁸ Sin embargo, no en pocas personas, principalmente bilingües en quechua y castellano, se suele observar el uso indistinto de las formas de construcción oracional SOV: *taqEEKunaqa topunkunata ushariyannam* [Ellos ya terminan su topo]; SVO: *Mallshichu eewarillee wayillata* [Marcelinito por favor ve a mi casa]; VOS: *Pukllakushun pelootallawan Kallmicha* [Carmencita hay que jugar con mi pelota no más]; OVS: *Tsimpallachoonam makyarishqeeki haqEEKita, teteE* [Señor, en el enfrente no más ya te voy a alcanzar tu deuda] (Datos personales).

La imprecisión de las vocales, además de los casos conocidos del uso de /e/ por /i/, /o/ por /u/ o viceversa, también se dan los casos de uso: /i/ por /o/, /e/ por /a/, etc. Esta es una característica muy extendida en el castellano regional andino del medio. Veamos los siguientes ejemplos:

- “¡Siéntate! ¿qué cosa quieres? Ahurita, ahurita, ahurita voy borrar” (VU, 08-06-00)
- “Su barba también aytá ¿ve? A ver tú ven, poray, poray no más hijito” (CH, 10-07-00)
- “Nimporta que venga el Luis, pero que traiga su sartín” (Primavera, 05-06-00)
- “Trey Mary, trey... no seas malo pee” (Primavera, 06-06-00)

La confusión de los fonemas /x/ <j> y /f/ <f> no solamente se da en el habla de los pobladores de Primavera, sino también de los mismos profesores que trabajan en la escuela de Acovichay. Además, está generalizada la no-articulación de la vocal alta-posterior ‘u’ en las sílabas “fui, fue” o en su defecto su producción como “jui, jue”: “lampea hasta el jondo ¡oy!”, “el feves todavía van venir” (VU, 12-06-00). Veamos otros ejemplos más comunes:

Juan	[fan]	fondo	[xondo]	
jueves	[febes]	forma	[xorma]	
Julca	[fulka]	Fui	[xui] / [fi]	
Juaneco	[faneko]	Fue	[xue] / [fe]	
Juego	[fego]	Fuego	[xuego] / [fego]	(Datos personales)

En el castellano del Callejón de Huaylas está generalizada la reducción de algunos elementos fónicos de las palabras, es decir los fonemas se eliden en [∅], asimismo en las formas contractadas se reducen ciertos fonemas e incluso sílabas. En términos de André Martinet, podría tratarse de “economía del lenguaje”:

- “De verdá, verdacito eres primer puesto” (Primavera, 26-05-00)
 - “Prosora , Hermita no se rodilla” (Primavera, 06-06-00)
 - “Dontá Jonatan, ése es un bandido” (CH, 10-07-00)
 - “Aytá , aytá pues hijo ¿no ves?” (VU, 27-07-00)
- Desde el punto de vista morfosintáctico, resaltan las siguientes características:

La inestabilidad en la concordancia de género y número:

- “En esa casa nuevo vive” (Primavera, 09-02-00)
- “Esta botella está roto” (Primavera, 24-07-00)
- “Acá flores y acá flor, flores cuando es varios y flor cuando es una flor ¿no?” (IP, 05-06-00).
- “Acá esta hilera se refiere a todo lo que es mujercitas y acá vamos hacer todo lo que es varoncitos y acá mujercitas ¿ya?” (IP, 05-06-00)
- “Han sobrado uno, muy bien ¿ve?, muy bien [...] se necesita papel de cometa roja y blanco” (CH, 20-07-00)
- “¿Será una cualidad positivo o negativo?” (VU, 08-06-00)
- “Otro varón un galleta, otra mujer leche [...] Él tiene dos lápiz ¡oy!” (Primavera, 30-05-00)

También cabe referir que a nivel morfológico el castellano de este sector sociocultural registra muchas palabras del quechua como préstamos. En algunos casos son préstamos ya asimilados y se comportan como si fueran palabras castellanas. El procedimiento seguido es añadir sufijos castellanos a la raíz quechua [Rq + Sc]: **Uryando** ‘trabajando’, **capchado** ‘cerrado con candado’, **kunchando** ‘cercando’, **ashnus** ‘burros’, etc.

Omisión o ausencia del artículo: Por una lado, esta característica es compartida por los hablantes de la zona urbano-popular de Primavera, los profesores y los alumnos de la escuela de Acovichay:

- “Vamos [a] mercado rápido” (Primavera, 03-02-00)
- “Corre traite [el] para trasplantar éstos ¿ya? Corre Huguito, corre pues hijo. Ya vamos salir [a] recreo” (VU, 27-07-00).
- “[La] rata se lo ha comido uno ya pee profesora” (Primavera, 03-06-00).

Por otro lado, en la urbanización Primavera, a excepción de los profesores, se usan los artículos definidos “el, la” precediendo a los nombres propios de personas. El uso de dichos artículos para nombres está extendido en todo el Callejón de Huaylas:

- “El Hugo trabaja en fábrica dice”
- “El Mooshi es bien malcriado”
- “Profe mira la Lila con la Hilda está jugando” (Primavera, 30-05-00).

La omisión de las preposiciones, principalmente de “a” antes de un infinitivo:

- “Iremos [a] trabajar una vez yaa” (Primavera, 16-05-00)
- “A ver chisht... a ver, por grupo un ratito voy [a] trabajar” (IP, 06-06-00)
- “A ver a este cuadradito ¿cómo le vamos [a] llamar?” (CH, 17-07-00)
- “Carlos, anda te llama el profe, te va [a] pegar ¿ah? (Primavera, 27-06-00)
- “Yo también voy [a] salir pee profesora” (Primavera, 30-05-00)

También, se registra la confusión en el uso de las preposiciones: se usan “en” por “a”, “con” por “del”, etc.:

- “Ahí más lo que se están dedicando a jugar que en atender la clase ¿no?” (VU, 22-06-00)
- “que tal te enfermas con diente” (Primavera, 18-07-00).
- “en acá no hay pistola” (Primavera, 18-07-00).

En el castellano regional en general se usan indistintamente los pronombres personales: lo, la, le, los, las, les.

- “Lo cuentan y lo ponen sus números ¿ya? Le cuentan y le ponen sus números” (IP, 01-06-00)
- “¿A ver? ya se lo escapó ya el ratón” (CH, 03-07-00)
- “Dice su mamá lo pega” (Primavera, 19-06-00)
- “Profe eso todo bórrale, menos las respuestas, respuestas no le borres” (Primavera, 26-06-00)

La generalidad de la población suele usar la expresión “de mí” en lugar de “el mío” y “mí” en lugar de “yo”, este último es usado principalmente por los niños:

- “De mí [el mío] chiquito recién es profisor” (Primavera, 30-05-00)
- “Así haz pee, como mí [yo]” (Primavera, 17-07-00)

El uso del doble posesivo, bajo la forma del elemento poseedor precediendo al elemento poseído, está sumamente extendido:

- “Del Wiliam su cuaderno está como del 1º grado ¡qué vergüenza!” (VU, 22-06-00)
- “En su casa de los lombrices bastantes niños están profe” (Primavera, 17-07-00)
- “De la Rosalinda su mamá esta viniendo” (Primavera, 20-07-00)
- “De mí mi esposo se ha muerto ya, profisor” (Primavera, 30-05-00)

El uso de doble diminutivo por los profesores cuando hacen referencia a niños(as), animales y cosas pequeños:

- “¡No! para que escuchen primero cállense todititos” (IP, 05-06-00)
- “No era un oso grande como de la mamá, sino un oso tiernito, chiquitito” (IP, 30-05-00)
- “Si el niño es mañoso ya empieza a agarrar de chiquitito se hace más grande y se pone a delinquir” (VU, 08-06-00)

Uso de la flexión verbal en forma deficiente, tanto por los profesores, los alumnos y la población en general:

- “No, déjalo a Luz que escribe [escriba]” (IP, 06-06-00)
- “A ver Abnercito no hagues [hagas] bulla por favor” (IP, 05-06-00)
- “Él está leendo [leyendo], pero tú cuando sales a leer no vas saber, estás jugando no más” (CH, 17-07-00)
- “Ya, a ver venquen [vengan] por acá, rápido, rápido” (VU, 27-06-00)
- “Ya profesor, ya teminemos [terminamos], ya profesor” (Primavera, 27-06-00)
- “¿Yo te he devolvido [devuelto] no profesor? – No profe, después no más se fió [fue], no te ha dado” (Primavera, 17-07-00)

Está generalizado el uso de los hipocorísticos o nombres afectivos o de cariño fonologizados (quechuizados), en los que la presencia de los morfemas diminutivo-afectivos quechuas: _sh_, _uk_, _ich_, etc. son comunes. Para distinguir el género, a la base hipocorística se suele añadir los sufijos _ku_, _chu para varones, y _ka_, _cha para mujeres, en estos sufijos la oposición morfológica de género _o [u] / a son préstamos del castellano. En otros casos también se suelen emplear los diminutivos castellanos _it_, _cit_. Veamos algunos ejemplos:

Moisés	: Mooshi, Mooshiiko
Alejandro(a)	: Alichu/a, Alichito/a
Antonio(a)	: Antu, Antuku/a, Antuquito/a
María	: Malli, Mallichu, Mallichita
Emiliano(a)	: Imi, Imiichu/a, Imichitu/a (Datos personales)

La alteración del orden sintáctico de las palabras dentro de la estructura oracional, que es generalmente de la forma SOV (estructura típica del quechua) y no siempre SVO (estructura del castellano propiamente). En las construcciones encontramos una especie de combinación de elementos lingüísticos: el léxico y su morfología pertenecen al castellano; y la sintaxis, al quechua. Anotamos algunos ejemplos:

- “Mírale a ese Mili, amiguita está viniendo” (Primavera, 14-01-00)
- “Don Juan nuevo triciclo ha comprado” (Primavera, 18-01-00)
- “Sí, mañana hay clases, pasado mañana no, sábado es” (IP, 01-06-00)
- “Lechuga cuánto han contado” (CH, 20-07-00)
- “Pucha también fajazo le dio, tres le dio” (VU, 27-06-00)
- “Unas culebras también hay” (Primavera, 03-02-00)

En la construcción de los sintagmas nominales también se suele observar la alteración en el orden de las palabras, principalmente entre el sustantivo y el adjetivo. Veamos los siguientes ejemplos: “negro gato”, “grande casa”, “lindo auto”, “nuevo triciclo”, etc.

Estas construcciones nominales no son usuales en el castellano estándar, sino: gato negro, casa grande, auto lindo, triciclo nuevo. Es decir, el orden corresponde a la forma sustantivo + adjetivo⁴⁹. En cambio, la forma adjetivo + sustantivo es usual y normal en el quechua. Por lo tanto, los sintagmas referidos no vienen a ser sino la traducción literal de las siguientes expresiones quechuas: “*yana mishi*”, “*hatun wayi*”, “*shumaq awtu*”, “*mushuq trisiklu*”.

- Desde el punto de vista léxico-semántico, el castellano de la escuela y de la región se caracteriza por:

Uso de muchos préstamos directos del quechua, los cuales funcionan como si fuesen términos propios del castellano:

- “¡*Allawchi!* [pobrecito/a] en el hospital, dice está muy mal”
- “El señor Calvo en su huerta está *uryando* [trabajando] ”
- “Este cholo *chukru* [maduro] ya está”
- “Para que le *kankes* [ases] ”
- “En estas *hirkas* [punas/cerros] también hay animales ¿no?” (Datos personales).

La generalidad de los pobladores, principalmente los bilingües en quechua y castellano, suelen usar la palabra “bien” en lugar de “muy”, así como la expresión “más mejor”:

- “¡Ya! Tú eres bien [muy] juguetón, ven acá, párate acá” (CH, 17-07-00)
- “Su mamá de la Rosalinada dice está bien [muy] mal profe” (Primavera, 19-06-00)
- “De mí, mi dibujo está más mejor ¿no profe?” (Primavera, 12-06-00)

Hay un uso generalizado de las siguientes palabras y expresiones: “Pucha”, “masqui”, “hayga”, “hay veces”, “no más”, “yapar”, “pee”:

- “Pucha le dio también fajazo” (VU, 27-06-00)
- “Porque se lo ha comido uno no más todavía ¿sí o no?” (CH, 10-07-00)
- “¡Ah ya! Has hecho puro [todo] mayúscula, ya, está bien, está muy bien” (IP, 23-05-00)
- “Ustedes van allá, yo he visto por eso hay veces [a veces] cerramos la puerta ¿ya? No es por gusto, miren masqui anden por allá” (CH, 03-06-00)
- “Para que no hayga [haya] bastante polvo hay que regar, y ¿para que hayga [haya] bastante vegetación que es lo que se necesita?, ¿nosotros qué necesitamos?” (CH, 20-07-00)
- “Yapa [aumenta], yápame [auméntame] leche pee [pues] ¿oy?” (Primavera, 29-05-00)

En el habla de la población está extendido el uso indistinto de los vocativos “señor” y “don” precediendo al nombre propio de persona: señor Félix / don Félix, señor Víctor / don Víctor; pero para los apellidos por lo general se usa el vocativo “señor” y no “don”: señor Camones, señor Castro, señor Huerta, etc.

Finalmente, cabe referir que hay aspectos que van más allá de la forma que va ligado a lo semántico y cultural. Existe la necesidad de realizar un estudio más exhaustivo del nivel semántico vinculado con lo cultural, en la perspectiva de Angelita Martínez (2000)

⁴⁹ Empero, por razones pragmáticas en algunos casos se suelen usar ciertos adjetivos bajo la forma adjetivo + sustantivo.

que trabaja el tema de los clínicos.

2.1.2.2. Eje sociolingüístico

1) Relación funcional entre el castellano y el quechua

La relación sociolingüística global entre el castellano y el quechua en el contexto de Huarás, así como en la urbanización Primavera y la escuela de Acovichay, se encuentra en una clara distribución asimétrica a favor del castellano, y consecuentemente, en desmedro del quechua.

La tendencia principal, resultado de un largo proceso histórico, se expresa en el desplazamiento lingüístico del quechua en varias dimensiones:

En su ámbito geográfico. Las zonas periféricas de Huarás, como Primavera por ejemplo, que anteriormente eran zonas rurales donde se hablaba el quechua, al constituirse en zonas urbano-marginales por la expansión de la ciudad, principalmente a causa del fenómeno social de migración, hoy en día se constituyen como zonas de habla castellana. Como ya señalamos anteriormente, en la escuela los profesores y alumnos suelen comunicarse casi exclusivamente en castellano en el aula y fuera de ella, asimismo en el contexto de la urbanización Primavera, los pobladores en su generalidad se comunican en el castellano. El uso del quechua en las interacciones verbales cotidianas es mínimo.

En su valor funcional. Debido que en un número cada vez mayor de situaciones comunicativas el castellano va sustituyendo la lengua quechua. Por ejemplo, las comunicaciones informales y domésticas en hogares bilingües de las zonas periféricas de Huarás, anteriormente reservadas para lengua quechua, hoy en día también se viabilizan en castellano. Además, está latente en la mente de los hablantes, y también de los profesores, que el quechua sirve sólo para comunicar algunos temas y de algunas áreas, veamos las manifestaciones de los profesores:

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

¿Qué lengua usa más en la escuela para comunicarse con sus alumnos?

P: El castellano, porque mi formación fue en castellano y muy poco el quechua.

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 (CH, 21-07-00).

Como se puede ver, los profesores reconocen que existen sólo algunos temas⁵⁰ para desarrollar en quechua, por lo tanto, la generalidad de los contenidos curriculares de

⁵⁰ En las observaciones de clases se registró el uso del quechua sólo para desarrollar los temas de las partes del cuerpo humano y los adjetivos calificativos.

las diferentes áreas son desarrollados en castellano; además se dice que el castellano es más comprensible tanto en lo oral como en lo escrito.

En su estructura lingüística, el quechua está perdiendo, en parte, su capacidad creativa y de innovación principalmente léxica, debido a que los hablantes cada vez más introducen palabras del castellano, a veces quechuizándolas (préstamos asimilados) y otras veces como tales (préstamos directos) sin afrontarlas con formas propias del quechua.

La idea de que el quechua se está desestructurando, está perdiendo fonemas, palabras, capacidad expresiva, etc., está presente en la mente de la población, incluso en la de los profesores que desarrollan el programa EBI y según ellos se les ha capacitado así, y esta idea es lo se reproduce en la escuela:

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).

P: Haber la "e" ¿hay en quechua o no?, la "e" ¿hay en quechua o no?

As: No, no, no...

P: No hay, se ha perdido. ¿Tenemos que cambiarlo en qué letra?.. (IP, 30-05-00).

Como se podrá advertir, existe una concepción negativa hacia el quechua, se la considera como una lengua "minusválida" que está perdiendo vocales, palabras, no sirve para comunicar todos los contenidos académicos, etc.

Aparte de los tres casos arriba estudiados, el quechua aún relativamente conserva más importancia en la interacción verbal en el hogar más que en la calle, en la casa más que en la escuela, en el campo más que en la ciudad, en los adultos más que en los jóvenes y niños, en los menos instruidos más que en los instruidos, entre otros. También existe una opinión positiva por parte de los pobladores, padres de familia, profesores y alumnos de los grados superiores de la escuela de Acovichay para la revaloración, aprendizaje, uso y desarrollo del quechua en la escuela. Sin embargo, en el contexto global de la urbanización Primavera, cada vez más familias inician la socialización primaria de sus hijos en castellano regional y muy poco en ambas lenguas, y ya no en el quechua; los profesores hablan y dictan clases casi exclusivamente en castellano, asimismo los alumnos hablan y se interrelacionan en castellano.

La relación diglósica entre el castellano y el quechua, también se refleja en el contexto escolar de Acovichay, dentro del aula y fuera de ella, tanto en las prácticas discursivas extraescolares como en el desarrollo de los contenidos temáticos en las clases de las diferentes áreas o asignaturas. El castellano es el que ocupa todos los espacios

comunicativos pedagógicos y extrapedagógicos, es ampliamente usado por los profesores, los niños y niñas y los padres y madres de familia; mientras que 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 una sola clase de 20 minutos.

Según los profesores y nuestra constatación *in situ*, la generalidad de los niños y niñas incluyendo los que proceden de zonas rurales que supuestamente serían monolingües en quechua, hablan el castellano. Obviamente difieren en su nivel de dominio: en unos se observa que emplean mayor préstamo lingüístico del quechua cuando hablan en castellano: “hay, mi *pacha* [barriga] me está doliendo”, La Noimí se ha venido *qala chanka* [piernas calatas] no más”, etc. (Primavera, 22-06-00), mientras que en otros la presencia de rasgos lingüísticos del quechua es nula o inexistente cuando hablan en castellano, principalmente en los 4 niños que proceden de Lima. Si bien la mayoría de los niños hablan castellano, esto no implica que sean monolingües en esta lengua, sino la gran mayoría de ellos son bilingües en castellano y quechua en diferentes grados que va desde un bilingüismo pasivo en quechua hasta un bilingüismo casi equilibrado. Esta es la condición de los niños antes de ingresar a la escuela, por lo tanto, los niños se hacen bilingües en la casa y no en la escuela.

En los docentes encontramos una contradicción latente. Por un lado, manifiestan tener raíces indígenas de habla quechua, por ejemplo el profesor del 1º y 2º grados, dijo:

Sí, claro como hablo el quechua me considero como profesor indígena [...] Claro siempre hemos sido de una zona aborígenes, llevaremos adelante hasta la muerte lo que somos (CH,06-07-00).

Asimismo suelen valorar en sus discursos tanto su lengua como su cultura, pero en su práctica cotidiana relativamente es poco lo que están haciendo. Esto se traduce en su práctica pedagógica en la que resaltan:

- 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 la escritura establecida por el Ministerio de Educación (MED) a través de UNEBI, en la opinión de los profesores, no posee un uso funcional y socialmente aceptado. Al respecto, el profesor Huerta comentó que el alfabeto implementado por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) es más funcional porque se asemeja más a la forma cómo se habla el quechua, en cambio el alfabeto impuesto por el MED es muy diferente a la forma hablada del quechua y ha generado una confusión en la escritura del quechua:

En la escritura no concordamos a veces, porque he visto textos de los gringos de lingüístico de verano que es más comprensible para escribir, casi como hablamos no más

están escritas las palabras. Pero del Ministerio dicen que hay que escribir con tres vocales no más, entonces hay una este... equivocación creo para uno ¿no? (CH, 17-07-00).

Como se podrá advertir, a nivel del magisterio se carece de mayor información en cuanto al alfabeto quechua y consecuentemente de la ortografía quechua y la forma cómo escribir⁵¹.

Para la ex - directora, se han “perdido” las vocales medias “e” y “o” en el quechua y como tal en la escritura hay que reemplazarlas por las vocales altas “i”, “u”:

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).

Finalmente, el profesor Urbano habla el quechua, pero no puede escribir, nunca recibió orientación alguna y se le hace muy difícil hacerlo.

Como se ve, los docentes no están convenientemente capacitados para la escritura en quechua, tienen ideas divergentes al respecto y, como tal, cuando tienen que escribir pasan por serios apuros sin saber cómo hacerlo en el caso de muchas de las palabras en esta lengua. Ante esta realidad, optan por dos alternativas: o bien escriben a la manera cómo 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. Por ejemplo: *takoq* [sentado], *jatun* [grande], *vientu* [viento], etc. (Ver anexo N° 09).

Por su parte, los capacitadores también señalan las dificultades que tienen para la escritura del quechua:

Yo escribía con las cinco vocales o sea de acuerdo como hace años este... venía trabajando acá en el Instituto Lingüístico de Verano en la Academia Regional de Quechua de Ancash, entonces me había habituado a esa forma de escritura del alfabeto y... ese es creo mi dificultad ¿no? ahora para cambiar a las tres vocales estoy en ese problema y estoy tratando de superar ese problema que tengo (AJ, 25-07-00).

⁵¹ Los estudios lingüísticos nos demuestran que no existe ninguna lengua en el mundo en la que haya una relación unívoca entre el número de fonemas y número de grafemas, e incluso en algunas lenguas la forma de escritura poco o nada tiene que ver con la producción fónica. Por ejemplo, en el castellano: exigir [eksijir], César [sésar], haz [as] ‘hacer’; en el inglés: one [wan] ‘uno’, august [ó:guest] ‘agosto’, work [we:rk] ‘trabajo’; y en el quechua: Liqitachaw [leqetacho:] ‘en el barro’, kaychaw [ke:cho:] ‘aquí’, muqu [moqo] ‘nudo’.

Como podemos ver, sería absurdo empeñarse en escribir las palabras de una lengua tal como suenan, porque además, un mismo fonema no tiene el mismo sonido en la boca de todos los hablantes, así como en toda distribución, libre o complementaria, al interior de la palabra. Por ejemplo, el fonema /n/ no tendrá el mismo sonido en las siguientes palabras: “nido”, “chancho”, “cantón”. En la palabra *nido* suena como [n] alveolar; en *chancho* como [ɲ] palatal; y en *cantón* suenan como [ŋ] velar. En otros casos, por ejemplo el fonema /d/ al final de la palabra: ciudad, calidad, cantidad, etc. puede sonar como [d], [ð], [t], [è], [Ô].

Como podemos observar, el problema de la escritura en quechua para los profesores y capacitadores radica en la confusión en el uso de las vocales (3 ó 5); sin embargo, como veremos más adelante, 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.

- La valoración de la norma estándar del castellano. Los docentes, uno más que los otros, 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) anteponiendo al nombre propio de persona: “la Hilda”, “el Moisés”, etc. En estos casos 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?” (IP, 25-05-00). Pero paradójicamente, en el castellano regional andino, el uso de dichos artículos precediendo a los nombres propios de personas está ampliamente extendido y se constituye como una norma del castellano regional.

En otros casos, los docentes corrigen 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:

Ao: Profe déjame permiso al baño?

P: Cómo se dice déjame o déme permiso.

Ao: Déme.

P: Ya, muy bien anda no más (CH, 03-07-00).

Ao: Ya shee, hay que *pukllar* con llanta.

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

Empero, los mismos docentes como hablantes de la variedad del castellano andino también, y no en pocos casos, reproducen esta variedad del castellano: “Acá flores y acá flor, flores cuando es varios y flor cuando es una flor ¿no?” (IP, 05-06-00).

Como se puede notar en el ejemplo anterior, se corrige a los alumnos, pero al mismo tiempo la profesora ahonda el problema ampliando del 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), (Véase un análisis más detallado en el eje lingüístico).

En síntesis, podemos señalar que existe una relación triangular entre el quechua, la variante andina 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.

- Actitud contradictoria de los maestros hacia el uso del quechua en la escuela. Por un lado, dicen que desarrollan clases en quechua, que les hablan a los alumnos quechuahablantes 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, limitándolo el uso del quechua a lo mínimo y para comunicar sólo algunos aspectos más domésticos antes que académicos. En este sentido, inconscientemente combaten el quechua y se constituyen como partidarios del castellano y la cultura occidental.

Finalmente, cabe señalar que en el contexto escolar de Acovichay hay una distribución asimétrica de las lenguas quechua y castellano desde el punto de vista del uso y funciones sociopedagógicas. También, algunas veces se evidencia en los alumnos la discriminación por razones de origen, procedencia y lengua; por ejemplo, cuando los hermanos Huamán procedentes del caserío de Huéllapo (hijos de campesinos quechuahablantes) no quieren identificarse o reconocerse como quechuahablantes, sus compañeros como respuesta los apodan con sobrenombres quechuas: “Hilda *kuchi* [chancho] cara”, “Carlos *qacha* [sucio] botas”, con el objeto de ridiculizarlos; esta observación fue confirmada por los profesores.

2) Uso de las lenguas quechua y castellano en el contexto escolar

- **Uso de las lenguas fuera del aula.** La distribución de las lenguas quechua y castellano en el contexto escolar de Acovichay, en los eventos comunicativos extra-clases de ingreso a la escuela, formación, recreo, trabajos en el biohuerto y la salida de la escuela, es asimétrica: uso generalizado del castellano y escaso uso del quechua. Es decir, la generalidad de los sujetos involucrados en el proceso educativo (profesores, alumnos, padres de familia, personal de Diaconía, entre otros) suelen comunicarse comúnmente en el idioma castellano en todas las circunstancias comunicativas.

El uso del quechua se limita a espacios más restringidos y privados, y a actos comunicativos eventuales. En general, el quechua es usado mayormente entre padres y madres de familia quechuahablantes procedentes de las comunidades rurales. Se registraron los siguientes casos de uso del quechua en el contexto escolar extra-clase:

. Entre padres y madres de familia quechuahablantes, en momentos previos al inicio del trabajo en el biohuerto:

- Pa: *Ewkunqanam parece tamyaya* [parece que ya se va a ir la lluvia].

Pa: *Allinchoonam, allaapanam keekushqa* [ya está bien, ya ha sido mucho] ...

Ma: *¿Imanaanaq imataraq rurashun, tetee?* [¿Qué haremos sin nada, señor?]

Pa: *Herramientataqa apamurqotsu* [no he traído herramientas].

Ma: *Noqapanaqá tsimpa chacrachooran* [de mí a lo menos está todavía en la chacra de enfrente].

Pa: *Señurita piikikunatachi mañayamanki, keta musyarqa pikutachi apakamuman karqan* [señorita nos prestarás tus picos, al saber esto hubiera traído mi pico]. (Primavera, 25-05-00).

. Por algunas madres de familia quechuahablantes hacia sus hijos y profesores cuando van a la escuela:

- *Carlus kee cuaderniikita, coorimii* [Carlos toma tu cuaderno ven corriendo] (Primavera, 30-05-00).

- *Profisor kee papil cometanllaatam apamurqoo* [Profesor, su papel cometa (de mi hijo) he traído] (Primavera, 11-07-00).

. Por los profesores para saludar y dirigirse a los padres y las madres de familia quechuahablantes:

- Buenos días, *pasakayaamii, pasakayamii teteekuna, mameekuna reuniun qallaringanam* [pasen, pasen señores y señoras, la reunión ya va a empezar] (luego la comunicación en la reunión se lleva a cabo todo en castellano). (Primavera, 25-05-00).

. Entre los profesores en ambientes privados para contar una anécdota, un chiste, entre otros:

(Un niño había desinflado las llantas de la motocicleta del director de la escuela de Jauna, mientras él estaba jugando fulbito con el resto de los profesores, al darse cuenta de éste incidente le había propinado un castigo). Nosotros ya pues le hemos sacado un ladito *¿shee allaapaku astashurqonki, shee?, ¿ma rikaarishun shee?, pucha* [¿te ha pegado mucho?, ¿a ver vamos a mirar?] le dio también fajazo tres le dio, *pucha* todo morado, *imanashuntaq shee* [qué vamos a hacer]; pero *shuwaritsunlla* [que espere no más] carajo *Trujilluchoomi cuadralamushaq* [en Trujillo lo voy a cuadrar], dijo ja, ja ja... Sabía que traía pescado. *Trujilluchoo cuadralamushaq* [en Trujillo lo voy a cuadrar], pero *imanirtaq heetaqa ruranki shee* [por qué vas a hacer eso] dice el Lorito (profesor), entonces ya. *Manam profe gustapamarqanmi* [no profesor, me gustó]. Dice el profe: *¿imanirtaq gustapashurqonki? Supiptinmi ja, ja, ja...* [¿por qué te gustó? Porque tiraba pedo] (VU, 27-06-00).

. Por profesores para amonestar o llamar la atención de los alumnos, pero muy esporádicamente:

- Tray agua, tray agua hijo, *¡yakuta apamii shee! Sorduku kanki* [¡ve a traer agua! Eres sordo?] (VU, 20-0600).

- Entre los niños y niñas, por lo general, para insultarse con sobrenombres a manera de préstamos:

- Ao: ¡Quién ha llevado mi jitazo, oy! - Ao: *Noqallaqa manam musyallaatsu* [Yo no sé] (Primavera, 13-06-00).

- Hola *champa peqa* [cabello despeinado] Rosalinda.

- Profe, la Hilda me abusa *qala chanka* [pierna descubierta] diciendo (Primavera, 22-06-00).

A lo largo del proceso de recopilación de la información, los ejemplos arriba señalados constituyen todos los casos registrados del uso del quechua en el contexto escolar.

Existe un caso particular con el niño Hugo, alumno del 4º grado, quien cuando a veces se le da por hablar en quechua lo hace en todo momento y con todos (alumnos y profesores), y no sólo fuera del aula sino también dentro de ella. Lo hace de la manera más natural sin hacerse mayor problema. Cuando ocurre esto, principalmente las

alumnas reaccionan negativamente mostrando cierto comportamiento despectivo. Por su parte, los profesores no le prestan mayor atención: ellos le siguen hablando en castellano por más que el alumno les dirija la palabra en quechua, por lo que, se genera un diálogo en dos lenguas:

Ao: noqallaaqa tareyallata usharqoomi [yo he terminado mi tarea].
Aa: A mí qué me importa
Ao: ¡Ah yaa...! *heeraq rurakikayanki ¿o? kanansii profesorta willarishaq* [recién estás haciendo ¿no? Ahora sí le voy a avisar al profesor].
Aa: Hugo chismoso, con su quechua no más para
Aa: Él para hablando quechua no más profe (se dirige a mí), da coolera.
(Primavera, 27-06-00).

Otro día, cuando se realizaba el trabajo en el biohuerto, el mismo alumno hablaba:

P: ¿Quién ha dejado el balde ahí?
Ao: Noqallaaqa manam, piraq kakushqa [yo no, quién habrá sido]
P: Hugo, tray más abono ¡apúrate!
Ao: *utishqanam keekaallaa profe* [ya estoy cansado profesor]
Aa: Hugo, malcriado
Ao: *Upalla shimi chiina* [cállatete la boca chica]
P: ¿Ya Hugo?
Ao: *Apareekamuunam* [ya estoy trayendo] profe... (Primavera, 04-07-00).

Hugo es uno de los niños líderes de la escuela, por estar en el grado superior (4º grado) y por ser uno de los alumnos más destacados de su grado⁵².

- **Uso de las lenguas quechua y castellano en el aula.** En la escuela de Acovichay, como ya señalamos anteriormente, no existe un horario de clases ni para el desarrollo de las áreas o asignaturas ni para el desarrollo de las clases en L1 y L2. En este marco, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas o asignaturas por lo común se desarrollan en lengua castellana. De todas las clases observadas sólo una, la de “Personal Social” fue desarrollada en quechua para todos los alumnos (1º al 4º grados unidos en un salón), porque hasta ese entonces, laboraba en la escuela sólo una profesora. El tema que se desarrolló fue “Las partes del cuerpo humano”. Dicha clase duró aproximadamente 20 minutos. Además, al parecer fue más por cumplir conmigo (investigador) porque la profesora sabía que mi interés era ver el desarrollo del Programa EBI. Fue la primera y única clase en quechua.

Más adelante, sin embargo, en una clase de “Comunicación Integral” en el 3º y 4º grados, en el desarrollo del tema de “los adjetivos calificativos”, para la ejemplificación la profesora repentinamente ordenó a sus alumnos hacer clases unos cinco minutos en quechua, para calificar al sustantivo *títay* [papá]:

⁵² En una conversación que sostuvimos, manifestó que es huérfano de padre y vive sólo con su madre y hermanos. Su madre es bilingüe y se dedica a la venta informal de alfalfa. En su hogar, la comunicación se viabiliza tanto en quechua como en castellano.

P: ¡A ver!
Aa: Silencio dice
P: Todos ustedes tienen un papá desde ahorita unos cinco minutos para quechua, ya *teetay*, *teetee*. Entonces vamos a decirle a nuestro *teetee*, *teetay* todo en quechua, cómo es nuestro *teetee*, pero en quechua ¿ya? A ver empezamos ... (IP, 02-06-00)

La profesora utiliza la palabra “*titay*” [te:te:] con significado de ‘papá’, el cual, según nuestro entender, no es así. *Taytay* [te:te:] se utiliza como forma de trato a las personas varones mayores y tiene el significado de “don” o “señor”: *Taytay Shinu* ‘don Zenón’. En otros casos como vocativo que reemplaza al nombre: *Taytay hukta tapukullashqiki* ‘señor le voy a hacer una pregunta’. La palabra *tayta* [tayta / te:ta] es la que significa ‘papá’: *taytami* [te:tami] *shamushqa* ‘mi papá ha venido’. Como podemos observar, hay confusión en el uso de los términos quechuas, se utiliza una palabra por otra cambiando su significado.

En otra ocasión, el profesor del 1º y 2º grados, en una clase de “Comunicación Integral”, llevó un papelógrafo elaborado con una poesía escrita “A la bandera”, y en la parte inferior aparecían los dibujos de la bandera, el sol, el viento, un objeto de color rojo y otro de color blanco con sus respectivos nombres tanto en castellano como en quechua, a excepción de la palabra bandera que sólo estaba escrita en castellano (Ver anexo N° 09).

Después de haber explicado en la pizarra, por repetidas veces, la descomposición de una oración en palabras, de éstas en sílabas y de las sílabas en letras, y la reestructuración de letras en sílabas, de éstas en palabras y de éstas en una oración, solicitó a los alumnos que traduzcan los nombres de los objetos dibujados al quechua.

P: ... ya miren, mira, nosotros cuando decimos bandera, viento, sol, rojo, blanco. Nosotros cuando vamos hablar en quechua, ustedes cuando hablan en quechua cómo le llamamos bandera? (se me acerca y me pregunta ¿cómo se diría bandera en quechua? “*lapapaq qepina*”, le respondo [...])
Aa: Ban, ban...
P: ¿Saben? no sé si lo habrán llamado ...
P: Ya, viento qué diremos en quechua ¿haber?
Aa: viento
P: ¿Viento le dicen?
Aa: Aire se dice por castellano y por quechua se dice viento
P: viento ¿no? [...] Sol en quechua ¿cuál será el sol en quechua?, ¿en quechua cuál será?
Aa: Luna, luna, luna...
P: El sol cómo se habla en quechua
Aa: Luna, luna, luna...
P: A ver Mercedes ¿en tu casa hablan quechua? ¡Sí o no!, en su casa de todos hablan quechua, siempre hablan, tu mamá habla ¿sí o no? ¡Habla! Ya, el sol cómo le decimos en quechua a ver ¿ah?
Aa: (silencio)
Aa: alumbra
P: ¿alumbra le dice? ¡*imataq hutin!* [¿Qué es su nombre!]
Aa: ¡*imataq hutin!* [¿Qué es su nombre?]
P: ¿*Solpa imataq hutin kechuachoo?* [¿Cuál es el nombre de sol en quechua?] (Primavera, 11-07-00)

Para cada una de las cinco palabras propuestas, el profesor interroga insistentemente hasta que los alumnos den con la traducción correcta y si los alumnos no pueden responder, se ve obligado a traducir la palabra en tratamiento.

El docente registra limitaciones en el léxico quechua. Por ejemplo, no sabe la traducción de las palabras “bandera” y “viento”, acepta la opinión de un alumno que dijo: “se dice aire en castellano y viento en quechua”. Lo único que hace el profesor es cambiar la “o” final por la “u”, y según él es una palabra quechua. Sin embargo, la palabra que traduce a “aire y/o viento” en quechua es ‘ayra’, palabra que está en plena vigencia en el habla quechua del Callejón de Huaylas, por consiguiente no hay justificación alguna para utilizar la palabra castellana “viento” como *vientu* y aún peor decir que es una palabra quechua.

Asimismo en la parte final, cuando pregunta *¿solpa imataq hutin kechwachoo?* de antemano está quechuizando la palabra “sol”, por no utilizar directamente la palabra *inti*. En este caso, como diría Galimberti (1998:110) “la enseñanza fácilmente se convierte en el lugar de la violencia, violencia de la palabra”. Es evidente que se está violentando las palabras quechuas, pero no sólo las palabras sino a la misma lengua.

Por su parte, el profesor del 3º y 4º grados en una conversación informal me refirió que en la siguiente semana haría una clase en quechua para que yo vea y hacerle llegar mis observaciones. También refirió que en los anteriores centros educativos rurales donde laboraba siempre solía hacer clases en quechua porque los alumnos de dichas escuelas eran quechuahablantes. Sin embargo, la prometida clase nunca llegó a desarrollarse hasta el final de la observación en dichos grados.

Aparte de estos tres casos arriba señalados, no se registró más clases en la lengua quechua. Por lo tanto, la presencia de la lengua quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje es mínima y muy limitada.

En las entrevistas realizadas a los profesores, ellos manifiestan que hablan quechua en la escuela y dictan clases en esta lengua; sin embargo, el desarrollo de clases en quechua se reduce sólo a los casos señalados y en eso consiste el programa EBI. Más adelante, ellos mismos reconocieron que mayormente usan el castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje y justifican el poco uso del quechua aduciendo que los alumnos en su mayoría hablan castellano. Asimismo, los dos profesores dijeron que usan el quechua sólo para reforzar alguna parte de la lección que los alumnos no han entendido, más no para realizar clases completas.

La directora de la escuela, en la entrevista realizada en el primer trabajo de campo, dijo:

E: ¿En qué lengua les habla Ud. más a sus niños cuando desarrolla sus clases?
P: En el castellano
E: ¿Por qué?
P: Porque como le repito, un 80% de mis alumnos son castellano hablantes y los niños que hablan el quechua también entienden perfectamente el castellano (IP, 12-01-00).

Y en la entrevista realizada en el segundo trabajo de campo, ratificó lo declarado anteriormente:

E: ¿Profesora en sus clases diarias en qué lengua desarrolla frecuentemente las tareas educativas?
P: En el castellano
E: ¿Y por qué mayormente en castellano y no en quechua?
P: Porque los niños en su mayoría hablan el castellano y nos... además entender y en la mira de rescatar y valorar nuestro idioma el quechua lo hacemos también las clases en quechua, pero no con frecuencia ¿no? (IP, 19-06-00).

Por su parte, el profesor del 1º y 2º grados dijo:

E: En la escuela cuando tiene que dictar clases a los niños generalmente ¿qué lenguas usa más?
P: El castellano y por ratos el quechua (CH, 06-07-00).

Finalmente, el profesor del 3º y 4º grados manifestó:

E: En sus clases cotidianas, en sus clases diarias ¿qué lengua usa más, quechua o castellano?
P: El castellano y el quechua ambos
E: ¿Utiliza las dos lenguas?
P: Sí, porque no me entienden tengo que repetirla en quechua [...]
E: [Usa el quechua] en todas las áreas o alguna área específica?
P: Cuando sea necesario, cuando sea necesaria implanto en quechua (VU, 27-07-00).

Si bien los profesores manifiestan que usan el quechua cuando enseñan, sin embargo dicho uso se restringe sólo a la expresión de algunas palabras y frases, y muy eventualmente.

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... (IP, 25, 05-00)
P: ¿Cuánto es nueve más siete?
Aa: quin... quince
P: A ver cuenta bien
Aa: quin...
P: Tremenda chica no sabe ¿no? *Keenoo ruree* [haz así], cuenta así pues hija (VU, 13-06-00).

Por su parte, los alumnos del 1º y 2º grados, en la entrevista grupal realizada manifestaron lo siguiente:

E: ¿La profesora Isabel hacía clases en quechua?
As: Sí, sí, sí...
E: ¿Y ustedes le entendían cuando les hablaba?
As: Sí, sí, sí...
Aa: Ya nos olvidemos
E: ¿El profesor [Cirilo] les habla en quechua o no?
As: No, no, sí, no...
E: ¿No les habla en quechua?
As: No, no, no...
E: A ver, recuerden bien, recuerden bien...
Aa: Sí, sí... sí profe

E: ¿Sí?
Aa: Hay veces
Ao: de la bandera... (Primavera, 21-07-00)

Así mismo, los alumnos del 3º y 4º grados manifestaron:

E: ¿La profesora Isabel hablaba quechua o no?
As: Sí, sí, sí...
Ao: Sí hablaba
E: ¿Hacía algunas clases en quechua?
As: Sí, sí, sí...
E: Pero, ¿habrá hecho clases en quechua este año o el año pasado?
As: Sí, sí... en este año, en otro año no, este año.
E: ¿Cuántas clases habrá hecho?
Ao: Dos, tres no más parece.
Aa: Profe un día no ves que no te recuerdas, aquí cuando estuvistes hicimos quechua ayí.
E: A los profesores que ahora trabajan en la escuela, el profesor Cirilo, el profesor Víctor, les han escuchado hablar en quechua alguna vez?
As: Sí, sí, sí...
Aa: El profesor (Urbano) nos habla en quechua a veces cuando se amarga profe ...
E: ¿Alguna vez ha hecho clases sólo en quechua?
As: no, no, no...
E: ¿Les gustaría que haga clases en quechua?
As: Sí, sí, sí... (Primavera, 21-07-00).

Los alumnos, al decir que los profesores hablan quechua, se refieren a las pocas veces en que los docentes hablan el quechua para comunicar la traducción de algunas palabras, aclarar algún mensaje en forma muy puntual, salir de su estado anímico de ira, etc.

Cuando dicen 2 ó 3 clases, se refieren a la clase de "Personal Social" y de "Comunicación Integral" de sólo 5 minutos.

Por su parte, todos los padres y las madres de familia entrevistados (4 padres, 3 madres y 3 apoderadas) manifestaron no estar enterados de que en la escuela se desarrolla el programa EBI. Asimismo dijeron que no estaban informados que se dictan clases en quechua. Sólo un padre de familia dijo que sus hijos el año pasado habían hecho llegar a su casa textos en quechua. Pero al mismo tiempo, todos ellos manifestaron que les gustaría que sus hijos aprendan el quechua como también el castellano: el primero porque es lengua de ellos, y el segundo para que se defiendan en la sociedad. Así, a la pregunta "¿Usted está de acuerdo que en la escuela se enseñe en quechua?" respondieron:

- Sería bueno también, nuestro idioma sería mejor [...] Que aprendan quechua y castellano para que se defiendan (Hernán Caushi, 25-05-00).

- Las dos lenguas para que hablen a sus tíos, abuelitos que no entienden castellano [...] para que hagan cualquier cosa, para que venden para que hacen negocio (Donato Figueroa, 25-05-00).

- Es la lengua que deben saber, nuestras raíces son quechuas [...] Para que puedan valorarlo, entenderlo a la gente que vive en las comunidades (Pablo Pío, 25-05-00).

- Para que hablen, para que aprendan en quechua [...] (y) castellano para que entiendan más, porque cuando hablan quechua otros no entienden (Elsa Alba, 25-05-00).

Como podemos observar en las citas, existe una actitud favorable por parte de los niños y padres de familia para que los profesores implementen el uso de la lengua quechua en los procesos educativos. Los padres de familia, a pesar de no estar informados con respecto al programa EBI y la enseñanza en quechua en la escuela, no se oponen, por el contrario muestran su interés por la lengua y cultura. También manifiestan estar llanos a participar en los procesos educativos para enseñar lo que conocen y lo que saben, siempre en cuando los docentes les participen:

- Si la projisora nos manda llamar para enseñar, claro, haríamos lo que sabemos en la chacra (H. Caushi, 25-05-00).

- Bueno sería, enseñaría estee... tejer, cocinar, esos deben saber los chicos (E. Alba, 25-05-00).

En resumen, todas las funciones comunicativas y pedagógicas en la escuela son cumplidas por el castellano, reduciéndose para el quechua sólo unas cuantas y muy esporádicamente.

2.1.2.3. Eje pedagógico

Como ya hemos señalado, la enseñanza de y en quechua no ocupa ningún lugar oficial en los programas curriculares de los docentes y en su ejercicio docente, a pesar de que, paradójicamente, la enseñanza en quechua, ya sea como L1 o como L2, en las escuelas andinas es uno de los objetivos del programa EBI en el Perú. Sin embargo, los maestros que intentan cumplir con ambas metas, sólo en contadas veces introducen la enseñanza en quechua.

1) Distribución de las lenguas de instrucción en el salón de clases

En este acápite, se desarrolla la distribución de las lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en dos secciones. En la primera, se trata acerca del uso oral de las lenguas quechua y castellano tanto por los profesores como por los alumnos; y en la segunda, el uso de ambas lenguas en el plano escrito.

- Uso oral de las lenguas quechua y castellano

Desarrollamos el uso oral de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes marcos de referencia: distribución, funciones pedagógicas en el habla del maestro y metodología.

Distribución de las lenguas. Existe una distribución asimétrica en el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la absoluta mayoría del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos temáticos son desarrollados haciendo uso casi exclusivo del castellano, a

excepción de una clase de 20 minutos, otra de 5 minutos y una última de 10 minutos sólo para traducir 5 palabras castellanas al quechua. Por consiguiente las clases se desarrollan en la lengua castellana y los profesores usan esta lengua diariamente en el dictado de sus clases.

Cuando los profesores usan el castellano lo hacen, por lo general, sin recurrir a los préstamos del quechua, aunque es evidente que el castellano de los profesores tiene rasgos sustratísticos del quechua que caracterizan al castellano regional andino (ver eje lingüístico). Asimismo emiten mensajes en formas narrativas y descriptivas, fomentan mayor apertura para el diálogo. Es decir, usan el castellano en forma autónoma sin recurrir a la traducción ni al cambio de código, aunque los profesores manifiestan que a veces usan el quechua para reforzar o aclarar alguna parte de la clase que no quedó clara, hecho que no se observó en el trabajo de campo. En cambio, cuando tienen que usar el quechua en las clases de quechua, en primer lugar, las instrucciones las hacen en castellano, así mismo la finalización de la clase, y en el desarrollo de la clase, por lo general recurren a los préstamos léxicos del castellano, al cambio de código, a la traducción. Se limitan a hacer preguntas concretas con una estructura oracional muy simple (2 a 4 palabras) y no entablan diálogos más amplios aparte de las preguntas-respuestas puntuales. Las explicaciones son muy breves y concretas, no se ven las formas narrativas o descriptivas en las comunicaciones. Asimismo, los alumnos se limitan a contestar a las preguntas en forma puntual y, por lo general, con una palabra. Veamos un pasaje de la clase en el área de “Personal Social”:

P: *¿Eekataq rinrikikuna?* [¿Cuántos son sus orejas?]
As: *ishkee, ishkee, ishkee...* [dos, dos, dos...]
P: *Ishkee... huk, ishkee* [dos... uno, dos]. *¿Y, ñawintsikqa eekataq ñawintsik?* [¿Y, nuestros ojos, cuántos son nuestros ojos?]
As: *Ishkee, ishkee...* [dos, dos...]
P: *Ishkee* [dos]. *¿imam keepa hutin?* [Cuál es el nombre de esto?]
As: *mano..., maki, maki...* [mano, mano...]
P: *Maakii* [maano] *¿Y, keeqa imam hutin?* [Y, de esto cuál es su nombre?]
Ao: *tullu* [hueso]
P: *¿Imam hutin kee?* [¿qué se llama éste?]
As: *homru..., maki...* [hombro..., mano...]
P: *Makiqa keemi* [la mano es ésta]
Aa: *Muñika* [muñeca]
P: *Manam, riikraa* [no, brazo]
As: *rikra, rikra...* [brazo, brazo...] (Primavera, 30-05-00)

También en la clase de cinco minutos en el área de “Comunicación Integral” se registró lo siguiente:

P: *Titay*, es como dijera *teetay* [don o señor]
Ao: *tetee* [don o señor]
P: A ver, decirle todo en quechua no más.
Aa: Ay, profesora...
P: *¿imanootaq teetantsik? ¿imanoomi?* [¿Cómo es nuestro papá? ¿cómo?]
As: Es flojo..., Bonito...

P: *Shumaq ¿aw?* [bonito ¿no?]. No, no vale en castellano ¿ah? *¿Imanoomi teetantsik? Shumaq...¿imanoo más?* [¿Cómo es nuestro papá? Bonito... ¿cómo más?]
 Ao: Shou, shou... (no son palabras del quechua, es una invención de un niño)
 P: ¡*Manam*! ¡*Upalla!* [¡No! ¡silencio!]. A ver, *¿imanootaq qampa teeteki?* [¿Cómo es tu papá?...] (Primavera, 02-06-00).

Los profesores entre ellos en ningún momento conversan en quechua, tampoco fomentan en sus clases un diálogo amplio con sus alumnos y aún peor entre los alumnos, sino sólo buscan respuestas concretas a sus preguntas y, en otras circunstancias, la traducción de algunas palabras. Sin embargo, cabe destacar que en la clase de las partes del cuerpo humano, la profesora utilizó en todo momento el lenguaje gestual y corporal, además solicitaba que también los alumnos respondan a su pregunta señalando con las manos, tornándose de esta manera una clase dinámica y participativa.

En las clases de castellano, los alumnos contestan a las preguntas de los profesores, pero también, en algunas oportunidades, se invierten los papeles, cuando los alumnos hacen alguna pregunta que el profesor tiene que contestar; en cambio, en las clases en quechua, el profesor es el que siempre pregunta y los alumnos los que contestan.

Funciones pedagógicas de las lenguas. De acuerdo a las categorías identificadas en las transcripciones de las sesiones de clases en lo referente al uso de las lenguas en las actividades concretas de enseñanza, existe una diferencia sustancial en las clases desarrolladas en “castellano como L1” frente al “quechua como L2”⁵³.

Veamos el siguiente cuadro comparativo:

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	-

El uso de ambas lenguas en las actividades pedagógicas concretas de la clase de castellano y de quechua no son uniformes. Por un lado, el castellano es utilizado para

⁵³ 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 lingüopedagógico de las lenguas, ambas son enseñadas como L1, por ello usaremos las nociones de “clases de castellano” y “clases de quechua” porque según nuestro entender se ajusta más a la situación de hecho observada.

todas las actividades pedagógicas en el desarrollo de las clases; el quechua, sólo para algunas de ellas. Por ejemplo: repaso del tema anterior, dictado de conceptos y definiciones no se da en quechua. En el desarrollo de las clases en castellano no se recurre por nada al quechua, en cambio, en las clases de quechua, algunas de las funciones son desempeñadas por el castellano, entre ellas: el inicio de clases, instrucciones previas, finalización de la clase; asimismo, se usa frecuentemente palabras castellanas como préstamos directos e indirectos (asimilados).

En el uso de las lenguas en los actos meta comunicativos, también se registró una distribución no equitativa.

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
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	-	-	-

Al igual que en el uso de las lenguas en las actividades concretas, también en los procesos metacomunicativos existe un desequilibrio en el uso de las lenguas. En una sesión de clase, el castellano es usado para todos los casos metacomunicativos, en cambio el quechua es usado sólo para algunos, como control del habla de los alumnos, elicitación de respuestas y resumen del tema, principalmente, siendo completado para el resto por el castellano, por ejemplo la motivación inicial y el comentario crítico. Sin embargo, cabe hacer referencia a que, de vez en cuando, en todos los actos metacomunicativos también se filtra el uso del castellano a manera de préstamos lingüísticos y/o mezcla de códigos.

P: *Qonquntsikwan tushurqontsik ¿aw? ¿Niikurqa imata kuyutsirqontsik?* [Hemos bailado con nuestra rodilla ¿no? ¿Después qué hemos movido?]

Aa: Cinturata

P: ¿Cintura?

Ao: *tseeqllataa...* [cintura...]

P: *Tseeqllaataa...* [cintura...] muy bien [...]

P: Ya, *upalla, upalla, upalla* [silencio, silencio, silencio]

Entonces *qa shimintsikta* cada *mikunqantsik* hora *ushaskir awintsik, mikiita ushaskir:*

¿Shimintsikchoo imataq kan? [entonces cada vez que terminamos de comer lavamos nuestra boca, después de comer. ¿Qué hay en nuestra boca?] (IP, 30-05-00).

El habla elicitativa fue la más notoria en todo el desarrollo de la clase en quechua, puesto que dicha sesión se tornó en un *entrevista* de pregunta (de la profesora) - respuesta (de los alumnos). El empleo del quechua por parte de la profesora, mayormente para la elicitación de respuestas, motivó un alto grado de participación e interacción de los alumnos, incluyendo a los monolingües en castellano. Ellos se vieron contagiados por la participación masiva de sus compañeros y se remitieron a repetir las respuestas, incluso llegando en la tercera vuelta de preguntas a memorizar inmediatamente algunas de ellas.

P: *¿Maa Carlitos⁵⁴ kee imam hutin?* (silencio) *¿parleetatsun mantsakunki?* [¿A ver Carlitos esto cómo se llama? ¿Creo tienes miedo hablar?]

As: Ji, ji, ji...

Ao: Rinri

P: Riinri... [oreja...] muy bien Carlitos. *Llapeeki yachakuyee Carlituspita ¿ah?* [Todos aprendan de Carlitos ¿ah?] (IP, 30-05-00).

Metodología de enseñanza de lenguas. En primer lugar, 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. Las clases de todas las áreas se desarrollan en castellano, y las áreas que se desarrollan más son “Lógico-matemático” y “Comunicación Integral” en ese orden. En cambio, como ya se ha mencionado, las clases en quechua se desarrollaron solamente en el área de “Personal Social” y una de 5 minutos en “Comunicación Integral”. Considero que esta última 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.

Previo al inicio de la clase en quechua, la profesora Palacios realiza ejercicios con sus alumnos, danzando y agarrándose las partes del cuerpo humano según lo que iba indicando la profesora de rato en rato y todo en castellano. Después da las instrucciones en castellano incidiendo en que van a hacer una clase en quechua y que todos deben participar, incluyendo a aquellos que no hablan quechua que deberían tratar de entender:

P: ¡Ya! los que entienden van a participar y los que no entienden ..

Ao: No van a participar

P: ...van a tratar de entender. *Kananga, kananga kechwachoo parlakushun ¿ya?*

Noqantsik tushurqantsik ¿aw? [ahora, ahora hay que hablar en quechua ¿ya? Nosotros hemos danzado ¿no?]

Ao: Sí, sí...

P: *¿Imatataq puntataqa estee... shumaq tushurqantsik?..* [¿Qué es lo que primero hemos danzado bonito...?] (IP, 30-05-00).

⁵⁴ Carlitos es uno de los alumnos monolingües en castellano, cursa el 3º grado.

La profesora inicia la clase preguntando en quechua con qué es lo que han danzado. Los alumnos responden en castellano y quechua: “rodilla”, “chakiwan” [con los pies], “rodilla”, “cinturata”, etc. Asimismo, la profesora ordena a los alumnos para que contesten agarrándose la parte del cuerpo y lo propio hace ella:

P: Maa tsarikurkuyee chakikunata. Maa tsarikuyee chakikunata, aptakurkuyee chakikunata.

[A ver agarrense sus pies. A ver agarren sus pies, empuñen sus pies].

Ao: Ya, *chaki* [pie]

P: *Tseemi chakintsik* [este es nuestro pie] (se agarra los pies). *Kuyuratsiyee chakikunata*

[hagan mover sus pies] (mueve sus pies). *¿Meetaq chakikuna? Keemi chakintsiq* [¿Dónde esta sus pies? Este es nuestro pie] (se agarra los pies) (IP, 30-05-00).

Después de tres rondas de preguntas de todas las partes del cuerpo, las dos primeras en forma general y la última en forma dirigida a cada alumno, la profesora dibuja el cuerpo humano en la pizarra y anota en quechua el nombre de cada una de sus partes. Finaliza la clase con la indicación para el copiado y después de ello con la indicación en castellano que ahora sí ya pueden hablar en castellano:

P: Kananga chisht... kanan dibujashun pizarrachoo qellqakurinapaq ¿aw? [Ahora si chisht... ahora vamos a dibujar en la pizarra para luego escribir ¿ya?] [...] Kanan sii dibujayee cuaderniikikunachoo, niikur pintayanki, hutinkunata qillqayanki, churayanki ¿aw? [ahora sí dibujen en sus cuadernos, después van a pintar, van a escribir sus nombres ¿ya?].

Ao: ya... (después de unos cuatro minutos de silencio)

P: Ahora sí pueden hablarme en castellano (IP, 30-05-00).

En resumen, la clase en quechua tuvo la siguiente estructura: 1) inicio, 2) secuencia y 3) cierre. Como ya señalamos en el párrafo precedente, la clase comienza de una forma concreta, sigue con actividades de enseñanza de tipo pregunta-respuesta y llega a una conclusión.

Los profesores difieren en la forma de enseñanza del quechua. Mientras que la profesora Palacios invoca constantemente que los alumnos hablen sólo en quechua, el profesor Huerta, si es que se puede llamar clase de quechua, procede sin hacer ninguna indicación. La profesora Palacios realiza preguntas en quechua para que los alumnos respondan en quechua y así constantemente realiza la elicitación, en cambio el profesor Huerta lo que hace es que los alumnos traduzcan las cinco palabras sueltas en castellano (bandera, sol, viento, rojo y blanco) proporcionadas por el profesor. En resumen, las actividades de clases en quechua están guiadas por un ejercicio de prácticas de repetición oral de las palabras en quechua, por un lado, y ejercicios de traducción, por el otro. Si bien los niños están agrupados, el trabajo se realiza con todos ellos viendo la pizarra, pues no existen trabajos dirigidos para que puedan realizarlos en forma grupal. La clase finaliza con el copiado por los alumnos de la pizarra o papelógrafo de todo lo desarrollado.

Las clases en castellano tienen una estructura diferente y más amplia en comparación a la estructura de la clase en quechua. La estructura general comprende 1) inicio, 2) secuencia, 3) ritmo y 4) conclusión.

Las actividades que se repiten frecuentemente en las sesiones de clase en castellano y en quechua dirigidas por los profesores son:

ESTRUCTURA DE LAS CLASES						
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	PROFESORES					
	PALACIOS		HUERTA		URBANO	
	C	Q	C	Q	C	Q
Rezan	X	-	-	-	-	-
Control de asistencia	X	-	X	-	-	-
Revisión de cuadernos	X	-	X	-	X	-
Repaso del tema anterior	X	-	X	-	X	-
Instrucciones para realizar tareas	X	X	X	-	X	-
Explicación del tema	X	X	X	-	X	-
Dictado	X	-	-	-	X	-
Ejercicios y prácticas guiados	X	-	X	-	X	-
Trabajos grupales	X	-	X	-	-	-
Trabajo individual	X	-	X	-	X	-
Preguntas elicítivas	X	X	X	X	X	-
Explicaciones y correcciones	X	X	X	X	X	-
Desarrollo de ejercicios en la pizarra	X	-	X	-	X	-
Uso de cuadernos de trabajo	X	-	X	-	X	-
Copiado de la pizarra	X	X	X	X	X	-
Tarea para la casa	X	-	X	-	X	-

Como podemos observar en el cuadro precedente, muchas de las actividades que se realizan en las clases de castellano no se dan en las de quechua, siendo las más resaltantes: 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 simples palabras sueltas u oraciones simples, en cambio en las clases de castellano casi siempre proceden con el dictado, principalmente en el 3º y 4º grados.

Otra de las diferencias, consiste en que algunas clases en castellano se suelen realizar fuera del aula, aunque esto se limitó a las clases dirigidas, una vez, por la profesora Palacios y, otra, por el profesor Huerta. (Ver anexo N° 11)

La participación de los alumnos en las clases de quechua fue en forma voluntaria, aunque previamente inducida por la profesora. En cambio en las clases de castellano, dirigidas por los profesores Palacios y Huerta, por lo general la participación fue en forma voluntaria y muy pocas veces exigida y dirigida en forma personal, asimismo las preguntas elicítivas conducían a respuestas grupales por parte de los alumnos: En cambio en las clases de castellano dirigidas por el profesor Urbano, comúnmente la

participación fue exigida y en forma personal, a excepción de tres alumnos que siempre participaban en forma voluntaria y constantemente por su condición de ser los mejores alumnos académicamente.

Los tres profesores brindan apoyo al desarrollo de ejercicios por parte de los alumnos (Ver anexo N° 10 y 11). La forma como lo hacen y el tono en que les hablan varía de profesor a profesor, siendo el trato más afectivo por la profesora Palacios:

- A ver tu otro cuaderno saca amorcito. Tu otro cuaderno. ¿Te has olvidado? [...] mañana traes ¿ya? Acá bien dibujadito ¿ya amor? (IP, 01-06-00).

- Chisht, siéntate amorcito, así no se sienta. Calladito nomás, muy bien... [...] A ver por favor ¿qué paso?, ya chisht.. Anda a tu sitio papito [...] Astri no tiene tajador, préstale tu tajador Miguelito, ya pues amorcito (IP, 05-06-00).

Como podemos ver, la profesora Palacios promueve el desarrollo afectivo-social entre los alumnos, dando en todo momento un clima cálido de amistad entre todos, fomentando valores de solidaridad, colaboración, responsabilidad, etc.

Por su parte, el trato a los alumnos por los profesores Huerta y Urbano es poco afectivo, casi siempre directo y no en pocas veces con amenaza de castigo cuando no cumplen con la tarea encomendada o fomentan indisciplina:

- Chisht, por favor no estés jugando ¿ah?, ya haber ¿cómo decimos esto? ¿cómo se llamará? [...] A ver tú, este... haber Carlos, ¿ya? ¡apúrate!, ya, rápido, rápido no seas malcriado (CH, 17-07-00).

- Ya, apura, apura Reina apúrate lo voy a borrar, ¡por qué no escribes! [...] ocho pon pues, ocho con rojo, grande pues ¡oye!, ¡grande!. Haz más grande así, así, así, ¿no puedes hacer así? ya ocho, ya cuatro por uno... [...] ¡ya silencio he dicho!, acá vienen hacer lo que les da la gana, repito que escuche esta oreja, ya que sea la primera vez, la segunda vez te someto a castigo (VU, 26-06-00).

Por otra parte, en las clases de quechua se desarrollan sólo las competencias de escuchar, hablar y escribir; no se da la competencia de la lectura. En las clases de castellano tampoco se da el desarrollo de la lectura, todo es escritura, principalmente en las clases dirigidas por los profesores Palacios (1° al 4° grados), Urbano (3° y 4°), y sólo algunas veces introduce la lectura de las vocales y sílabas el profesor Huerta (1° y 2° grados).

En las clases de castellano y de quechua, el profesor es quien controla y orquesta la clase. Sin embargo en estas clases, a diferencia de las clases de quechua, los profesores les hacen practicar a los alumnos en la pizarra los ejercicios de los temas que desarrollan, tanto de “Lógico-matemático” como de “Comunicación Integral”. Les corrigen sus errores y comprueban sus progresos (Ver anexo N° 11). Luego los alumnos proceden con el copiado en sus cuadernos. En esta situación, el profesor

trabaja con autoridad situándose al frente de la clase y dirigiendo las operaciones; esta práctica también está presente en los trabajos en grupo.

Se observa muy claramente que los alumnos adoptan una conducta de trabajo de acuerdo a la forma de trabajo del profesor. Entonces, el papel adoptado por el profesor determina el adoptado por el alumno. Cuando los profesores controlan (caso del profesor del 3º y 4º grados), los alumnos están subordinados y reactivos. El alumno responde, imita, repite y no en pocos casos memoriza. Pero cuando los profesores (ex – directora y docente del 1º y 2º grados) dan más confianza a sus alumnos y se convierten más en facilitadores que en directores de la clase, es decir facilitan antes que dirigen, los alumnos se desenvuelven más libremente, consultan constantemente; es decir, se van anticipando a las dificultades y los van resolviendo junto con sus compañeros y el (la) profesor(a), (Ver anexo N° 10, 11 y 12).

En las diferentes observaciones de clases no se registraron mayormente procesos de evaluación utilizando las formas de exámenes escritos, orales, etc. Los alumnos, hasta el mes de junio, tiempo que laboró la profesora Palacios, no tenían ningún calificativo en el registro de evaluación. Así mismo al parecer hasta el final del primer semestre, puesto que no se entregaron las libretas de nota a los alumnos como es habitual. La evaluación por lo general está basada en la realización de ejercicios por parte de los alumnos en la pizarra, revisión de los cuadernos, y la elicitación de respuestas cuando realizan las clases de repaso de una clase anterior.

En el caso de la enseñanza de quechua, no existe evaluación alguna, ni como traducción ni como exámenes escritos, ni de comprensión de textos, ni de lectura, o escritura; solamente la elicitación de respuestas en el mismo desarrollo de la clase.

En síntesis, en la escuela de Acovichay no se enseña en y el quechua como L2. 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, estructura de clase, actividades metacognitivas.

Es sabido que la enseñanza de lenguas como L2 no es lo mismo que una enseñanza de lengua en L1, y aún más cuando se trata de una lengua indígena como las de América Latina (lengua sin prestigio social). Los docentes de la escuela de Acovichay aparte de la distinción de la nomenclatura “castellano como L1” y “quechua como L2”, desconocen en qué consisten cada una de ellas, carecen de nociones teórico-metodológicas para la enseñanza en y de quechua como L2, a pesar de estar “desarrollando el programa EBI”. Por ejemplo, en las capacitaciones sólo se le dijo a la profesora Palacios, dado que trabaja en una escuela urbana, que enseñe en

castellano como L1 y en quechua como L2, pero no se le dio mayores elementos lingüepedagógicos para su tratamiento:

E: [...] ¿Según la indicación de los capacitadores en la escuela de Acovichay ¿el castellano se debe enseñar como L1 o como L2?

P: Como L2 está...

E: [...] ¿Se les ha dicho cómo se debe trabajar en la zona urbana en L1 y en L2?

P: No, no nada nada

E: ¿Y en qué consistiría la diferencia entre L1 y L2? ¿se les dijo por qué castellano como L1 y quechua como L2?

P: No, nada. A nosotros la diferencia que podemos ver es que... casi la enseñanza es la misma, 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. Por lo tanto, estas denominaciones quedan como simples títulos. Los otros dos docentes, también señalaron que desconocían en qué consiste la diferencia en la enseñanza de lenguas como L1 o como L2.

- Uso escrito de las lenguas quechua y castellano. El uso de la “lengua escrita” en las aulas de la escuela de Acovichay tiene presencia, en mayor o menor grado, de la siguiente manera.

El salón de clases del 1º al 4º grado (grados unificados hasta la primera semana de junio) estaba completamente letrado en castellano con afiches y decoraciones en las paredes. Estos consistían de retratos religiosos, láminas de ecología, desayuno escolar. Estaban también los letreros de las áreas del salón como rincón de aseo, documentos técnico-pedagógicos, comunicación integral, lógico-matemático, ciencia y ambiente, etc. con sus respectivos papelógrafos elaborados por la profesora y los alumnos, fichas y dibujos pegados entorno a los materiales, asimismo en las ventanas divididas con tablas aparecían los trabajos manuales producidos por los alumnos y los materiales didácticos de la escuela, maceteros, biblioteca, entre otros. (Ver anexo N° 12)

De todos los materiales escritos que aparecían en las paredes del salón sólo uno estaba escrito en quechua y aparecía en una esquina tapado en parte con otros materiales (papelógrafos enrollados) que sobresalían de una caja:

Eskuilla

Eskuilla shumaq

Shumaqlla iskuilla

Punkikita kicharami

Mestrami kutiramushqa

Kushi kushi yachatsikuq

[...]ntsita jupirishun

[...]kita yachakushun

[...]shi kushi yachakurí

[...]jestrawan yachakuri.

(Ver anexo N° 12)

El mensaje reza que los alumnos están pidiendo a la escuela bonita que abra sus puertas porque su maestra ya regresó muy contenta para enseñar. Las reglas de ortografía empleadas por la profesora revelan ciertas limitaciones en la producción de la literalidad quechua. En el material se observa, por un lado, palabras escritas con la ortografía castellana cuando se trata de palabras prestadas de esta lengua: *Eskuilla, maestrami*. En su forma mejor quechuizada serían: *Iskwila y mayistra*. Por otro lado, se observa la supresión de las vocales alargadas, a pesar de que en la variedad del quechua Huaylas su uso está extendido. Así, aparece escrito *kicharami* en vez de *kicharamii*, que es la resultante de *kicharamuy* [abre]; *yachakuri* [tú aprende] en vez de *yachakurii*, resultante de *yachakuriy* [yo aprendo]. Como podemos observar, cuando se escribe una palabra con una vocal breve y alargada, éstas no tienen el mismo significado. Pues las vocales breves y alargadas en la variedad del quechua de Ancash tienen valor fonético.

Hay un hecho que merece ser subrayado: todos los materiales que aparecían letrando las paredes del salón correspondían al año pasado (1999), sólo dos papelógrafos con sus respectivas fichas, un papelógrafo de reglas de comportamiento y una lámina para el control de asistencia personal de los alumnos corresponderían a los elaborados en el presente año (2000). La misma docente dijo:

De una manera con material habiéndola no lo estaba implementando, pero tenía todo una idea de implementar bien la sala, el problema como digo, la dificultad ha sido que... que he estado con los cuatro grados y mi salón de clases estaba implementado como se había terminado en diciembre del año pasado, por, por que tenía que realizar, el incremento de un docente para el primer ciclo no, no, no lo he estado implementando mi aula de clases (IP, 19-06-00).

La escritura en quechua en la pizarra por parte de la profesora, también registra limitaciones en el empleo de las vocales. A pesar de que dice que en el quechua “se han perdido” las vocales ‘e’ y ‘o’, y que en la escritura “deben ser remplazadas por las vocales ‘i’ y ‘u’, respectivamente”, sin embargo escribe con la vocal media “o” en vez de “u”: *takoq* [ocioso]. Asimismo, conforma diptongos que no son propios en el quechua: *uriakuq* [trabajador]; confunde el uso la grafía <q> en vez de <k>: *liqlaqchu* [axilas]; usa palabras del castellano como préstamo directo, sin hacer el mínimo esfuerzo de quechuización: “*hombro*”.

Cabe aclarar que la profesora escribe *takoq* con significado de ‘el que sólo está sentado / ocioso’, que en rigor *takuq* [takoq] significa ‘el que mezcla’, en vez de *taakuq* [ta:koq]; asimismo escribe *uriakuq* en vez de *uryakuq* [trabajador], *liqlaqchu* en vez de *llikllakchu* [axilas], y finalmente, “hombro” que en su forma quechuizada sería *umbru* (Véase anexo N° 09).

El salón de 1º y 2º grados, en un inicio estaba completamente carente de materiales escritos, sin la ambientación necesaria. El profesor poco a poco empezó a letrar las paredes con materiales escritos, elaborados por él y por los alumnos, ubicándolos en sus respectivas secciones que correspondían a las áreas de “Comunicación Integral”, “Lógico-matemático”, “Ciencia y Ambiente”, “Personal Social”, rincón de aseo, de materiales y útiles escolares, entre otros. De todos los materiales que aparecían pegados en las paredes, sólo en dos de ellos aparecía la escritura en quechua: uno referente a los números crecientes y decrecientes de 1 al 10, y otro referente a una poesía a la bandera que estaba escrita en castellano, y sólo en la parte inferior del papelógrafo, aparecían junto a los dibujos cuatro palabras escritas en quechua. La escritura en quechua aparece como sigue:

- *Juk* (1), *ishke* (2), *kima* (3), *chusku* (4), *pitsqa* (5), *joqta* (6), *qanchis* (7), *puwaq* (8), *isqon* (9), *chunka* (10).

- *vientu* ‘viento’, *inti* ‘sol’, *puka* ‘rojo’, *yulqa* ‘blanco’. (Ver anexo N° 09)

Como se puede notar, en las palabras escritas en quechua se registra ciertas limitaciones en el uso del alfabeto quechua, siendo una de ellas el empleo de las vocales medias “e” y “o” en vez de “i” y “u”, respectivamente: *ishke*, *joqta*, *isqon*. Asimismo, en caso de préstamo de una palabra castellana, procede con su quechuización sólo con la última vocal: *vientu*.

Cabe recordar que el docente no sabía la traducción en quechua de la palabra “bandera”, para ello se dirigió hacia mí y me preguntó “¿profesor, cómo se dice bandera en quechua?”- *qepina lapapaq*, le respondo- y me dice “¿cómo se escribe qepina?, con kaa ¿no?, escribemelo a ver profesor” (Primavera, 11-07-00).

En el caso del profesor Huerta, al igual que en la profesora Palacios, se pone en evidencia que aún falta mayor capacitación para la escritura quechua, la cual es reclamada constantemente por ellos, puesto que reconocen que la mayor dificultad que tienen para la enseñanza en quechua es la escritura.

Hablo los dos idiomas, claro no perfectamente, el quechua más que todo casi en la escritura, de hablar sí, claro hablamos ¿no? [...] De leer lo leo, pero muy poco, es en la escritura eso es más de dificultad, claro de leer leemos ¿no?, el problema es la escritura, es bien difícil para escribir (CH, 06-07-00).

Finalmente, en el salón de 3º y 4º grados no se registró la implementación con el letrado de las paredes, ni en castellano ni en quechua. Los escasos materiales que aparecían en las paredes fueron dejados por la ex -directora y se notaba que se estaban deteriorando. El profesor a cargo de dichos grados manifestó que no es su forma de trabajar letrando los salones, que para ello se requiere de tiempo y dinero

para comprar los materiales y él no cuenta con dichos recursos. Su principal material es la pizarra que le sirve para todo:

Para hacer papelógrafos hay que tener tiempo y dinero, nosotros como usted sabe no tenemos suficiente dinero para comprar [...] El pizarrón, el pizarrón es mi papelógrafo y me sirve de todo (VU, 27-07-00).

En efecto, el profesor utilizaba sólo la pizarra para escribir el contenido temático de su clase, los ejercicios, etc., y de allí los alumnos copiaban en sus cuadernos. Cabe recordar que el referido docente sólo desarrollaba clases en castellano, por lo tanto la escritura también era castellana (Ver anexo 12).

Existen muchas dificultades para la escritura en quechua, tanto en los profesores como en los alumnos. No obstante, la escritura de los alumnos en sus cuadernos es reflejo directo de la escritura en la pizarra. La escritura en los cuadernos de los niños y niñas del 1º al 4º grados, incluía la escritura de algunas palabras en quechua, resultado de las “clases” desarrolladas en esta lengua y copiadas directamente de la pizarra o papelógrafo⁵⁵.

En síntesis, mientras que la lengua escrita en los salones de los profesores Palacios y Huerta incluía materiales escritos en quechua, aunque sea poquísimos (1 en el primer caso y 2 en el segundo) en relación con los del castellano, en el caso del profesor Urbano no aparecía ni en castellano ni en quechua. Por lo tanto, la distribución de las lenguas quechua y castellano en el plano de la escritura también registra una relación asimétrica, puesto que la escritura en castellano ocupa casi todos los espacios y el quechua se restringe a 1 ó 2 espacios mínimos en el salón e, incluso, no tiene presencia en un salón a partir del mes de junio. De la misma manera la escritura en castellano va desde una palabra suelta hasta párrafos completos de conceptos, ejercicios, etc.; en cambio, en la escritura en quechua, por lo general se limitan a la graficación de palabras sueltas, a excepción de la poesía a la escuela que correspondía al año 1999.

Los escasos materiales escritos en quechua fueron elaborados por los profesores; en ninguno de ellos se pudo observar que hayan intervenido los alumnos. En cambio, entre los materiales de castellano se podía observar tanto materiales elaborados por el profesor como también algunos elaborados y escritos por los alumnos. Por tanto, la escritura en quechua por parte de los alumnos se reduce sólo a la graficación escrita de ciertas palabras sueltas, antes que oraciones y textos más amplios.

⁵⁵ Las clases se refieren a la de “Personal Social” y “Comunicación Integral”.

Para concluir con el eje pedagógico, desde el punto de vista didáctico-metodológico, es necesario hacer referencia a las formas de trabajo en las clases y la organización de los alumnos en el aula.

Los profesores Palacios y Huerta suelen trabajar con los alumnos organizados en grupos y cada grupo tiene un nombre que los identifica; por ejemplo: gatitos, pollitos, rabanitos, luna, etc. esta forma de organización de los alumnos favorece a que los profesores se desplacen constantemente por el aula haciendo un recorrido grupo por grupo para controlar y principalmente para orientar los trabajos asignados y promover la participación activa de los niños, aunque las clases son dirigidas para todos, pero el seguimiento lo hacen en forma grupal e individual. Asimismo, en el desarrollo de sus clases de castellano algunas veces suelen salir al patio para realizar algunas actividades. De la misma manera, se ingenian para trabajar con materiales, aprovechando lo existente en la escuela (papel bulki, dibujos, colores, etc.) como también preparados por ellos mismos (papelógrafos, cartulinas, etc.) y traídos por los alumnos (papel de cometa, palitos de carrizo, etc.) con todo ello van ambientando sus aulas. (Ver anexo N° 10 y 11)

Pero, en las clases de quechua encontramos diferencias sustanciales, éstas son dirigidas para todos desde el pizarrón y se realizan sólo dentro de las cuatro paredes del aula, siendo el principal material la pizarra.

Por su parte, el profesor Urbano organiza a los alumnos en filas, puesto que para él es más fácil controlar la disciplina. Las clases de castellano siempre se desarrollan sólo en el aula, el único material que utiliza es la pizarra, y no desarrolla clases de quechua. (Ver anexo N° 10).

2.1.3. Dificultades y estrategias en el proceso educativo

En el presente acápite desarrollamos las dificultades que afrontan los profesores en el desarrollo de sus clases, luego las estrategias que utilizan para superar tales dificultades. El tema será abordado desde la perspectiva de ellos mismos; es decir, se presentará la versión de los mismos sujetos involucrados en el proceso educativo acerca de las limitaciones que tienen para una conveniente implementación y desarrollo del programa EBI.

En las entrevistas realizadas a los profesores de la escuela de Acovichay, atribuyen como dificultades que tienen en su labor docente a las limitaciones en la enseñanza del quechua como L2 y, principalmente en la escritura y el léxico. En cuanto a la enseñanza de y en castellano señalaron que no tienen mayor dificultad o en todo caso son mínimas.

El profesor del 1º y 2º grados considera como la gran dificultad que tiene para la enseñanza en quechua a la confusión en la escritura y, principalmente de las vocales, por no existir un acuerdo entre los que dan las normas ortográficas, unos⁵⁶ consideran cinco vocales; y Diaconía, sólo tres. La estrategia que utiliza para salir de este impasse, según él es la “práctica”, y sugiere a las instituciones o programas que se pongan de acuerdo para utilizar las mismas vocales y no confundir.

Con respecto a la enseñanza de y en castellano, atribuye como dificultad a la condición quechuahablante de los niños porque no pueden pronunciar bien las palabras al hablarlas, no hablan correctamente. La estrategia que utiliza para superar esta dificultad es corregirlos inmediatamente “pronunciando en su forma correcta”:

E: ¿En qué lengua tiene dificultades para desarrollar sus clases?

P: En el quechua, al escribir. Porque no hay una concordancia única en el uso de las vocales, otros lo consideran los cinco vocales y Diaconía lo utiliza tres vocales.

E: ¿Usted. cómo soluciona?

P: Con la práctica, y se deben poner de acuerdo, de acuerdo las instituciones o programas de utilizar las mismas vocales para no confundirse.

E: ¿Ud. tiene alguna dificultad cuando enseña a los niños en castellano?

P: Sí hay algunas dificultades [...] más que todo es en cuanto a los niños encuentro dificultades.

E: ¿Qué dificultades encuentra en los niños?

P: El problema este... acá es que hay niños que... que siendo de las zonas que son provenientes de quechuahablantes a veces tienen dificultades en la pronunciación en hablar, no lo hablan correctamente eso es.

E: ¿Qué estrategias utiliza para superar estas dificultades?

P: Bueno, las estrategias que siempre se debe utilizar es conversarlos, llamarlos y pronunciar pues así ¿no? (CH, 10-07-00).

Por su parte, la profesora del 1º al 4º grado unificado (ex – directora), señaló:

E: ¿Usted tiene algunas dificultades para la enseñanza en quechua?

P: Lo mínimo, hay algunas palabras que ya se me olvidaron ¿no? Y trato de recuperarlos con algunos niños que saben el quechua, pero la mayoría de ellos tengo conocimiento...

E: En cuanto a la enseñanza en lengua castellana ¿tiene dificultades?

P: No, no profesor

E: ¿Ni con los niños quechuahablantes?

P: Bueno, no..., no porque la mayoría de ellos ya saben el castellano (IP, 19-06-00).

Para la profesora, la dificultad que tiene en la enseñanza en quechua es mínima, siendo la más saltante la pobreza léxica del quechua por olvido. La estrategia que utiliza para ir recuperando las palabras olvidadas es inducir la participación de los alumnos, principalmente de los quechuahablantes. En cuanto a la enseñanza de y en castellano señala que no tiene ninguna dificultad.

Finalmente, el profesor del 3º y 4º grados señaló que él sólo habla el quechua, que nunca ha escrito y tiene muchos problemas para hacerlo. En cuanto a las dificultades en enseñanza del castellano, dijo que no las tiene:

⁵⁶ Se refiere al Instituto Lingüístico de Verano.

E: ¿Ud. tiene algunas dificultades en el quechua?

P: Yo sólo hablo el quechua para reforzar, nunca he escrito, tengo muchos problemas para escribir.

E: ¿Y, Ud. tiene algunas dificultades cuando enseñan en castellano?

P: No, no... (VU, 27-07-00)

Como podemos ver, los profesores reconocen algunas de sus dificultades en el uso del quechua en los procesos educativos, tales como la carencia de vocabulario quechua y el uso de vocales en la escritura quechua. Las estrategias que utilizan para solucionarlas, en el primer caso, es mediante la participación de los alumnos, principalmente quechuahablantes; en el segundo, "practicando la escritura". Sin embargo, el tema de las vocales, en los profesores aún no queda claro, y siguen sin entender por qué 3 ó 5 vocales para la escritura.

A nivel más general, las limitaciones que expresan los profesores de la escuela de Acovichay para la implementación y desarrollo del programa EBI son los siguientes: falta de mayor capacitación, falta seguimiento y asesoramiento por parte de los especialistas de la Dirección Regional de Educación de Ancash y del PLANCAD EBI / Diaconía.

Finalmente, justifican la poca enseñanza en quechua en la escuela de Acovichay a la condición mayoritaria de los alumnos castellano hablantes. Es decir como todos los niños hablan castellano, entonces enseñan casi exclusivamente en castellano.

2.1.3.1. Percepción sobre la capacitación docente en EBI

Según los profesores de la escuela de Acovichay, las capacitaciones que da el PLANCAD EBI / Diaconía por lo general son insuficientes, y principalmente por corto tiempo, lo que no les permite cumplir con la programación completa.

La ex - directora, en el primer trabajo de campo dijo que las capacitaciones impartidas por el ente ejecutor de PLANCAD EBI / Diaconía son buenas y que le han permitido aprender nuevas metodologías activas en la que el docente sólo es un facilitador, las que ha venido aplicando y le han estado dando resultados con sus niños. Pero también sugirió que las capacitaciones deben ser más prácticas que teóricas, además dijo que los capacitadores deberían ser gente joven y con los mismos capacitadores podrían ir a los centros educativos (Huarás, 08-01-00).

En el segundo trabajo de campo, señaló:

P: [Las capacitaciones] son regulares, las capacitaciones son por un tiempo muy corto sólo dos semanas. Además, algunos de los capacitadores son docentes cesados, pienso que debe existir gente joven.

E: En cuanto al uso de lenguas la enseñanza de L1, L2 ¿qué indicaciones generales se les alcanzó en las capacitaciones?

P: Bueno en cuanto a las lenguas hemos tenido, un capacitador a... que... el profesor Eulalio quien nos, nos facilitó a 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...

E: Y... por otra parte, ¿las capacitaciones son dirigidas en castellano o en quechua o en ambas lenguas? ¿Cómo son las capacitaciones?

P: Bueno las capacitaciones son dirigidas todo en castellano y solamente se hace en... una clase simulada en quechua, netamente en quechua; pero las capacitaciones son en castellano y solamente las clases ya por parte de los docentes se realiza en quechua ¿no? Simulaciones.

E: ¿De los docentes capacitados o capacitadores?

P: No, no... de los docentes capacitados... (IP, 19-06-00).

La docente señala que la capacitación para la enseñanza de lenguas quechua y castellano, ya sea como L1 o como L2, se realizan en castellano y sólo una clase simulada en quechua por parte de los docentes que reciben capacitación y no por parte de los capacitadores.

Más adelante añadió que las capacitaciones son únicas y las mismas para todos los docentes que llevan el programa EBI, tanto para los que laboran en las zonas rurales como en la zona urbana, por consiguiente tampoco se hace la distinción entre quechua como L1 y como L2, ni se les da elementos técnico-metodológicos para la enseñanza de quechua como L2 en la escuela urbana:

E: Profesora, ¿las capacitaciones del PLANCAD EBI se realiza en forma diferenciada para las zonas rurales y para la zona urbana?

P: No, es una sola capacitación en forma general

E: se les ha explicado ¿por qué castellano como L1 y quechua como L2?

P: Absolutamente no, no hemos tocado los aspectos básicos supongo que son ¿no? No se nos ha indicado si se puede llevar L1 como este... castellano y L2 como quechua, más por el contrario todavía, por ejemplo todos los docentes que hemos estado capacitándonos entendíamos L1 netamente a... quechua y L2 al castellano, pero ya viendo en la programación curricular básico en sus aspectos teóricos entiendo que L2 se puede considerar también al quechua...

E: ¿Ud. Considera pertinente que se debe realizar las capacitaciones en forma diferenciada para las escuelas EBI de las zonas rurales diferentes que las escuelas EBI de las zonas rurales?

P: Yo creo que sí, porque son realidades muy diferentes (IP, 19-06-00).

Finalmente, considera como una dificultad para la enseñanza de y en quechua en la escuela de Acovichay a la condición mayoritaria de niños castellano hablantes:

Bueno, como ya el centro educativo prácticamente se encuentra en la zona urbano marginal, generalmente el 80% de nuestros niños ya hablan el castellano y el 20% el quechua, entonces como hay la mayoría de niños castellano hablantes es un poco difícil que se pueda uno dedicar a enseñar en su propia lengua que es el quechua, de ahí que viene estas dificultades de aplicarlo con cierta eficiencia y además de eso nosotros los

docentes no estamos dominando en cuanto a la escritura y la lectura del quechua que ahora se ha unificado en todo el país (IP, 19-06-99).

Por su parte, el profesor del 1º y 2º grados manifestó que las capacitaciones son insuficientes porque no se cumplen con las metas trazadas por parte de los capacitadores:

... Por ejemplo en el caso de EBI hemos estado trabajando ¿no? teníamos este... pero no es, no se cumple a cabalidad, pues y todos esos programas que se programa todo, no por lo que hay veces los especialistas vienen y toman un tiempo determinado y no les alcanza, es muy corto el tiempo, entonces en ese caso ya nos dejan hay veces inconcluso lo que han empezado, entonces uno queda desorientado (CH, 10-07-00).

Más adelante dijo que la capacitación que recibió durante el año de 1999, fue uniforme para todos, no se hizo una capacitación diferenciada para los docentes que laboran en las escuelas de las zonas rurales y de las zonas urbanas, ni se hizo la distinción para la enseñanza del quechua como L1 y como L2:

E: En esta escuela ¿el castellano se debe enseñar como L1 o como L2?

P: L2, como L2 este... L1 a nosotros nos dijeron que L1 era para este... para nosotros enseñar en forma castellana y L2 era el quechua ¿no?, eso es lo que... por eso lo que yo veo de que de repente es este.... el L2 es diferente a L1 que es quechua, no sé por eso justamente estaba eso viendo, pero.... por eso yo el año pasado tuve ese problema porque L1, L2 como yo había estado recién implementándome estaba en duda, cómo lo hacemos esto, entonces de ahí ya venía preguntando así a los profesores entonces ellos me decían pues L1 es este.... el castellano, L2 es el quechua entonces ya más o menos por ahí yo estaba deduciendo de repente para poder reforzar L2

E: Eso para zona rural ¿no?

P: Así, es

E: Y ¿para la zona urbana no se ha dicho cómo se debe trabajar en L1 y en L2?

P: No, no nada, nada... (CH, 10-07-00).

Finalmente, el profesor del 3º y 4º grados dijo que no había recibido ninguna capacitación en EBI, por tanto el tema de EBI es un asunto nuevo para él, y si usa el quechua para reforzar algún pasaje de sus clases es por iniciativa propia porque cree que así exige la realidad.

E: ¿Profesor ha recibido alguna capacitación en el programa EBI?

P: Nunca profesor, nunca... Como usted viene a ser parte integrante de investigador del programa EBI lo que suplicaría encarecidamente que el que dirige este programa se preocupe un poquito más para poder este... llevar adelante y con mayores frutos el programa el convenio de repente firmado entre la Dirección Regional de Educación porque no se está viendo a carta cabal el cumplimiento de los mismos (VU, 27-07-00).

Como se puede observar, a falta de una capacitación más eficiente y por más tiempo, los profesores afrontan serias dificultades para la implementación y desarrollo del programa EBI, y básicamente en la enseñanza de y en quechua como L2.

Al hacer referencia a la falta de seguimiento y asesoramiento por parte de los especialistas de la DREA y de PLANCAD EBI / Diaconía, dijeron que en todo lo que va

el primer semestre no recibieron ninguna visita a la escuela para hacer el monitoreo; por tanto, no saben si están trabajando bien o no.

Pero no solamente los profesores de la escuela de Acovichay están insuficientemente capacitados, sino también los mismos capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía afrontan esta dificultad, y la atribuyen al poco tiempo de capacitación que reciben por parte de los especialistas de UNEBI – MED.

El coordinador del ente ejecutor de PLANCAD EBI - Diaconía, en cuanto a las capacitaciones que recibió, manifestó que son insuficientes principalmente por las limitaciones de tiempo, pero dijo que es autodidacta y como tal por su cuenta busca fuentes permanentemente para estar actualizado:

Nunca, puedo decir que estoy plenamente capacitado sabiendo cómo son las cosas. Mi formación me dice que soy un hombre que estoy en permanente aprender, porque cada vez aprendo más (PR, 04-02-00).

El especialista en quechua de PLANCAD EBI / Diaconía, dijo la capacitación que reciben de la UNEBI se realiza dos veces por año, y la capacitación que ellos imparten a los profesores también se da dos veces al año: una en el mes de marzo y otra en el mes de agosto. El referido especialista reconoció las limitaciones de las acciones de capacitación. Enfatizó que los profesores también tienen que poner de su parte, que el maestro tiene que buscar una autocapacitación, investigar, leer, participar en otros eventos. Para apoyar a los profesores realizan acciones de monitoreo, como mínimo dos veces al año a cada escuela.

Por su parte, la especialista en castellano de PLANCAD EBI / Diaconía, encargada de monitorear a las escuelas EBI de la provincia de Huarás, indicó que tiene recién dos años de experiencia como capacitadora de educación bilingüe intercultural. Al referirse a la capacitación que recibió de los especialistas de UNEBI – MED reiteró que no es suficiente, incluso después de ella no salen con las ideas muy claras:

No, no, no son suficientes porque en la reunión que hemos tenido de evaluación de medio año hemos dado a conocer estas dificultades que hemos tenido ¿no? Y al mismo tiempo que tampoco nosotros de la capacitación que tuvimos en... Lima en Huampaní hemos venido con las ideas muy claras como para este... transmitir también a los docentes de nuestra zona, entonces frente a este tipo de limitaciones hemos tenido una serie de problemas (AJ, 25-07-00).

En este marco, señaló las limitaciones que tiene en la escritura del quechua: “actualmente escribo, leo y hablo [quechua], pero quizás me falta más bien más práctica en la... más en la escritura” (Ibid).

También reconoció que el tiempo que tienen los capacitadores de PLANCAD EBI no es suficiente: en un día o día y medio que les toca capacitar en cada área es imposible

cambiar la formación que traen los profesores egresados de los institutos pedagógicos:

Bueno para la capacitación nosotros estee... nos hemos distribuido por áreas ¿no? A mí me corresponde el área Lógico-matemático, profesor Eulalio e... L1, bueno así cada uno. [...] El tiempo que se nos da a cada uno no es suficiente, entonces en un día o día y medio es imposible cambiar esa formación que traen los profesores (AJ, 25-07-00).

En cuanto a las dificultades que tienen los profesores de las escuelas para implementar y desarrollar el programa EBI, reconoció que ellos están insuficientemente capacitados básicamente en la metodología de enseñanza en lengua materna:

Ellos [profesores] están convencidos de que es una necesidad trabajar en la lengua materna de los niños a veces el problema es que no saben cómo hacerlo. Ellos dicen: tropezamos con una serie de dificultades una de ellas que dicen no recibimos una preparación eficiente para desarrollar este trabajo y a veces un taller de capacitación no nos da todo lo necesario para desarrollarlo dentro del aula entonces en cuanto a la metodología tenemos serias dificultades (AJ, 25-07-00).

Finalmente, ratificó la versión de los profesores sobre el hecho de que las capacitaciones que realizan son únicas y las mismas para todos los docentes: no hacen una capacitación diferenciada para los docentes que laboran en zonas rurales y en las zonas urbanas y tampoco ellos reciben una capacitación diferenciada por parte de los especialistas de UNEBI.

La profesora de Acovichay ha asistido a la misma capacitación quee... todos los docentes de la zona rural, a nosotros tampoco nos han capacitado para trabajar diferente con profesores de zona rural y urbana, sólo yo creo que en la zona urbana se debe enseñar castellano como L1 y quechua como L2, al revés que en zonas rurales que es quechua L1 y castellano L2 (AJ, 25-05-00).

Como podemos observar, las capacitaciones impartidas por los especialistas de la UNEBI son insuficientes, los capacitadores de los entes ejecutores de PLANCAD EBI no salen con las ideas muy claras, primero por el limitado tiempo que duran las capacitaciones y, segundo, porque la EBI se implementa con el nuevo enfoque educativo y la mayoría de los capacitadores han sido formados bajo el modelo tradicional de la educación. Esta situación dificulta el cambio de esquemas y la apropiación de metodologías del nuevo enfoque educativo, y aún más llevar a la práctica.

2.1.3.2. Percepción sobre gestión y participación

Aparte de las capacitaciones, también al nivel de gestión educativa y participación existen ciertas limitaciones para la implementación del programa EBI en general.

Por ejemplo, la especialista de la DREA mostró su desacuerdo con la implementación del programa EBI en las zonas urbanas y señaló que si en la escuela de Acovichay se

ha implementado es por el “facilismo” de los capacitadores de Diaconía para no caminar lejos. El programa EBI es para las zonas rurales y no para las urbanas:

El programa EBI en la zona urbana no me parece bien, esto obedece aa... al facilismo de los de Diaconía, para que no caminen lejos. Además, el programa EBI es para las zonas rurales, estos niños son lo que necesitan más, y no para las zonas urbanas, no entiendo cómo han logrado los de Diaconía para que se de en la escuela de Acovichay que está aquisito nomás (AS, 03-02-00).

Por su parte, el coordinador de PLANCAD EBI / Diaconía destacó como una de las dificultades en la implementación del programa EBI a la actitud negativa de las autoridades de las dependencias educativas DREA, USEs y ADEs que entorpecen el normal desarrollo de EBI:

Nosotros vamos a apoyar a los profesores, por eso nos diferencian de los especialistas de las USEs, ellos van a controlar, marcar las fichas. Ellos dicen, nosotros preferimos a los de Diaconía, porque ellos vienen a apoyarnos. Pero, la consecuencia es que los especialistas de las USEs ya nos ven mal a nosotros (PR, 04-02-00).

Además, señaló que las autoridades no colaboran, sino por el contrario permanentemente generan el movimiento del personal docente sin tener en cuenta si el docente se capacitó o no en EBI, perjudicando de esta manera, el normal desarrollo del Programa EBI. Para ello sugiere:

... a partir del Ministerio de Educación se concienticen a los señores de la administración de la Regional, de las USEs, desde los directores hasta los especialistas que hagan sentir de lo valioso que es la EBI, saben que en algunas escuelas se está con EBI pero están contratando profesores castellanos (Ibid.).

Por su parte, la especialista de la DREA sugiere:

Las capacitaciones no deben ser sólo para los entes ejecutores sino también nos deben hacer participar a los especialistas de las DRE, USEs, ADEs; no sé por qué los de UNEBI sólo capacitan a los entes capacitadores. Por eso es que no coordinamos bien con los entes ejecutores de PLANCAD EBI (AS, 03-02-00).

Como podemos apreciar no existe un trabajo cooperativo y coordinado entre los capacitadores del ente ejecutor PLANCAD EBI / Diaconía y las autoridades educativas de la DREA, USEs y ADEs. Por lo tanto, la falta de coordinación y trabajo conjunto entre ambas instituciones se constituye como una de las limitaciones para la implementación del programa EBI. Se observa que las autoridades de la DREA realizan movimiento del personal docente sin tener en cuenta si en tal o cual escuela se desarrolla el programa EBI, si los docentes recibieron capacitación en EBI o no, sino simplemente realizan el movimiento de personal. Tal es el caso de la misma escuela de Acovichay, a la que destacan como docente y director de dicha escuela al profesor Víctor Urbano, profesor que nunca recibió capacitación acerca del programa

EBI; asimismo, el otro docente sólo había recibido capacitación el año pasado y no en el presente año.

Otra de las limitaciones, según la especialista de la DRE y capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía consiste en la actitud negativa de algunos docentes y padres de familia que se tornan indiferentes con el programa. Al respecto, la profesora Solís dijo: “falta concienciarlos a los profesores y aún más a los padres de familia” (Ibid). Para lograr este propósito propone acciones de sensibilización, pero al mismo tiempo reconoce que ella como especialista de la DRE-A aún no ha emprendido ninguna acción de este tipo para los padres, sólo en algunas capacitaciones de inicio de año algo les ha hablado a los profesores. Señala como una de las dificultades del Programa EBI al factor docente, manifestando que “se capacitan luego se olvidan”. Para superar este impasse sugiere realizar acciones permanentes de monitoreo, ella misma reconoce que aún no está realizando esta acción por falta de personal en la Dirección Regional de Educación de Ancash.

Por su parte, el coordinador de PLANCAD EBI / Diaconía, en lo referente a la actitud de los padres dijo:

Todo depende del trabajo que se haga con ellos, cuando se les habla y se les hace entender bien qué es EBI, ellos son los primeros en apoyar (PR, 04-02-00).

Al mismo tiempo, criticó la actitud de algunos profesores que trabajan para que los padres se opongan al Programa EBI:

Es el mismo profesor, por no decir directamente no quiero, no me gusta se apoya en los padres, en el fondo quién no quiere es él, pero se escuda con que los padres no quieren. Inclusive trabajan para que esto digan los padres: no permitas que a tus hijos le enseñen en quechua porque tus hijos no van a avanzar. Sabemos que hay profesores que hacen esto, pese estar en EBI. Teníamos que encarar y enfrentar al profesor, por qué haces esto, tú estás en nuestro programa, asistes a los talleres luego estas con esas cositas (Ibid.)

Del mismo modo, el capacitador y especialista en quechua de PLANCAD EBI / Diaconía, señaló que al inicio tuvieron dificultades con los profesores, pero a la fecha han sido superadas. Puesto que en algunas escuelas los maestros han asumido el rol de docente, ellos han tomado conciencia y están asumiendo el programa con responsabilidad. El logro más importante es que los mismos profesores elaboran permanentemente sus materiales educativos ya sea por iniciativa individual o en los trabajos de GIA; otros ya están trabajando con los padres de familia; están aplicando metodologías activas y hacen participar activamente a los niños. Sin embargo, reconoció como limitaciones el hecho que todavía existen algunos maestros que no se identifican con la lengua quechua.

Finalmente, en cuanto a las perspectivas para la implementación del programa EBI en las zonas urbanas, la ex – directora de la escuela de Acovichay opina que se debe implementar el programa EBI en las escuelas urbanas para rescatar la cultura ancestral:

Por su puesto, por supuesto e incluso en las zonas urbanas se debe de implementar [el programa EBI] porque es nuestra cultura debemos de rescatar, debemos de valorarlo y no, y no sentir vergüenza de la cultura que nosotros tenemos ¿no? Del idioma de nuestros ancestros que prácticamente a la falta de identidad cultural de repente estamos perdiéndolo poco a poco (IP, 19-06-00).

El profesor del 3º y 4º grados dijo al respecto:

Creo que está bien que se implemente el EBI en las escuelas urbanas para rescatar el quechua (VU, 27-07-00).

Por su parte, los padres de familia en su generalidad muestran su acuerdo con el uso del quechua en la escuela, así como están de acuerdo con la implementación y desarrollo del programa EBI, a pesar que ninguno de ellos sabía sobre el programa EBI, en qué consiste, cómo se viene implementando, etc. Por tanto, existe una desinformación, nadie les ha dado alcances con respecto al programa EBI, ni los profesores, ni el ente ejecutor de PLANCAD EBI, las autoridades de la DREA.

Asimismo, los pobladores de la urbanización Primavera, que en su gran mayoría no son padres y madres de familia de la escuela de Acovichay, también muestran su acuerdo con el uso del quechua en la escuela, así como con la implementación y desarrollo del programa EBI, aunque ninguno de los 4 pobladores (3 varones y 1 mujer) entrevistados, tienen hijos en la escuela de Acovichay, sino en otros colegios.

En resumen hay una actitud favorable por parte de los profesores, padres y madres de familia, y de la población en general, para la implementación del programa EBI en la escuela de Acovichay, aunque en la práctica estén haciendo poco.

2.2. Interpretación de resultados

2.2.1. Concepción del programa EBI y “EBI de doble vía”

La Educación Bilingüe Intercultural, por lo general, aún es entendida muy genéricamente por los sujetos de la educación (profesores, autoridades de la DREA, capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía y padres y madres de familia). Las opiniones son vagas y muy genéricas, e incluso hay desconocimiento total por parte de un docente y de padres y madres de familia. En este marco, hacer EBI para algunos profesores implica hablar quechua en las clases y nada más; para algunos otros hacer clases en quechua, tiene el propósito de rescatar y recuperar la lengua; y

para los otros es un programa educativo que se está implementando en todo el Perú para rescatar la lengua y cultura “propias”, la identidad cultural enseñando a los niños en su lengua materna, el quechua.

Como podemos observar, cuando se habla de EBI a menudo se hace referencia sólo al componente lingüístico: y solamente al uso de la lengua quechua, considerada como la lengua materna de los niños, en el proceso educativo, olvidando por completo la enseñanza de y en castellano. En este caso, primero se habla sólo del uso de la lengua quechua y no de la enseñanza de y en quechua; segundo, el quechua es considerado como lengua materna de los niños; tercero, no se hace referencia a la enseñanza de y en castellano. Además, se pierde de vista la dimensión cultural del proceso educativo y la necesidad de un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado.

Cabe aclarar, por un lado, que el simple hecho de hablar el quechua en las clases no implica que la educación sea bilingüe e intercultural. Considerar al quechua como lengua materna y al castellano como segunda lengua, no siempre funciona en la realidad sociolingüística que caracteriza al Perú. Está enraizada la idea de que siempre el quechua es la lengua materna; y el castellano, la segunda lengua. Aclaramos que la lengua materna es aquella que se adquiere en el hogar y desde la infancia; en cambio, la segunda lengua es la que se aprende después de la lengua materna (primera lengua), y muchas veces en la escuela. Por tanto, no siempre el quechua es la lengua materna de los niños; en algunos casos lo es el castellano e incluso en algunos otros casos tanto el quechua como el castellano se constituyen como lengua materna de los niños cuando son adquiridos simultáneamente. Al respecto, Luis Enrique López (1999a: 53-54):

... a menudo establecemos una asociación errónea entre L1 como exclusivamente referida al idioma ancestral y L2 como relativa al castellano, cuando bien sabemos que, en algunos casos, la L1 de un poblador urbano, o incluso de uno rural, bien puede ser el castellano, mientras que para otra tal condición la tiene todavía un idioma ancestral.

En definitiva, consideramos que no basta usar el quechua en las interacciones aúlicas para hacer EBI, ésta es mucho más que el simple uso e incluso más que la simple enseñanza de y en dos lenguas. En los procesos de EBI es importante considerar las lenguas no sólo como medios de comunicación, sino principalmente como vehículos de apoyo en las diversas culturas a las cuales representan, de valoración y construcción de conocimientos a partir de aprendizajes significativos.

Otro hecho que se merece subrayar es que la EBI aún sigue siendo vista sólo hacia adentro, es decir sólo para los niños quechuablantes de las zonas rurales

relacionándola con lo originario, lo ancestral y lo propio. Ésta es una visión más *intracultural* que *intercultural*. Consideramos que la educación bilingüe intercultural supone más bien un doble camino: hacia adentro y hacia fuera. Es decir, una “educación bilingüe intercultural para todos”, tanto para los indígenas cuanto para los no indígenas, estableciendo los puentes a vasos comunicantes entre lo propio y lo ajeno, entre lo urbano y rural, entre lo llamado tradicional y lo moderno, entre lo subalterno y lo hegemónico.

En este contexto, ubicamos a la “EBI de doble vía” o “EBI de doble dirección” cuando la EBI es implementada para los niños hispanohablantes principalmente en las escuelas de las zonas urbanas. Empero esta noción es desconocida por la generalidad de los actores educativos, a excepción del coordinador de PLANCAD EBI / Diaconía, para quien “en la escuela de Acovichay por estar ubicada en una zona urbana se está desarrollando el programa EBI de doble vía porque se enseñara el castellano como L1 y el quechua como L2”. Como podemos ver, al igual que en la noción general de EBI, nuevamente salta a la vista la referencia sólo al componente lingüístico, sin referir para nada el componente cultural. Asimismo, no se sabe o se olvida la noción de interculturalidad, que según los últimos planteamientos teóricos, se constituye como el eje central de los procesos educativos de la EIB en general.

Del mismo modo, se hace referencia a la dicotomía rural Vs urbano, esta mirada implica ver a las culturas rural y urbana como estáticas; por el contrario las culturas son dinámicas y cambiantes. En el contexto de Huaraz en general y, en Primavera en particular, las nociones de ruralidad y urbanidad están implicadas, se constituyen como un mosaico de interinfluencias mutuas y que, como producto de esa convivencia, se va generando una cultura híbrida. Por lo tanto, para la implementación de la “EBI de doble vía” no es razón suficiente que la escuela esté ubicada en la zona urbana, sino depende, sobre todo, de la realidad sociolingüística y sociocultural de los educandos.

Teniendo en cuenta la realidad sociolingüística de los niños de la escuela de Acovichay, mayoritariamente bilingües en quechua y castellano, consideramos que el modelo de EBI a implementarse no correspondería a la “EBI de doble vía” porque no se trata de la existencia de estudiantes monolingües en quechua y en castellano en un número casi equilibrado, tampoco se puede hablar de la enseñanza de L2; sino, sobre todo, de la enseñanza bilingüe para desarrollar ambas lenguas porque los niños son bilingües mayoritariamente. Por lo tanto, el modelo correspondería al de la “enseñanza bilingüe en dos lenguas”.

En resumen, la noción de EBI como propuesta y planteamiento teórico de los especialistas entra en crisis cuando se afronta desde lo que dicen los actores educativos y lo que hacen en la práctica educativa. La EBI en la escuela de Acovichay nos plantea, sin duda, muchos retos y muchos problemas, por ejemplo el hecho de considerar a la EBI sólo como la acción de hacer clases en quechua y nada más. Si bien los profesores “hacen clase en quechua”, aunque mínimamente, lo hacen desvinculando la lengua de la cultura a la que representa y reproduciendo en quechua los contenidos de la cultura nacional de corte occidental. Esto implica que aún falta asumir la diversidad sociocultural como un aspecto que siempre está presente y sobre el cual todavía no se está trabajando desde todas las dimensiones o componentes del quehacer educativo: en la dinámica de aula, en el currículo, en las metodologías, en las relaciones, en el material, etc. En este sentido, el proyecto educativo bilingüe intercultural que se observa en las prácticas curriculares y programáticas responde de manera parcial a las propuestas de la política educativa de la EBI.

Si, “la lengua es un producto cultural, pero al mismo tiempo es medio fundamental para la transmisión y reproducción de la cultura”⁵⁷, desde la praxis educativa, ¿cómo se está contribuyendo en la escuela para el desarrollo de la lengua y mediante ella de la cultura? Asimismo, si no se desarrollan contenidos culturales que corresponden al mundo quechua ¿cómo transmitir y reproducir la cultura quechua? Comprendemos que éstas aún son tareas pendientes que la escuela tiene que emprender en el futuro inmediato.

En conclusión, siguiendo a Godenzzi (1997:19), consideramos que la noción de educación bilingüe intercultural es controvertida, y lo es porque la compleja realidad educativa de la cual intenta dar cuenta es un campo de batalla en el que se viabilizan concepciones y prácticas educativas muy diversas, es decir, se la entiende de diversos modos y sustenta también diferentes procesos y prácticas concretas.

2.2.2. Eje lingüístico

La variedad del castellano utilizado por los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituye también una premisa muy importante que tiene que tomarse en cuenta en los procesos de la educación bilingüe intercultural.

Los profesores de Acovichay son de extracción popular, en tal virtud, la profesora Palacios nacida en un distrito suburbano de Chavín de Huántar (Huari, Ancash), adquirió las lenguas castellana (de su padre) y quechua (de su madre)

⁵⁷ Sánchez Garrafa (sin datos), citado en Galimberti 1998: 114.

simultáneamente (bilingüe de cuna); el profesor Huerta, nacido en una zona urbano marginal de Huarás; adquirió el castellano como L1 y el quechua como L2 entre los 8 a 10 años en su entorno familiar y el barrio, constituyéndose como un bilingüe consecutivo; y finalmente, el profesor Urbano nacido en la zona rural de Huarás (caserío de Huantallón) adquirió el quechua como L1 y el castellano como L2 a los 8 años aproximadamente en la escuela, constituyéndose también como bilingüe consecutivo. En la actualidad a los tres profesores podemos considerarlos como bilingües equilibrados. A pesar de que cotidianamente suelen comunicarse en castellano, cuando quieren hablar en quechua lo hacen sin mayor dificultad. Obviamente el quechua de los profesores refleja las variedades del quechua de los Conchucos (I. Palacios) y del Callejón de Huaylas (C. Huerta y V. Urbano), que en general registran un alto porcentaje de préstamos de diversa índole del castellano.

Como podemos observar, los profesores no están en un trance de aprendizaje del castellano, sino que en el castellano de ellos ya están fosilizadas ciertas características lingüísticas que tienen una repercusión social estable en la variedad del castellano regional andino. En este sentido, el castellano hablado por los profesores es el mismo castellano utilizado por la población huarasina, sea ésta bilingüe o monolingüe en castellano regional. Por lo tanto, el castellano hablado por los profesores no podría ser catalogado como interlengua (Muysken & Appel, 19993) o interlectos (Escobar 1978), puesto que no se constituyen como fenómenos individuales y transitorios, sino como fenómenos sociales y estables. En este sentido alcanzaría la noción del castellano motoso (Cerrón-Palomino 1990). A lo que nosotros en concordancia con Germán de Granda, Virginia Zavala, Ana María Escobar, entre otros, denominamos como el castellano regional andino.

Es muy importante tener en cuenta que la escuela es, por antonomasia, el centro difusor que socializa al estudiante en su dominio de los patrones de cultura, asimismo el núcleo irradiador de un modelo de lengua o, por lo menos, de un modelo de concebirla. Por lo mismo, la lengua que se difunde en la escuela puede o no coincidir con la modalidad que hablan los niños o con la modalidad “estándar” que por lo general es la que se reproduce (cf. Escobar 1978).

Es importante aclarar, que existen marcadas desajustes y distancias entre lo que dicen los profesores cuando hablan, y lo que ellos para sí mismos, piensan acerca cómo usan su lengua. Asimismo, observar qué es lo que dicen de forma de trabajo y qué es lo que realmente hacen en la escuela. En otras palabras, para el primer caso, no olvidemos que hay un desajuste inconsciente entre el modelo que el hablante (que

todo hablante) desea seguir y cree realizar; y el hablar individual que, en verdad, produce al hacer sus emisiones.

Frente a la realidad de uso de lenguas, y especialmente de la variedad del castellano andino, por parte de los profesores y estudiantes de la escuela de Acovichay, es necesario tener en cuenta cómo se viene encarando este tema en el sistema educativo nacional. Al respecto, Cerrón-Palomino (1990) señala que los tratamientos correctivos ensayados por la escuela han derivado en una frustración permanente, toda vez que ésta no ha sido capaz (sino tal vez en muy poca escala) de erradicar los rasgos de la motosidad. No de otro modo se explica el hecho de que precisamente la mayoría del profesorado de extracción andina, en todos los niveles de enseñanza, acuse un hablar motoso, tomado éste en su acepción amplia. A falta de una percepción clara del fenómeno, de las causas que lo motivan y de una metodología adecuada para combatirlo, los cursos de lengua sólo han logrado, en el mejor de los casos, desterrar los rasgos más pronunciados de la motosidad. Por el contrario, aquellos que resultan menos “hirientes”, cristalizados en el habla de los propios maestros, se constituyeron, paradójicamente, en el modelo impartido inconscientemente desde las aulas.

El castellano hablado por los profesores y alumnos de la escuela de Acovichay comparte similares características con la variedad del castellano regional andino. Entre ellas: confusión vocálica, uso de /x/ <j> por /f/ o a la inversa, inestabilidad de concordancia de género y número, omisión de artículos y preposiciones, construcción oracional indistinta bajo los órdenes SOV o SVO, uso de palabras quechuas, hipocorísticos quechuizados, etc. Las clases se imparten usando esta variedad del castellano regional andino, aunque los profesores creen hacerlo en la variedad del castellano estándar. Así, con frecuencia la niegan y la condenan en vez de tomar positivamente la pluralidad dialectal como punto de partida para el desarrollo de las capacidades y competencias comunicativas y lingüísticas. Para estos casos, pienso que en el marco de la EIB se debe pensar planificar e implementar una enseñanza bidialectal en castellano regional andino y el castellano estándar.

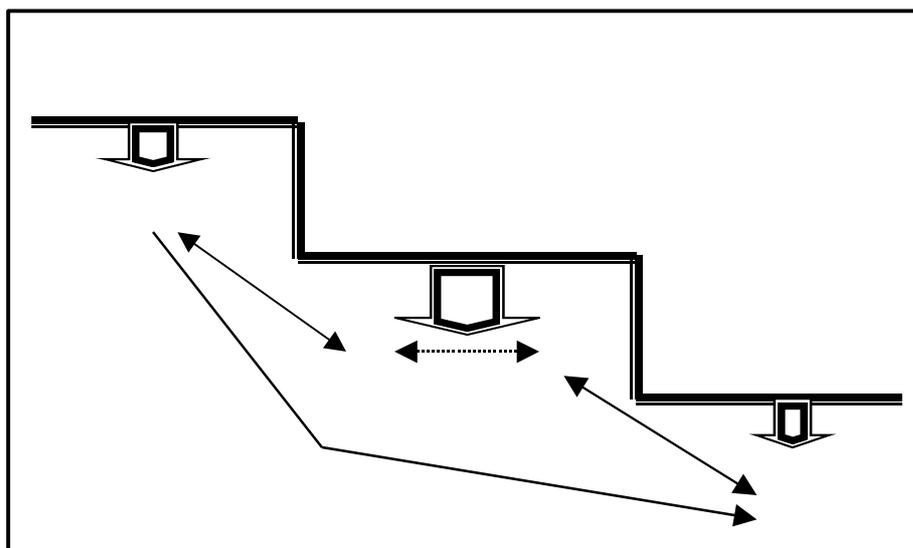
Considero que legitimar las normas locales y regionales no implica atender contra la unidad lingüística del castellano. En tal virtud, en el marco de la EIB hay un camino pendiente que recorrer la planificación de la enseñanza del castellano partiendo de la norma local, pasando luego por la regional, para luego finalmente llegar a la estándar o general (cf. Escobar 1972, en Cerrón-Palomino 1990: 175 - 6).

Finalmente, el quechua de los profesores y de los alumnos de la escuela de Acovichay, así como de la comunidad quechuahablante del Callejón de Huaylas, registra muchos préstamos del castellano, por lo que a un hablante monolingüe de castellano no le será muy difícil captar por lo menos algunas ideas generales siguiendo a las palabras prestadas del castellano. Esta variedad del quechua, como lo sugieren para el caso boliviano Albó (1974, 1999) y Peña (1990), podría caracterizarse como el “quechuaño”.

2.2.3. Eje sociolingüístico

La relación sociolingüística global entre el castellano y el quechua en el contexto de Huarás, así como en la urbanización Primavera y la escuela de Acovichay se puede caracterizar con el concepto de *diglosia*⁵⁸, pero si atendemos a los casos más específicos de la relación entre las variedades del castellano estándar y castellano andino frente al quechua, la caracterización puede alcanzar la noción de *triglosia* o *poliglosia* en términos de Romaine (1996), puesto que están implicados no solamente dos lenguas sino también dos variedades de una misma lengua. En este caso, el castellano andino funciona como la variedad / lengua “alta” (A') frente al quechua que cumple el papel de lengua “baja” (B); a su vez, el castellano estándar funciona como la variedad “alta” (A) frente al castellano andino y al quechua que cumplen el papel de variedad / lengua “baja” (B).

Veamos el siguiente gráfico:



⁵⁸ Es bien sabido que el término diglosia fue introducido por 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 (cf. Hamel 1988).

Como podemos observar, la lengua quechua (B) jerárquicamente está subordinada a la variedad del castellano andino (A'), y al mismo tiempo, ambas (A' y B) están subordinadas a la variedad estándar del castellano (A). Esta realidad se pone en evidencia en las prácticas discursivas de los docentes de la escuela de Acovichay. Por un lado, cuando los alumnos hablan en castellano (castellano regional andino), algunas de sus expresiones que no compatibilizan con la norma estándar son inmediatamente corregidas por los profesores, bajo la forma de “no se dice así” sino de “esta otra forma, “estás hablando cancha con mote”, etc. Así, los profesores se consideran hablantes del castellano estándar y consecuentemente valoran esta variedad, pero no advierten que también son hablantes del castellano regional andino, y por tanto, no están muy lejos de la forma de habla de los alumnos de la escuela y de la población huarasina en general. Por otro lado, los mismos docentes consideran que el quechua no tiene suficientes recursos para desarrollar en clases todos los temas curriculares, consecuentemente tampoco lo usan en sus conversaciones cotidianas, y su uso se restringe a espacios más privados.

En situaciones de lenguas en contacto (quechua y castellano) y en condiciones asimétricas en que se encuentran éstas, en la escuela de Acovichay, a pesar de llevar el nombre del programa de Educación Bilingüe Intercultural, se utiliza casi exclusivamente el castellano (considerado por los profesores como lengua mayoritaria de los niños) y muy escasamente el quechua (considerado como lengua minoritaria). Se enseña el castellano y en castellano, y no se enseña el quechua sino se hace una “simulación de clase” en quechua por escasos minutos. Por lo tanto, la modalidad educativa implementada en la escuela de Acovichay no puede considerarse como una educación bilingüe intercultural en sentido pleno: ésta dista mucho en lo pedagógico, lingüístico y cultural de lo que verdaderamente debe ser una escuela EBI, tal como se propone en la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (MED 1997).

Asimismo, con el escaso uso de la lengua quechua “como L2” (como dicen los profesores) en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje no se fomenta el desarrollo de un bilingüismo aditivo y equilibrado en los niños; más por el contrario hay una tendencia implícita de desplazamiento lingüístico del quechua y la orientación hacia un bilingüismo de tipo sustractivo. Prueba de ello es que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas o asignaturas, por lo común se desarrollan en lengua castellana, de las 25 sesiones de clases observadas y registradas, 24 clases fueron desarrolladas en castellano y sólo una, la del área de “Personal Social”, fue desarrollada en quechua.

En la mente de los profesores está enraizado el carácter diglósico de las lenguas. A pesar de ser partidarios del rescate y revalorización de la “lengua propia” (quechua) y haber sido “capacitados” en EBI, aún siguen pensando que el quechua no sirve para la vida académica; es decir, consideran que sólo algunos temas curriculares y sólo en algunas áreas se pueden desarrollar en quechua. Esta es una muestra de la falta de una actitud positiva para ampliar el uso funcional del quechua a espacios académico-formales. Con este pensamiento, que además es puesto en la práctica, en la escuela de Acovichay no se está contribuyendo para la recuperación, revalorización y desarrollo del quechua, sino por el contrario para su estancamiento y quizás abandono por los hablantes.

En definitiva, en los dos planos de la actividad comunicativa, la práctica traslingüística (extraescolar) y reflexiva-académica (intraescolar), se reproducen los fenómenos de asimetría entre las lenguas desde el punto de vista de su uso y función comunicativa y pedagógica. El tratamiento del quechua como una lengua subordinada tiene un efecto cultural determinante en el proceso de socialización escolar: los maestros, en la práctica, transmiten a los alumnos implícitamente el esquema de valoración asimétrica de las lenguas, reafirmando el papel de la escuela como institución castellanizadora y apoyando así inconscientemente la tendencia principal hacia el desplazamiento del quechua.

2.2.4. Eje pedagógico

La relación diglósica de las lenguas quechua y castellano se refleja en los procesos educativos. Existe una distribución asimétrica de estas lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje: los contenidos curriculares oficiales se desarrollan casi exclusivamente en castellano, la enseñanza en quechua se restringe sólo a escasos minutos de clase. Asimismo, el castellano es usado tanto en lo oral como en lo escrito; en cambio, el quechua mayormente en la oralidad y mínimamente en la escritura y sólo de algunas palabras sueltas. En este contexto, tampoco las funciones pedagógicas son cumplidas en condiciones equitativas por ambas lenguas: el castellano es la lengua privilegiada. Asimismo las actividades metacomunicativas en las clases de castellano son desarrolladas sólo en castellano; en cambio, en las clases de quechua las actividades metacomunicativas que se desarrollan en esta lengua son básicamente el control del habla de los alumnos, preguntas concretas, elicitación y corrección de las respuestas y resumen del tema tratado. El resto de las actividades como las de motivación, comentario crítico, reprimenda, halago, etc. son desarrolladas en castellano.

No se concibe a la enseñanza del quechua desde una perspectiva más amplia, esto es, desde una perspectiva que privilegie la pragmática, es decir, atender a la lengua en sus contextos comunicacionales que vayan más allá de las simples preguntas y respuestas breves llegando a formas dialógicas y discursivas más amplias. Y en este ambiente, tampoco se busca desarrollar actividades metacognitivas y metalingüísticas, es decir, utilizar los conocimientos previos de los alumnos y la lengua quechua para hablar de la lengua y cultura quechua y en propia lengua (quechua). Ésta es una tarea aún pendiente.

Los profesores difieren en la forma de enseñar en quechua, por un lado se invoca que los alumnos hablen sólo el quechua; por el otro, se procede en castellano para la traducción de algunas palabras. Al respecto Wong-Fillmore (1985:23-4) comenta:

La manera en que las clases se organizan, así como, los pasos que se siguen en la instrucción, determina notablemente la naturaleza del lenguaje que los alumnos escuchan y usan en el aula... Dos conjuntos de características parecen distinguir las clases que funcionan de las que no. El primer conjunto se relaciona con la forma en que las clases se estructuran u organizan la instrucción, el segundo con la manera en que se usa el lenguaje en la clase⁵⁹.

En buena medida, el éxito en la enseñanza del quechua como L2, en términos de Wong-Fillmore, dependería de la organización de la clase y de los procedimientos que se sigue en su enseñanza y con la frecuencia y manera cómo se usa la lengua para su enseñanza.

Con respecto a la enseñanza de segundas lenguas, Lidia Gómez señala:

la enseñanza de una segunda lengua tiene como propósito que el hablante de una segunda lengua logre una competencia comunicativa, entendiéndose ésta como la capacidad de comprender y producir mensajes orales y escritos de acuerdo con las situaciones, las circunstancias, los interlocutores y los niveles de formalidad que se requieran en un contexto sociocultural específico (1998: 126).

Por tanto, se espera que el aprendiz de una segunda lengua se apropie del mundo simbólico comunicacional de la cultura a la que representa dicha lengua. Así, se busca desarrollar en forma global las cuatro habilidades de la competencia comunicativa: escuchar, hablar, leer y escribir. En rigor, en la escuela de Acovichay no se enseña el quechua como L2, aún se está muy lejos y quizás tal vez estamos por empezar con la enseñanza del quechua como L2. Como hemos venido describiendo, la presencia del quechua es mínima y por lo mismo su tratamiento como lengua de enseñanza también ínfimo.

⁵⁹ Wong-Fillmore, 1985: **Input in Second Language Acquisition**. Newburg House, Rowley, Mass. Citado en Richardes y Lockhart 1998: 106.

Además, como punto de partida no se entiende muy bien en qué consiste L1 y L2, al margen de qué lengua se trate, tampoco se conoce las metodologías de enseñanza de segundas lenguas. Entonces, hablar de enseñanza de y en L1 y L2 no tiene mayor consistencia en la escuela de Acovichay, lo que se hace son “clases de castellano” y “clases de quechua”.

Veamos lo que dice Luis Enrique López:

El aprendizaje de un segundo idioma nacional tendría, tratándose del castellano, el fin de posibilitar la relación intercultural e interétnica a nivel nacional y dotar al país de 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... (1999a :64).

Consideramos que el objetivo del aprendizaje del quechua como segunda lengua en las zonas urbanas, como la de Huarás, implica recuperación y desarrollo de la lengua quechua, puesto que se encuentra en una situación de desplazamiento cada vez mayor. Por lo tanto, el programa EBI debe posibilitar la expansión del uso del quechua en contextos urbanos, hasta ahora reducto de habla castellana y también a una educación en castellano. En estos casos se estaría viabilizando un bilingüismo aditivo; es decir, el aprendizaje del quechua como L2 para los niños monolingües en castellano (L1) se sumaría sin coste para la primera, y para los niños bilingües implicaría el desarrollo de las dos lenguas en condiciones similares. De esta manera se puede llegar a obtener más armonía entre los grupos hablantes del quechua con los grupos hablantes del castellano a través del bilingüismo. En este sentido, el aprendizaje del quechua como L2 contribuiría a la mejor comprensión de los hispanohablantes entre pueblos de diferentes orígenes culturales, haciendo que el mundo se haga una aldea cada vez más global, con experiencias cada vez más compartidas.

La ausencia de estas políticas de “EBI de doble vía” hace que –entre otras razones- a que la decisión sobre la implementación y desarrollo de la EBI no esté resuelto, sino comienza a plantearse.

Todo lo señalado, aún está muy lejos de lograrse en la escuela de Acovichay. Además, si bien como dicen los profesores que enseñan más en castellano porque los alumnos mayoritariamente hablan castellano, esto no supone de ninguna manera abandonar la enseñanza de y en quechua. En este caso, tienen la responsabilidad de potenciar esta enseñanza los capacitadores, especialistas de la DREA, los profesores de la escuela y todas las personas inmersas en el proceso educativo de la EBI.

Si tomamos como ejemplo la propuesta de Lindholm (1987) para los programas de educación bilingüe de doble vía o doble dirección para el caso norteamericano, adecuada a la realidad de las escuelas urbanas de los Andes de habla castellana consistiría en lo siguiente:

- 1) La lengua quechua se emplea durante por lo menos el 50% de la instrucción.
- 2) En cada período de instrucción, sólo se emplea una lengua.
- 3) Tanto los hablantes del castellano como del quechua están presentes en un número preferiblemente equilibrado.
- 4) Los hablantes del castellano y del quechua están integrados en todas las clases⁶⁰.

Dado a la heterogeneidad sociolingüística del contexto, en la escuela de Acovichay sólo se estarían cumpliendo las dos últimas características y no por estar aplicando dicha propuesta sino porque obedece a su realidad de escuela unidocente en la que el profesor obligadamente tiene que laborar al mismo tiempo con alumnos de varios grados.

Para los profesores de la escuela de Acovichay, la enseñanza de la segunda lengua, “el quechua”, está centrada en la enseñanza del vocabulario, no se observó en ninguna de las clases el propósito de la enseñanza de la gramática, la estructura gramatical, etc. Del mismo modo no se fomentó una comunicación dialógica amplia entre el profesor y los alumnos y entre los mismos alumnos, sino que los alumnos se limitaron a contestar con palabras sueltas a las preguntas del profesor. Por lo tanto, no se observó la comunicación de ideas, significados e información, interrelaciones personales usando la lengua quechua. Esto ni entre los profesores ni entre los alumnos, tampoco entre los profesores y alumnos y viceversa, ni en las sesiones de clase de quechua ni tampoco en otros contextos comunicativos extra clases. Consideramos que la escuela es el espacio privilegiado, aunque no el único, donde el sujeto del aprendizaje puede actuar, discutir, decidir, descubrir, realizar, evaluar en interacción con los otros. Así, se estarían creando condiciones favorables para el aprendizaje y la comunicación en quechua.

A pesar de que existe un ambiente favorable de niños bilingües que quieren aprender su lengua y en su lengua, los profesores no aprovechan la actitud favorable que muestran los niños y niñas para hacer las clases en quechua. Entonces, la afirmación de los profesores “desarrollamos las clases en castellano porque la mayoría de los

⁶⁰ Lindholm, K., 1987: **Directory of Bilingual Education Programs**. Los Ángeles, University of Southern California, Center for Language Education an Research. Citado en Baker 1997.

alumnos son castellanohablantes” no tiene mayor consistencia porque si bien los alumnos hablan castellano, pero al mismo tiempo son bilingües; además manifiestan una actitud positiva para hacer las clases en quechua.

Ahora bien, ¿qué enfoque de enseñanza de segundas lenguas desarrollan los profesores de la escuela de Acovichay cuando enseñan en quechua? Considero que los profesores aún no salen de los métodos del enfoque estructural, puesto que la enseñanza está centrada en el docente y no en el alumno, y esto no sólo en las clases de quechua sino también en castellano. Como hemos señalado, el ejercicio de pregunta-respuesta constantemente hasta por tres veces conduce a la memorización de palabras quechuas, ni siquiera de oraciones.

En cuanto al uso de la pizarra, considerada como el único material y espacio donde el maestro, y a veces los alumnos, producen la escritura, es un espacio en el que se fija una escritura descontextualizada. Como dice Emilia Ferreiro (1999: 157) “el pizarrón es el espacio para generar un contexto neutro, un ‘no-contexto’ “. Esto ocurre en las clases de castellano en las que el docente escribe desde palabras sueltas hasta oraciones y párrafos completos, y sólo algunas veces los alumnos cuando tengan que desarrollar algún ejercicio. Aún más descontextualizada es la escritura en las clases de quechua, porque los profesores escriben en la pizarra sólo algunas palabras sueltas, y nunca fomentan la participación de los alumnos para que escriban en quechua en la pizarra u en otro material, los alumnos se limitan sólo a copiar de la pizarra en sus cuadernos y no producen textos.

Fernando Garcés (1997: 41) señala que “varios autores afirman que el fin último de la escritura es llegar a la producción literaria”. Pero, a paso como se va con la escritura en quechua en la escuela de Acovichay, ¿se llegará a la producción literaria en quechua?, ¿los mismos profesores habrán llegado a la producción literaria? y si los profesores aún no han llegado a producir textos literarios en quechua, ¿podrán lograr desarrollar esta habilidad en sus alumnos? La cita nos sugiere que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, lo que se debe pretender es llegar a convertir al niño en un escritor-autor, para el cual los docentes aún no están preparados.

De acuerdo con las corrientes pedagógicas actuales, para favorecer el desarrollo de la literacidad en los niños se les debe rodear de materiales escritos para que día a día y en cada instante estén en contacto directo con la escritura y así poco a poco se vayan apropiando de ella. Si los niños se encuentran expuestos a un rico y variado ambiente lecto-escriturario poco a poco se irán apropiando de aquellas habilidades de una

manera global. Pero cuando a los niños no se les presenta dichos materiales o se les presenta en cantidades mínimas o no se les presenta, dicha apropiación de habilidades de literacidad serán mínimas e incluso nulas.

En definitiva en la práctica educativa, los profesores aún no han logrado diseñar creativamente una modalidad de enseñanza de y en quechua que favorezca el desarrollo de esta lengua. Se sigue trabajando copiando modelos y esquemas tradicionales; y lo grave es que se hace utilizando aquellos contenidos y métodos que, lejos de favorecer el desarrollo de la lengua, se orientan hacia el desplazamiento lingüístico y cultural.

2.2.5. Dificultades en la implementación del programa EBI

Los docentes de la escuela de Acovichay consideran como la principal dificultad para la implementación del programa EBI a la insuficiente capacitación, principalmente en la escritura quechua y en ella el 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 quechua⁶¹, pobreza léxica en quechua, desconocimiento de la ortografía quechua para su escritura.

En este marco, uno de los principales recursos pedagógicos que tienen los profesores en la escuela de Acovichay es su capacidad de comunicarse en ambas lenguas con sus alumnos, sin embargo, muy poco ponen en práctica este valioso recurso para el desarrollo de las clases, principalmente en quechua.

En el desarrollo de sus clases las principales estrategias que utilizan los profesores son la interrogación, la traducción y la repetición. Éstas se transforman en un ejercicio mecánico y repetitivo de pregunta - respuesta puntuales, carente de todo contenido semántico-pragmático y valor comunicativo más amplio. Si bien, los docentes aprovechan los conocimientos de los alumnos, pero 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 studente (Tucker 1977: 5, citado en Hamel 1988: 335).

⁶¹ Los cuadernos de trabajo “Yachaqmayiy” y “Yupaqmayiy”, hasta el término del primer semestre aún no se distribuían en la escuela de Acovichay.

Para el observador esta realidad se manifiesta con mucha claridad en la muy escasa expresión discursiva propia, creativa en quechua. Falta de un desarrollo curricular sostenido de la lengua quechua, así como ampliar sus funciones comunicativas y pedagógicas en el contexto escolar. En este contexto, las escasas clases en quechua y las metodologías empleadas al parecer no permiten que el alumno movilice estrategias de transferencia, ya que la relación entre L1 y L2 es interrumpida en las diferentes habilidades. Por consiguiente, la proficiencia baja en el quechua, no se da en tanto debido a un desenvolvimiento curricular insuficiente en la enseñanza de la L2 como lo planteara Cummins (1978, 1982, etc.), sino en este caso, lo que falta es desarrollar la competencia comunicativa en los niños y niñas en el idioma quechua, puesto que la gran mayoría de ellos ya son bilingües.

Para afrontar las dificultades de vocabulario quechua, la gramática quechua, ortografía quechua, etc., los profesores no cuentan con el material bibliográfico respectivo, ni en la escuela ni en su “biblioteca personal”. Asimismo, no cuentan con materiales didácticos en lengua quechua por lo que la clase se desarrolla en la pizarra o en el mejor de los casos, el uso de materiales didácticos se limita al uso de un papelógrafo.

Así, los profesores cuando no recuerdan o no saben la traducción en quechua de alguna palabra castellana recurren a los alumnos, principalmente a los quechuahablantes que proceden de las zonas rurales, preguntándoles insistentemente “cómo se dice”, “cómo dicen en tu casa”. En caso de no obtener una respuesta satisfactoria proceden con la quechuización de la palabra o simplemente la toman como préstamo directo.

P: *Niikurqa jimatata kuyutsirqontsik?* [Después ¿qué hemos hecho mover?]

As: *Ombruta..., ombruta...* [el hombro..., el hombro]

P: ¿*Ombruta?* [¿el hombro?]

Ao: Después cabeza

P: ¿*Imata?*, ¿*ombruta nintsikku?* [¿qué?, ¿decimos hombro?]

As: *Umata, umaa..., ombru...* [la cabeza, cabeza..., hombro]

P: *Ombruta ¿aw?* [el hombro ¿no?] (IP, 30-06-00).

P: ... ustedes cuando hablan en quechua ¿cómo le llamamos bandera?

Ao: Ban, ban...

P: ¿Saben? no sé si lo habrán llamado

Ao: Yo sí, yo sí...

Aa: Sí, mi mamá habla

P: Ya pero en quechua ¿qué dicen haber?, yo quiero aprender a ver, ya quiero aprender a ver, de repente... a veces por ahí puede salir ¿no? pueden saber ustedes ¿a ver? (CH, 11-07-00)

Cuando los alumnos contestan en castellano a las preguntas en quechua de la profesora, algunas veces la docente cambia de código de quechua a castellano:

P: *Imanootaq teetantsik jimanoomi?* [Cómo es nuestro papá, ¿cómo es?]

As: Es flojo... bonito...

P: *Shumaq ¿aw?* [Bonito ¿no?] No, no vale en castellano ¿ah? *jimanoomi teetantsik?* [¿cómo es nuestro papá?] (IP, 02-06-00).

En cuanto a la escritura quechua, los docentes registran serias limitaciones: confusión en el uso de las vocales “e” por “i” y “o” por “u”; confusión en el uso de algunas consonantes, por ejemplo emplea “k” por “q” o viceversa; uso de secuencias vocálicas conformando diptongos; y, por lo general, el empleo del alfabeto castellano. Como los docentes tienen serias limitaciones en la escritura quechua, en el desarrollo de sus clases en quechua optan por hacerlo mayormente en forma oral y cuando tienen que escribir el resumen lo hacen por medio de palabras sueltas y nunca conformando oraciones u otras unidades superiores del discurso.

Esta realidad hace ver como los mismos docentes lo señalan, que no están convenientemente capacitados para implementar y desarrollar el programa EBI, y principalmente la enseñanza de y en quechua ni como L1 ni como L2. Paradójicamente, esta limitación también se observa en los capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía. Como consecuencia de ello, lo que hacen los capacitadores en las jornadas de capacitación es desarrollar todo el proceso en castellano y casi nunca en quechua, y cuando tienen que “capacitar” en quechua, lo que hacen es formar equipos de trabajo para que los mismos profesores de aula (los que reciben capacitación) hagan una simulación de clase en quechua.

En rigor, no existe capacitación en quechua sino una autocapacitación de los mismos profesores en la que se reproducen sus inhabilidades, desconocimientos, etc., el capacitador se limita a comentar algunos aspectos de dicha simulación. Esta realidad se transmite desde los especialistas de la UNEBI - MED, puesto que en las capacitaciones a los entes ejecutores de PLANCAD EBI también lo hacen casi exclusivamente en castellano (cf. Informe de capacitación docente en EBI 2000). Esta realidad nos conduce a pensar en un replanteamiento de los sistemas de capacitación docente y del programa EBI en general.

La capacitación para la enseñanza de y en quechua como L2 es la misma que para la enseñanza de y en quechua como L1 (aunque en rigor tampoco existe). No se toman en cuenta un conjunto de criterios y de estrategias flexibles mediante el cual se puede decidir los apoyos pedagógicos que los maestros necesitan de acuerdo a sus características particulares y colectivas, y de acuerdo a la realidad escolar donde laboran.

Asimismo, los actores de la educación carecen de información teórica con respecto a la EBI en general y la “EBI de doble vía” en las respectivas entrevistas realizadas manifestaron no tener conocimiento respecto a la “EBI de doble vía”, e incluso muchos de ellos manifestaron que escuchaban por primera vez la expresión “EBI de doble vía”.

Es más, todos ellos (capacitadora y profesores) manifestaron que no recibieron capacitación alguna ni en Lima ni en Huarás para trabajar con el programa EBI de una manera diferenciada en las zonas urbanas, y mucho menos con el programa “EBI de doble vía”. Todos han sido capacitados para trabajar con quechua como L1 y con castellano como L2, propuesta “clásica” de EBI.

A falta de un seguimiento y asesoramiento de la actividad docente por parte de los capacitadores y especialistas de la DREA, los profesores trabajan en forma autónoma, tienen plena libertad para tomar decisiones sobre en qué lengua desarrollar sus clases, los objetivos del curso, materiales, métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación, formas de organización de los alumnos, el trato hacia los alumnos, etc. Durante todo el proceso de observación (mayo a julio), y según los profesores en todo el primer semestre del año lectivo 2000, nadie visitó a la escuela para hacer el seguimiento y asesoramiento respectivo a los profesores.

2.2.6. Apreciación final

La política de educación bilingüe intercultural en el Perú y, por ende, en la escuela de Acovichay suscita interpretaciones muy diversas y divergentes. La realidad educativa del caso concreto de la escuela Acovichay desde los puntos de vista sociolingüístico, sociopedagógico y sociocultural muestra un camino muy pantanoso en el desarrollo del programa EBI, y a ese paso aún es muy remota la posibilidad de lograr el cambio en el sistema educativo y de nuestra sociedad altamente diglósica. La realidad de la escuela de Acovichay nos muestra que aún no existe un plan consistente del programa EBI, tampoco una visión y un trabajo orgánico del sector educacional. En este sentido, resulta verdaderamente un misterio estimar cuándo se lograrán los objetivos de la EBI, a los que podemos definir como pertinencia y calidad educativa.

A una primera vista, se podrá deducir que el maestro está fallando: Es así, pero no podemos quedarnos en la crítica a los maestros, tras ellos existen otros sujetos y factores que tienen similar e incluso mayor responsabilidad en el desarrollo del programa EBI. La EBI en la escuela de Acovichay no está marchando tal como se pretende en los documentos técnico-administrativo-políticos emanados por el Ministerio de Educación, así como en los discursos académicos de los especialistas de UNEBI - MED, de los entes ejecutores de PLANCAD EBI e incluso de los mismos profesores. Lo que falta, lo hemos repetido reiteradas veces, es poner en práctica el discurso, ideando metodologías activas de enseñanza de lenguas, produciendo materiales lo más atractivo posible, flexibilizando el currículum, incorporando

contenidos culturales propios del medio, haciendo participar a los padres y miembros de la comunidad en general.

Es sabido que en los sistemas educativos nacionales, el maestro, entre otros, tiene una gran responsabilidad. Pero, el magisterio peruano está desmotivado, no está comprometido, y si lo estuviera no está técnicamente preparado para trabajar en una realidad escolar diversa y compleja, como son las escuelas peruanas. Al respecto, en el plano internacional, Philip Altbach (1985) plantea que, “sin una profesión de maestro cualificada, comprometida y motivada, no puede haber calidad de la educación”⁶². En los docentes de la escuela de Acovichay se reflejan las deficiencias del magisterio peruano: no es difícil identificar que aún se sigue trabajando con métodos tradicionales de enseñanza (el profesor como transmisor de conocimientos), en castellano antes que en ambas lenguas en forma equilibrada, exclusivamente con contenidos de la cultura nacional-occidental antes que incluyendo contenidos de la cultura local y regional, sin materiales y cuadernos de trabajo emanados del Ministerio de Educación, en clases improvisadas porque sus tiempos libres los utilizan en otras actividades (cf. Julca y Carlosama 1999).

En definitiva, el maestro EBI, no garantiza la apropiación adecuada de la educación de la modalidad bilingüe e intercultural, debido a deficiencias en su capacitación, identificación étnica y también a condiciones salariales y materiales desfavorables. En los períodos de capacitación reciben sólo orientaciones generales de pedagogía, didáctica, enseñanza de lenguas, organización y administración escolar entre otros temas. En el contexto del departamento de Ancash no existe experiencia alguna de formación de maestros bilingües, por tanto, el único medio para llevar adelante el entrenamiento de los docentes EBI son las capacitaciones que se brinda desde el Ministerio de Educación.

En las capacitaciones se les dice que deben usar el quechua en sus clases, y los profesores usan el quechua, pero a su manera: sin planificación alguna, sin saber cuándo, cómo, dónde y para qué. Así, la escuela EBI aún está lejos de desarrollar una política de comunicación escolar y comunitaria que promueva la valoración y funcionalidad de la lengua quechua en contextos formales y refuerce su estatus. En este marco, consideramos en concordancia con Godenzzi (1997: 24), que también se requiere capacitar en el conocimiento y manejo de las estructuras lingüísticas de la primera y segunda lenguas. Asimismo, desarrollar, en el docente EBI, las habilidades

⁶² Altbach et. al. 1985: **Excellence in Education**. Buffalo, Nueva York, Prometheus Books. Citado en Mena et. al. 1999: 11.

para orientar el proceso de aprendizaje estimulando la sistematización metalingüística y el uso coordinado de estrategias diversas para desarrollar la literacidad.

En síntesis, en términos de capacitación docente, hay muchas deficiencias, porque todos; capacitadores y maestros de aula, tuvieron una formación bajo los parámetros de la educación tradicional (lingüísticamente homogeneizante en castellano y culturalmente asimilacionista en la cultura nacional de corte occidental), y en el escaso tiempo que duran las capacitaciones y los contenidos que se desarrollan en ellas no se pueden cambiar en la mente de la mayoría de los profesores el esquema arraigado de la educación tradicional.

Finalmente, 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 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 a nivel de la escuela cuanto a nivel de la comunidad en general.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

1. En el contexto urbano-popular de Primavera y otros de Huarás, la lengua quechua está sufriendo una constante depreciación funcional, a pesar de que la gran mayoría de los diferentes actores educativos desde los niños hasta las autoridades educativas manifiestan su conformidad con la incorporación de la enseñanza de y en quechua en las escuelas urbanas, según ellos para rescatar y revalorar la lengua quechua y la cultura. Se observa que la presencia del quechua en las interacciones cotidianas es muy poca e incluso nula, el castellano es el que sirve como medio de relaciones sociales.

2. En el contexto escolar de Acovichay, tanto dentro del aula como fuera de ella, las lenguas quechua y castellano, desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes, mayormente informales y domésticos. Por lo tanto, el castellano cumple todas las funciones comunicativas y pedagógicas en los procesos escolares. En cambio el quechua, se restringe sólo a algunas funciones comunicativas (llamar la atención, insultar, recriminar, amenazar) y a escasas funciones pedagógicas (para aclarar un contenido temático que no quedó claro cuando se explica en castellano). Además, el quechua es una lengua que no se sabe (cómo, cuándo, cuánto) enseñar en la escuela, los profesores la conciben como una lengua “minusválida” que no sirve para la vida académica, argumentando que carece de recursos léxicos para desarrollar contenidos curriculares y carece de un alfabeto funcional socialmente válido para desarrollar la literacidad.

3. Los docentes de la escuela de Acovichay están identificados con el programa EBI, por 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, debido a que no tienen formación en EBI.

Los tres profesores, y uno en especial, carecen de mayor información teórica sobre el enfoque educativo de la EIB, así como de los aspectos técnico-pedagógicos y

metodológico-didácticos para la enseñanza de y en quechua como L2; por consiguiente, el castellano es la lengua casi exclusiva con la que se imparte la educación. Asimismo, el elemento intercultural está ausente: se enseñan y reproducen los contenidos curriculares de la cultura nacional de corte occidental y no se han incorporado elementos culturales del medio local y regional.

4. Una de las grandes debilidades del programa EBI, en la opinión de los profesores y de capacitadores de PLANCAD EBI / Diaconía, radica en la limitada e insuficiente capacitación que reciben para su implementación y desarrollo, principalmente con relación al quechua, su enseñanza y escritura. La variada realidad sociocultural y sociolingüística en la que se enmarcan las escuelas exige que la capacitación a entes ejecutores y a docentes de aula se realice e implemente en forma diferenciada para escuelas rurales quechuahablantes y escuelas urbanas castellano hablantes. De la misma manera el tratamiento de la enseñanza del quechua como L1 o como L2, requiere de una capacitación diferenciada con metodologías apropiadas para cada una de ellas.

5. La realidad sociolingüística de los alumnos de la escuela de Acovichay, niños y niñas mayoritariamente bilingües en quechua y castellano, exige la implementación de un modelo de educación bilingüe intercultural diferente a los que se están implementando para quechuahablantes en las escuelas rurales y diferente a la “EBI de doble vía” cuando se implementa para hispanohablantes en las zonas urbanas. En la escuela de Acovichay ninguna de las dos modalidades de EBI encaja porque la condición de ingreso de los niños es ser bilingües, por consiguiente no hay L2. En tal sentido, lo que se requiere es de un modelo de EBI para desarrollar ambas lenguas.

6. El castellano de los profesores y de los alumnos, así como de los padres de familia y la población en general, registra la influencia del quechua en los diferentes niveles de la lengua. Por ejemplo, los casos de /i, u/ > /e, o/, /w/ > /b/, /x/ > /f/, etc. en el nivel fonológico y SOV > SVO, Adj + Sust > Sust + Adj., en el nivel sintáctico; uso generalizado de palabras quechuas como préstamos en el nivel semántico. En definitiva, en el castellano hablado en la escuela subyacen los rasgos sustratísticos del quechua. Por su parte, el quechua también registra un alto porcentaje de préstamos, principalmente léxicos, del castellano que a veces son tomados como tales y otras veces son adecuados a la forma quechua. Asimismo, con frecuencia, y mayormente en el quechua, se suelen combinar elementos de ambas lenguas, por ejemplo, elementos léxico-morfémicos al interior de la palabra, palabras y sintagmas al interior de la oración, etc., lo que podría denominarse como “quechuañol”.

7. El castellano hablado en el contexto escolar de Acovichay se constituye como una variedad del castellano regional andino, y como tal corresponde a un modelo subestándar. El castellano de la escuela se caracteriza en el aspecto fonológico por la imprecisión de las vocales medias y altas, confusión de los fones /f/ y /x/; en el nivel morfosintáctico por la inestabilidad de género y número, omisión de los artículos y preposiciones, uso indistinto de los clíticos, uso del doble posesivo, uso de doble diminutivo, uso de hiporísticos; y en el nivel léxico-semántico por el uso de un alto número de préstamos quechuas.

8. Si bien los debates en torno a la educación bilingüe ya han enfatizado la necesidad de enseñar en castellano y en las distintas lenguas indígenas, todavía hay mucho por discutir con respecto a los conflictos dialectales que constantemente se generan en aulas, tanto rurales como urbanas y capitalinas. Es claro que el aspecto educativo del castellano andino es un fenómeno que resulta bastante complejo y para el cual todavía no existen respuestas definitivas. Faltan, hasta la fecha, investigaciones de diagnóstico sobre las condiciones sociolingüísticas generales y específicas en el contexto de Huarás y del Callejón de Huaylas en general, principalmente en las zonas urbano-populares, para proponer estrategias de desarrollo y adecuaciones diferenciadas del currículum previsto para la EBI en las zonas rurales.

CAPITULO VI

RECOMENDACIONES

Las conclusiones y apreciaciones anteriores nos lleva a recomendar a los responsables de las diferentes instituciones educativas y a todos los actores involucrados en la educación bilingüe intercultural, lo siguiente:

1. La EBI en el Perú y en Ancash en particular requiere de investigaciones de base que desarrolle 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.

2. 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 funciones sociales y comunicativas que cumplen las lenguas, las relaciones diglósicas que se dan entre las lenguas, tipos y grados de bilingüismo, etc. En la tercera, para que comprendan aspectos relacionados con la adquisición de las primeras lenguas y aprendizaje de las segundas lenguas. Asimismo, darles las herramientas suficientes para el uso y enseñanza de lenguas, dotarles de metodologías activas y materiales, principalmente, en relación con la lengua indígena puesto que carecen de mayores elementos linguopedagógicos al respecto.

3. Las capacitaciones deben ser diferenciadas para los docentes que trabajan en las escuelas multigrados (unidocentes) con más de un grado, en lo referente a aspectos didáctico-metodológicos. Asimismo, se debe capacitar a los docentes que laboran en las escuelas urbanas con alumnos hispanohablantes y/ o bilingües en forma diferenciada de los docentes que laboran con alumnos quechuahablantes en las escuelas rurales, principalmente el tratamiento de la enseñanza de lenguas como L1 o como L2, o también para el caso de alumnos bilingües implementar una educación bilingüe en dos lenguas para desarrollar a ambas.

4. La realidad educativa, además de las capacitaciones 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.

5. Es urgente formar docentes de lenguas indígenas, como primera y segunda lengua, tanto desde los pedagógicos como desde las universidades. Para que la enseñanza de idiomas originarios avance en el país se requiere contar con profesores habilitados 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 los idiomas originarios, 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.

6. Consideramos que la formación del 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 salón, 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, al que sobre la base de su práctica docente se le deben brindar ciclos de capacitación para brindarle más elementos para que así pueda responder a la compleja realidad escolar caracterizada por la diversidad.

7. La realidad sociolingüística de la población ubicada en los ámbitos urbanos, plantea la necesidad de la opción y el respeto por la diversidad lingüística y cultural. En este marco, es imprescindible que se reconozca como válida y funcional a las variedades regionales del castellano, hasta hoy estigmatizadas y subevaluadas. Y, a partir de allí, en el marco de la EBI, cuando ésta tenga que implementarse, deberá considerarse en el planeamiento lingüístico y educacional no sólo el uso y enseñanza en dos lenguas, sino también en los dialectos regionales y estándar del castellano.

9. Finalmente, 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, UNEBI – MED, así como de 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, contempla la toma de conciencia de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo, pero principalmente de los profesores, de 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, en que se deberá acortar las distancias de las relaciones diglósicas en las que se encuentran cada una de ellas.

RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA

ICHIKLLACHAW

Kay panqa qillqashqachaw musyaratsiyashqiki Aquwitsay yachay wayichaw, imanawpis yachatsiquqkuna qichwa shimitawan kastillanuta rimayanqanta wamrakunata yachatsiyaptin.

Kay yachay wayiqa Waras markapa huk kuchunllachaw Primabira nishqachawmi tarikan, tsaychawmi waktsakaq wamrakunalla yachakuyan, wamrakuna atska pullan kaq kastillanu shimillata rimayan, wakin kaqna chakrapita shamuqkuna qichwachawwan kastillanuchaw rimayan, tsay raykur qanyan watapitana kaychawqa wamrakunata yachatsiyan ishkey shimichaw, kastillanuchaw nawpa huk shimichaw, niykur qichwachaw ishkey shimi nishpa, tsaynaw yachatsiqkuna niyan.

Kiman yachatsiquqkuna, niykur lasaq lasaq wamrakuna kayiyan ishkan shimita y niykur ichiklla rimayan qichwachaw.

Kay panqata ruranapaq nawpata alli, alli rikarquy, wiyarquy niykur qillqarquy imanawpis yachay wayichaw ishkan shimita qichwatawan kastillanuta yachatsiquqkuna rimayanqanta, niykur alli, alli qawapariukur qillqarquy. Kay qillqaychaw llapanta alli willapanapaq, nawpata rachirquy huqtaman, huk kaqchaw willakuy llapan qillqaypa willakiininkunata, ishkey kaqchaw chuaraa tapukikunata niykur imanawpis kay llapanta ruranqata. Kima kaqchaw, qillqay yachaq nunakunapa qillqayninkunata, kima kuchupita: huk kuchupita, ishkan shimita qichwawan kastillanu imanawpis tarinakuyanqanta, imanawpis kanankama chayanqanta. Huk kaq kuchupitana, imanawpis shimikunata rimakanqanta yachay wayichay, imakunapaq rimakanqanta qichwa shimi niykur wakin imakaqkunapaq kastillanuta shimita rimakanqanta. Niykur wak kaq kuchupana, imanawpis ishkey shimichaw yachatsina kanqanta.

Chuskukaqchaw, willakuu llapan rikanqata, wiyancata, qillqanqata, kayta tinkutsii kikin yachatsiqkuna niyanqanwan. Kaychawmi yarquramun, yachatsiquqkuna mana alli kayiyanqan imanawpis ishkey shimichaw yachatsina kanqanta, kay yachatsi ishkey shimichaw kawsaypura hutinchaw musyatantsu ima rurayanqanta, paykunata yachatsiqninkuna mana alli, alli kayitsiyashqatsi, niykur aywayantsu allimpa wamrakunata pushapayanampaq, hananman awturidakuna munayanqanta rurakuyan apayan yachatsiqkunata huk yachay wayipita wak yachay wayiman ishkey killa yachatsi qallanqanchawna.

Kay Aquwitsay yachay wayichaw, kiman yachatsiquqkuna niyan, nuqakuna wamrakunata rimapayaa qichwachawwan kastillanuchaw, niykurpis yachatsiyaa ishkan

shimichaw rimashpa. Alli, alli rikapaarishqaqa manam paykuna willakuyanqannawllatsu. Paykunaqa kastillanullachawni rimanakuyan kikinkuna pura, niykur wamrakuntapis rimapayan kay shimillachawmi, huk, ishkay kutillam rimapaariyan qichwachaw, huk, ishkay palabarakunallata niriyampaq, piñapaakur, kachakuyanampaq, yachaykatsiyaptinnam qichwachawpis qaynaw nintsik niyananllapaq awka sitsun wamrakuna mana kayiyantsu rimayanqanta yachaykatsiyaptin wakin kutilla qichwa shimiman tikrariyan, qichwachawpis kaynawmi nintsik nishpa wamrakuna niyananllapaq.

Kimantin killa rikanqachaw, mayupita julyukama huk warmikaq yachatsiq huk kutilla wamrakunata llapan takushqata ichk kaqkunatawan hatunkaqqunata qichwa shimichaw yachatsirqan, huk chunka pitsqa minutulla qarankunatawan tullunkunata riqiyampaq imanawpis hutinkuna kanqanta.

Pitsqakaqchaw, qillqay llapan imamampis chanqaata kay uryachaw; niykur usharii, hutakaqchay, llapan tarinqapita, yarpakachanqapita, qillqanqapita patsay yachatsiqkunata, awturidakunata, kapasitadurkunata willapaa ima ruraykuna pishinqanta, imanawpis alliyatsinayampaq ishakay shimichaw yachatsikunata.

Usharinapaq, munaa alli kayiyanaykita, kay qillqayqa manam ushahqaka uryatsu, kayqa hayran kuk kuchu qallarina, qipa kutikunanachi ichikllapayan alliyaraykatsisahq alli ushahqa qillqay kanampaq.

Quchapampa, chunka huk killa, ishkay waranqa wata

Kushi Shullka Maqaquq

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, Augusto
1996 **Huarás: Historia de un Pueblo en Transformación.** Carás - Perú: Edic. El Inca.
- ALBÓ, Xavier
1974 **Los Mil Rostros del Quechua.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1999 **Iguales Aunque Diferentes.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- APPEL, René y MUYSKEN, Pieter
1996 **Bilingüismo y Contacto de Lenguas.** Barcelona: Ariel.
- BAKER, Colin
1997 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- CARRANZA, Francisco
1993 **Resultados Lingüísticos del Contacto Quechua y Español.** Lima: CONCYTEC.
- CAZDEN, Courtney
1991 **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Barcelona: Piadós.
- CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVAS
1998 **Diversidad Cultural y Procesos Educativos.** Lineamientos para una educación en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia. La Paz: CEBIAE.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo
1977a "Calcos sintácticos del castellano andino". En **Lingüística y Educación.** La Paz - Bolivia: Editora Universo. pp. 159-167.
- 1987b **Lingüística Quechua.** Cuzco - Perú: Centro Bartolomé de Las Casas.
- 1988 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En López (Editor). **Pesquisas en Lingüística Andina.** Lima – Puno: Universidad Nacional del Altiplano, CONCYTEC y GTZ. pp. 121 – 152.
- 1989 **Lengua y Sociedad en el Valle del Mantaro.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1990 "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú". En Cerrón-Palomino y Solís (editores). **Temas de Lingüística Amerindia.** Lima: EdGraf. S.R.L. pp. 153-180.
- 1991 "Préstamos, elaboración léxica y defensa idiomática". En **Raymi 14.** La Paz: Centro Cultural JAYMA. pp. 1-29.
- 1994 **Quechumara. Estructuras Paralelas del Quechua y del Aimara.** La Paz: CIPCA.

- COJTI, D.
1987 "La educación bilingüe: ¿mecanismo para la uniformidad o para el pluralismo lingüístico? En **Boletín de Lingüística**. Año I, N° 5. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- CUMMINS, James
1978 "The cognitive development of children in immersion programs". En **The Canadian Modern Language Review**, N° 34. pp. 855-883.
- 1986 "Empowering minority students: a framework for intervention". En **Harvard Educational Review**. Vol. 56/1. pp. 18 – 34.
- CHAVÉZ, Amancio
1994 **Normalización del Quechua**. Huaráz: FDCCPP-UNASAM. (mimeo).
- CHACÓN, Jorge
1998 "Lenguas naturales: surgimiento y extinción". En **Lengua y Sociedad** 1. Lima: Instituto de Lingüísticas Aplicada (CILA) - UNMSM. pp. 23-27.
- CHIODI, Franceso
1990 "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural". En Chiodi (Comp.). **La Educación Indígena en América Latina**. Tomo II. Quito: Abya-Yala. Pp. 400 – 510.
- De GRANDA, Germán
1999 **Español y Lenguas Indoamericanas en Hispanoamérica. Estructuras, Situaciones y Transferencias**. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- EGULLUZ, Cecilia
2000 "Pukllasunchis: retos y reflexiones sobre una experiencia de educación intercultural en ciudad". En **Educación Primaria al Final de la Década: Políticas Curriculares en el Perú y los Países Andinos**. Lima: Tarea. pp. 196-200.
- ELLIS, Rod
1994 **Instructed Second Language Acquisition**. Oxford Uk & Cambridge USA: BLACKWELL.
- ESCOBAR, Alberto
1978 **Variaciones Sociolingüísticas del Castellano en el Perú**. Lima: IEP Ediciones.
- ESCOBAR, Anna María
2000 **Contacto Social y Lingüístico. El Español en Contacto con el Quechua en el Perú**. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- FASOLD, Ralph
1996 **La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística**. Madrid: Visor Libros.
- FERGUSON, Charles
[1959] 1984 "Diglosia". En Garvin y Lastra. **Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística**. 2da. Edic. México: UNAM.

- FISHMAN, Joshua
[1972] 1995 **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra, S.A.
- GALIMBERTI, Alessandra
1998 "Enseñanza del castellano a mujeres campesinas quechua hablantes".
En Revista **Educación Intercultural Bilingüe**. Nº 4, Año 2. Cotopaxi –
Ecuador. pp. 105-122.
- GARCÉS, Fernando
1997 "Notas sobre la enseñanza de y en lenguas indígenas". En Revista
Educación Intercultural Bilingüe. Nº 2, Año 1. Cotopaxi – Ecuador.
pp. 37- 43.
- GARCÍA, Nestor
1989 **Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**.
México: Grijalbo.
- GODENZZI, Juan Carlos
1992 "El recurso lingüístico del poder: coartadas ideológicas del castellano y
el quechua". En Godenzzi (editor y comp.) **El Quechua en Debate**.
Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. 51-77.
- 1998 "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e
interculturalidad en los Andes y la Amazonía". En J. Calvo y J.C.
Godenzzi (Compiladores). **Multilingüismo y Educación Bilingüe en
América y España**. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. pp. 19-30.
- GÓMEZ, Lidia
1988 "La enseñanza de una segunda lengua: ¿inventando 'el agua tibia'? En
Revista **Educación Intercultural Bilingüe**. Nº 4, Año 2. Cotopaxi –
Ecuador. pp. 123- 132.
- GONZÁLES, Francisco
1992 **Huarás, Visión Integral**. Huarás - Perú: Ediciones Safori.
- GONZALEZ, Félix y PASCO, Demetrio
1981 **Informe de Investigación y Experimentación Bilingüe en 1er. Grado
de EBR**. Huaraz: Unidad de Producción y desarrollo Educativo de la
Dirección Zonal de Educación Nº 84 - Huaraz.
- HALLIDAY, M.A.K
1994 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social. La
interpretación social del lenguaje y del significado**. Colombia:
Fondo de Cultura Económica. 1ra. Reimpresión.
- HAMEL, Rainer
1983 "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español
en escuelas indígenas bilingües en el Valle de Mezquital". En **Estudios
de Lingüística Aplicada**. Nº especial. México: CELE, UNAM.
- 1988 "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe". En
Signos. México: UAM – I. pp. 319-375.

- HORNBERGER, Nancy
1989 **Haku Yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.** Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- JULCA GUERRERO, Félix
1995 **La Rebelión Campesina de Pedro Pablo Atusparia y Pedro Cochachin en la Narrativa Ancashina.** (Tesis) Huarás- Perú: UNASAM.
- 1997 **Estructura del Discurso en los Niños Bilingües en las Escuelas de las Zonas Rurales de la Provincia de Huaraz.** (Informe de Investigación) Lima: Maestría en Lingüística - UNMSM. Ms.
- 1999a **Uso de las Lenguas en la Escuela.** (Mío y Mazac, Yungay, Ancash, Perú). (Informe de Investigación). Cochabamba: PROEIB Andes – UMSS. Ms.
- 1999b **“La fragmentación dialectal de las lenguas indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe: perspectivas y posibilidades”.** Ponencia presentada en el I Congreso de Lenguas Indígenas de Sudamérica, organizado por la Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- 2000a “Migración rural y desplazamiento lingüístico en el Callejón de Huaylas”. Por aparecer en **Asterisco, Revista de Actualidad y Cultura.** Huarás.
- 2000b **Anqashpa Qichwan.** Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional del Quichua, llevado a cabo en Santiago del Estero – Argentina, del 18 al 20 de octubre del 2000.
- JULCA, Félix y CARLOSAMA, Jesús
1999 **Evaluación Externa del Programa de “Educación Bilingüe Intercultural” del Perú, Región Ancash.** (Informe de investigación). Cochabamba: PROEIB ANDES - UMSS.
- JUNG, Ingrid; URBAN, Christianne y SERRANO, Javier
1989 **Aprendiendo a mirar. Una investigación de lingüística aplicada y educación.** Puno: UNA-P, PEEB-P.
- LÓPEZ, Luis Enrique
1993 **Lengua.** Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe. La Paz, Bolivia: UNICEF.
- 1994 Educación Intercultural bilingüe en Bolivia: **Ámbito para el Ejercicio de los Derechos Lingüísticos y Culturales Indígenas”.** En **Cultura de Guatemala.** Segunda Época. Año XVI, Vol. I. pp. 146 -199.
- 1996a “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. En J.C. Godenzzi (comp.), **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Cuzco – Perú: Centro Bartolomé de Las Casas. pp. 23-82.
- 1996b “La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En H. Muñoz y P. Lewin

- (eds.) **El Significado de la Diversidad Lingüística y Cultural**. México, D.F.: UAM-INAH. pp. 279-330.
- 1997 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En: **Revista Iberoamericana de Educación**, N°13, pp. 47-98.
- 1998 “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. En **Revista Iberoamericana de Educación**, N°17, pp. 51-89.
- 1999a “El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural”. En Mengoa (Comp.) **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos**. La Paz- Bolivia: CEBIAE. pp.47-70.
- 1999b “Anotaciones sobre el multilingüismo indoamericano en su relación con la educación”. En **Pueblos Indígenas y Educación**. N° 47-48. pp. 77-99.
- 1999c “Interculturalidad y educación en América Latina”. En **Educación Primaria al Final de la Década: Políticas Curriculares en el Perú y los Países Andinos**. Lima: Tarea. pp. 179-190.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Küper, Wolfgang
2000 **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas**. Documento de trabajo /Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Ms.
- MARTÍNEZ, Angelita
2000 “Las estrategias discursivas y la estructura de la lengua”. En **Foro Hispánico**. Revista Hispánica de los Países Bajos. N° 17. pp. 61 – 82.
- MEDINA, Javier
2000 **Diálogo de Sordos: Occidente e Indianidad una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia**. La Paz – Bolivia: CEBIAE.
- MENA, Patricia; MUÑOZ, Héctor y RUIZ, Arturo
1999 **Identidad, Lenguaje y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca**. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional y Sistema de Investigación Regional “Benito Juárez”, SIBEJ.
- MENGOA, Nora (Comp.)
1999 **Interculturalidad y Calidad de los Aprendizajes en Ámbitos Urbanos**. La Paz – Bolivia; CEBIAE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1997 **Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural**. Lima: UNEBI-MED.
- 1998 **Boletín UNEBI**, N° 1. Lima. pp. 7 –13.

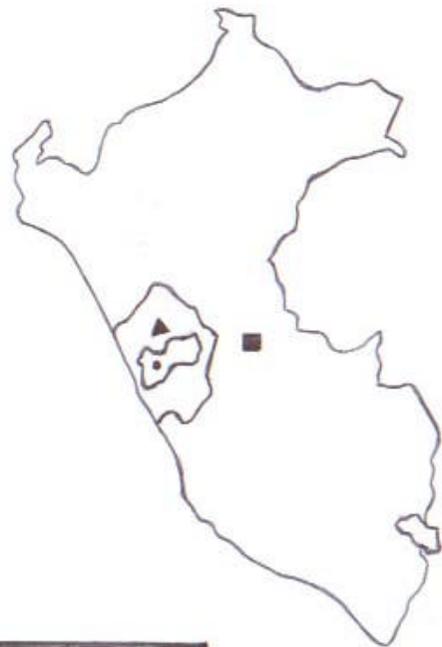
- 1999 **Términos de Referencia “Evaluación externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú”**. Lima: DINEIP-UNEBI.
- MUÑOZ, Héctor
1998 “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuela indígenas”. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 17. pp. 31-50.
- PARKER, Gary
1963 “La clasificación genética de los dialectos quechuas”. En **Revista del Museo Nacional**, XXXII, pp. 241-252.
- 1972 “Falacias y verdades acerca del quechua”. En Escobar (Comp.). **El Reto del Multilingüismo en el Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. pp. 111 –121.
- 1976 **Gramática Quechua Ancash – Huaylas**. Lima: Ministerio de Educación – Instituto de Estudios Peruanos.
- PARKER, Gary y CHAVEZ, Amancio
1976 **Diccionario Quechua Ancash-Huaylas**. Lima: Ministerio de Educación - Instituto de Estudios Peruanos.
- PEÑA CAZAS, Waldo
1990 “Spanglish y Quechuañol”. En **Runayay**. Año III. pp. 65-71.
- QUINTEROS, Graciela (Editora)
1999 **Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. México: Fondo de Cultura Económica.
- RAMÍREZ, Hugo
1970 **Ancash, Vida y Pasión**. Lima - Perú: Editorial Universo S.A.
- RICHARDS, Jack y LOCKHART, Charles
1998 **Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas**. España: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore
1998 **Enfoque y Métodos en la Enseñanza de Idiomas**. España: Cambridge University Press.
- RIVAROLA, José
1990 **La Formación Lingüística de Hispanoamérica**. Lima: Fondo editorial PUCP.
- RODRÍGUEZ, Martha y VALDA Cirilo
1999 **La Enseñanza del Quechua como L2 Dentro de un Enfoque Comunicativo y Natural**. (Tesis). Cochabamba: UMSS.
- ROMAINE, Suzanne
1996 **El Lenguaje en la Sociedad. Una Introducción a la Sociolingüística**. Barcelona: Ariel.

- RONDAL, J. A.
1980 **Lenguaje y Educación**. Barcelona: Edit. Médica y técnica, S..A.
- ROSALDO, Renato
1989 "Cruce de fronteras". En **Cultura y Verdad: Nueva Propuesta de Análisis Social**. México: Grijalbo. pp. 181-204.
- SALAZAR, Marco Antonio
1999 "Bolivia: los dos ejes de la reforma educativa" . En **Educación Primaria al Final de la Década: Políticas Curriculares en el Perú y los Países Andinos..** Lima: Tarea. pp.149-154.
- SELINKER, Larry
1992 **Rediscovering Interlanguage**. Londón: Longman.
- SIERRA, Josu
1994 "Modelos de enseñanza bilingüe: sus resultados y su futuro". En Miquel Siguan (coord.) **Las Lenguas en la Escuela**. Barcelona: Horsori. pp. 61-78.
- STUBBS, Michael
1983 **Análisis del Discurso**. Madrid: Alianza Editorial.
- TAIPE, Néstor
1998 **Educación Intercultural: Propuesta para Sociedades Quechuhablantes**. Huancayo – Perú: Sociedad Científica de Folklore y Etnología – Centro de Apoyo Rural (CEAR).
- TORERO, Alfredo
1974 **El Quechua y la Historia Social Andina**. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- TORRES, Guido
1988 "El interlecto en una escuela bilingüe". En López (Editor). **Pesquisas en Lingüística Andina**. Lima – Puno: Universidad Nacional del Altiplano, CONCYTEC y GTZ. pp. 253 - 264.
- VALIENTE, Teresa
1999 "Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú". En **Pueblos Indígenas y Educación** N° 45-46. pp. 51-76.
- VON GLEICH, Utta
1987 **Educación Primaria Bilingüe y Bicultural en América Latina**. Eschborn – Alemania: GTZ.
- 1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn – Alemania: GTZ.
- WALQUI, Aída y GALDAMES, Viviana
1998 **Manual de Enseñanza del Castellano Como Segunda Lengua. Educación Intercultural Bilingüe**. S.l.: Ediciones Galdames y Múnoz.
- WEINREICH, Uriel
1974 [1968] **Lenguas en Contacto. Descubrimientos y Problemas**. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

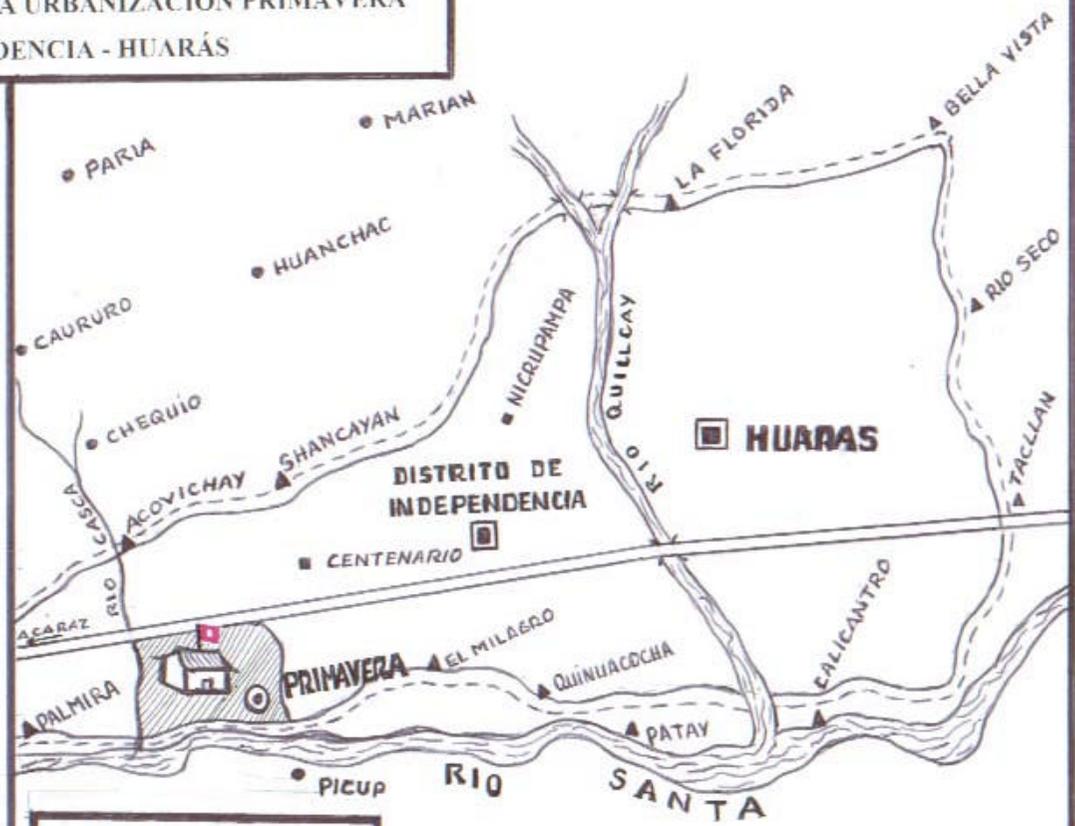
- WÖLCK, Wolfgang
1992 "La estandarización del quechua: algunos problemas y sugerencias". En J.C. Godenzzi (editor y compilador). **El Quechua en Debate**. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. pp.187-204.
- WROUGHTON, Jaime
(s.f.) **La Variedad del Quechua de Conchucos**. Sd. Ms.
- ZAVALA, Virginia
1999 "Reconsideraciones en torno al español andino". En **Lexis: Revista de Lingüística y Literatura**. Volumen XXIII N° 1. pp. 25-85.
- ZIMMERMANN, Klaus
1995 **Lenguas en Contacto en Hispanoamérica**. Vervuert, Berlín: Biblioteca Ibero-americana.
- ZÚÑIGA, Madeleine
1993 **Educación Bilingüe**. Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe La Paz, Bolivia: UNICEF.
- ZÚÑIGA, Madeleine y ANSIÓN, Juan
1997 **Interculturalidad y Educación en el Perú**. Lima: Foro Educativo.
- ZÚÑIGA, Madeleine; SÁNCHEZ, Liliana y ZACHARÍAS, Daniela.
2000 **Demanda y Necesidad de Educación Bilingüe. Lenguas Indígenas y Castellano en el Sur Peruano**. Lima: Ministerio de Educación del Perú, GTZ (Cooperación Técnica Alemana) y KFW (Cooperación Financiera Alemana).

ANEXOS

ANEXO N° 01
 MAPA Y CROQUIS DE LA URBANIZACIÓN PRIMAVERA
 INDEPENDENCIA - HUARÁS



- PERÚ
- ▲ DEP. ANCASH
- PROV. HUARAZ



- BARRIOS DEL CERCADO
- ▲ BARRIOS URBANO-POPULARES
- CASERÍOS RURALES



ANEXO N° 02

**FICHA DE REGISTRO DE USO DE LENGUAS EN LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Escuela: _____ Profesor/a: _____

Grado(s): _____ Curso: _____ Tema: _____

_____ Fecha: ___ / ___ / 2000

I. ASPECTOS GENERALES:

1. Organización de los alumnos en el aula.

	Siempre	casi siempre	a veces	casi nunca	nunca
En círculos					
En grupos					
Todos frente al pizarrón					
Otras circunstancias					

2. Desplazamiento del profesor/a en el aula

	siempre	casi siempre	a veces	casi nunca	nunca
Se desplaza por el aula para controlar					
Se desplaza por el aula para orientar					
Se desplaza por el aula para promover la participación					
Se mantiene próximo al pizarrón					
Otras circunstancias					

3. Participación de los alumnos en el aula

	Siempre	casi siempre	a veces	casi nunca	nunca
De los niños					
De las niñas					
Por iniciativa propia					
Por iniciativa del maestro					
Forzada por el maestro					
Otras circunstancias					

4. Formas de trabajo en el aula

	siempre	casi siempre	a veces	casi nunca	nunca
<i>Todos los alumnos con el maestro</i>					
<i>En grupos con instrucciones del maestro</i>					
<i>En grupos sin instrucciones del maestro</i>					
<i>En parejas con instrucciones del maestro</i>					
<i>En parejas sin instrucciones del maestro</i>					
<i>Otras circunstancias</i>					

II. USO DE LENGUAS

2.1. Uso de lenguas en el aula.

2.1.1. Interacción profesor/a → alumnos:

PROFESOR / A	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Habla exclusivamente castellano										
Habla las dos, pero predomina el castellano										
Habla las dos, pero predomina el quechua										
Habla exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.1.2 Interacción alumno/a → profesor/a:

ALUMNOS / AS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.1.3. Interacción alumno/a → alumno/a:

ENTRE ALUMNOS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.1.4. Interacción alumno → alumno/a:

ENTRE ALUMNOS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.1.5. Interacción alumna → alumno/a:

ENTRE ALUMNOS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.2. Uso de lenguas fuera del aula:

2.2.1. Interacción profesor/a → profesor/a:

ENTRE PROFESORES	siempre	casi siempre	a veces	casi nunca	nunca
Hablan exclusivamente castellano					
Hablan las dos, pero predomina el castellano					
Hablan las dos, pero predomina el quechua					
Hablan exclusivamente el quechua					

Observaciones: _____

2.2.2. Interacción profesor/a → alumno/a:

PROFESOR	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Habla exclusivamente castellano										
Habla las dos, pero predomina el castellano										
Habla las dos, pero predomina el quechua										
Habla exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.2.3. Interacción alumno/a → profesor/a:

ALUMNOS /AS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.2.4. Interacción alumno → alumno/a:

ENTRE ALUMNOS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.2.5. Interacción alumna → alumno/a:

ENTRE ALUMNOS	siempre		casi siempre		a veces		casi nunca		nunca	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Hablan exclusivamente castellano										
Hablan las dos, pero predomina el castellano										
Hablan las dos, pero predomina el quechua										
Hablan exclusivamente el quechua										

Observaciones: _____

2.3. Uso de lenguas por el profesor en actividades concretas de enseñanza:

CASOS CONCRETOS DE USO DE LENGUAS	LENGUAS					
	Sólo Q	Sólo C	Más Q	Más C	Igual Q-C	Mezclado Q y C
Inicio de clases						
Repaso el tema anterior						
Explicación del tema						
Dictado de conceptos y definiciones						
Ejemplificación						
Para reforzar la explicación anterior						
Indicaciones para realizar tareas						
Finalización de la clase						
Otras circunstancias						

2.4. Uso de lenguas por el profesor en los actos metacomunicativos:

ACTOS METACOMUNICATIVOS CONCRETOS	LENGUAS					
	Sólo Q	Sólo C	Más Q	Más C	Igual Q-C	Mezclado Q y C
Motivación (captar atención)						
Control del habla de los alumnos (prohibiendo u ordenando)						
Elicitación / comprobar la comprensión (solicita respuestas)						
Resumen y definición del tema tratado						
Corregir las respuesta u opiniones de los alumnos						
Comentario crítico						
Reprimenda, castigo						
Agradecimiento, halago, felicitación						
Otras circunstancias						

2.5. Ejemplos de uso de lenguas:

SECUENCIAS DE CLASE	LENGUAS	
	QUECHUA	CASTELLANO
Motivación (captar atención)	- - - - -	- - - - -
Control del habla de los alumnos (prohibiendo u ordenando)	- - - - -	- - - - -
Elicitación / comprobar la comprensión (solicita respuestas)	- - - - -	- - - - -
Resumen y definición del tema tratado	- - - - -	- - - - -
Corregir las respuesta u opiniones de los alumnos	- - - - -	- - - - -
Comentario crítico	- - - -	- - - -

	- -	- -
Reprimienda, castigo	- - - - -	- - - - -
Agradecimiento, halago, felicitación	- - - - -	- - - - -

ANEXO N° 03

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA PROFESORES

I. DATOS DE LA ENTREVISTA

1.1. Entrevistador: Lugar: Fecha: .../.../2000

1.2. Entrevistado: Prof.

1.4. Grados a su cargo: Tiempo de trabajo en esta escuela:

II. CUESTIONARIO

1. ¿Sabe hablar quechua o por lo menos entiende? ¿Cuándo y dónde aprendió?
2. ¿Con quiénes habla quechua? ¿cuándo, dónde y por qué?
3. ¿Dónde cree que es más útil o mejor hablar en quechua?
4. ¿A un padre o madre de familia campesino(a) en qué lengua Ud, inicia la comunicación?
¿Por qué?
5. ¿Quiénes hablan quechua en la escuela?
6. ¿ Cuando no está en clases qué lengua usa más para dirigirse a sus alumnos? ¿Por qué?
7. ¿En sus clases qué lengua usa más? ¿El uso del quechua o del castellano a qué obedece?
8. ¿Ud. en sus clases se dirige en quechua a todos los alumnos o sólo a los que hablan esta lengua? ¿Por qué?
9. ¿En sus clases para manifestar qué cosas usa el quechua? ¿Para reforzar la explicación anterior, indicaciones para que realicen las tareas, para motivar la participación, para controlar el orden, para explicar, para comentar, para llamar la atención, para agradecer, felicitar, dar instrucciones, hacer preguntas, contar cuentos, etc.?
10. ¿Para qué es más factible usar el quechua en la escuela?
11. ¿En las clases de castellano como L1, qué lenguas utiliza? ¿Por qué?
12. ¿En las clases de quechua como L2, qué lenguas utiliza? ¿Por qué?
13. ¿Si los alumnos no entienden una lección desarrollada en castellano, Ud. refuerza en qué lengua? ¿Por qué?

14. ¿Si los alumnos no entienden una lección desarrollada en quechua, Ud. refuerza en qué lengua? ¿Por qué?
15. ¿Tiene dificultades cuando enseña en quechua? ¿Cuáles? ¿Qué estrategias utiliza para superarlas?
16. ¿Tiene dificultades cuando enseña en castellano? ¿Cuáles? ¿Qué estrategias utiliza para superarlas?
16. ¿Qué opinas de las capacitaciones en EBI? ¿Satisfizo tus expectativas?
17. ¿Te parece bien que se implemente el programa EBI en la escuela de Acovichay y otras de la zona urbana? ¿por qué?
18. ¿ Se considera profesor(a) indígena?, ¿Por qué?, ¿Cuáles son sus rasgos *que le /que no le* identifican como tal?

ANEXO N° 04

GUIA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

ALUMNO (A): EDAD:

GRADO: ESCUELA: FECHA: / / 2000

I. ITEMS

1. ¿Qué lenguas hablas?
2. ¿Cuál de las lenguas hablas más?
3. ¿Qué lengua aprendiste primero?
4. ¿Dónde aprendiste hablar el quechua, a los cuántos años?
5. ¿Dónde aprendiste hablar el castellano, a los cuántos años?
6. ¿Dónde hablas más quechua?
7. ¿Dónde hablas más castellano?
8. ¿Cuánto sabes quechua?
9. ¿Cuánto sabes castellano?
10. ¿Tu profesor/a les habla en quechua cuando desarrolla sus clases?
11. ¿Tu profesor/a les habla en castellano cuando desarrolla sus clases?
12. ¿Tu profesor/a a quiénes les habla en quechua?
13. ¿Tu profesor/a cuando desarrolla sus clases en qué momentos y para decir qué de cosas usa el quechua?
14. ¿Aprendes mejor cuando tu profesor/a desarrolla sus clases en quechua o castellano?
15. ¿Cuándo tu profesor/a desarrolla sus clases en quechua, tienes mayor dificultad en qué aspectos?

ANEXO N° 05

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA

I. DATOS INFORMATIVOS:

Nombres y apellidos: Fecha: ... / ... / 2000
 Edad: Lugar donde nació: Domicilio actual:
 Desde cuando vive en este lugar: N° de hijos en la escuela:.....
 N° de nietos o sobrinos a su cargo en la escuela: Grado de instrucción:

II. LENGUAS

PREGUNTAS	ALTERNATIVAS		
	Q	C	Q-C
1. ¿Qué lenguas habla usted?			
2. ¿Qué lengua aprendió primero?			
3. ¿Qué lengua usa más en sus comunicaciones diarias?			
4. ¿A una persona que viene de las zonas rurales / comunidades, Ud. en qué lengua inicia la comunicación?			
5. ¿A una persona que viene de la ciudad en qué lengua se dirige para comunicarse?			
6. ¿Qué lenguas se habla en la comunidad / barrio donde vive?			
7. ¿Cuál de las dos lenguas se habla más?			
8. ¿En la escuela de Acovichay los profesores enseñan en?			

9. ¿Para comunicarse con quiénes usa más el quechua?
¿Por qué?.....

10. ¿A cuál de las lenguas considera Ud. como la más importante?
 ¿por qué?

III. EXPECTATIVAS / OPINIONES SOBRE LA EBI

1. ¿Ud. está de acuerdo que en la escuela se enseñe en quechua? SI NO
 ¿Por qué?

¿Los padres de familia estarán de acuerdo que se enseñe en quechua? SI NO
 ¿Por qué?

2. ¿Desde cuándo en la escuela se enseña en quechua y castellano. Sabe Ud. cómo se llama esta educación? SI NO
 Educ.¿Nos puede explicar en qué consiste esta educación?

.....
.....
3. ¿Qué entiende por educación bilingüe?

.....
.....

4. ¿Alguien les ha hablado acerca de la EBI?

SI NO

¿Quién(es)? Qué les dijo?.....

.....
.....

5. ¿Los profesores conocen las costumbres de la comunidad

SI NO no

6. ¿Participan en la actividades de la comunidad?

SI NO

¿En cuáles?

.....
.....

7. ¿Qué le gustaría a Ud. que se enseñe a sus hijos en la escuela?

.....
.....

8. ¿Sería bueno que también en la escuela se enseñe las costumbres de las comunidades rurales (formas de crianza de animales, cultivo de tierras, trabajos manuales, mitos, etc.)? SI NO

¿Por qué?

.....
.....

9. ¿Qué es lo que le gustaría que sus hijos sean en el futuro?

.....
.....

* OBSERVACIONES:.....

.....

ANEXO N° 06

GUIA DE ESCUELA

Escuela: N° Fecha: / /2000

Urbanización/Barrio:.....Distrito: Provincia:

Departamento:Año de fundación: Otros:

I. PERSONAL DIRECTIVO, ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

CARGO	NOMBRES Y APELLIDOS	EDAD	LUGAR DE ORIGEN Y RESIDENCIA ACTUAL	LENGUA MATERNA	SEGUNDA LENGUA	NIVEL DE FORMACIÓN	CAPACITACIÓN EN EBI / AÑOS	TIEMPO DE SERVICIOS	AÑOS EN LA ESCUELA

OBSERVACIONES:.....

II. POBLACIÓN ESCOLAR

POBLACIÓN ESCOLAR, AÑO LECTIVO 2000										
GRADOS	SEXO	MATRICULADOS	ASISTENTES	LUGAR DE NACIMIENTO	LUGAR DE RESIDENCIA	LENGUA MATERNA			SEGUNDA LENGUA	
						Q	C	QC	Q	C
1ro.	H									
	M									
2do.	H									
	M									
3ro.	H									
	M									
4to.	H									
	M									
TOTAL										

OBSERVACIONES:.....

ANEXO N° 07

GUIA DE COMUNIDAD

DATOS GENERALES

Entrevistador: Fecha:/...../.....

Entrevistado/s (nombre y cargo):

Nombre del lugar: Distrito:

Provincia: Año de fundación:

Población: cantidad de habitantes: Varones: Mujeres:

Nª de familias: Nª de hijos por familia:

Nª de pobladores originarios del lugar: Nª de pobladores no

oriundos de la zona: Lugares, pueblos y comunidades de donde migran

los pobladores:

Historia (Antecedentes y memoria colectiva):

SERVICIOS CON QUE CUENTA EL BARRIO

Salud: Energía eléctrica: Teléfono:

Radio: ¿qué emisoras?

Televisión: ¿qué canales?

Correo: Transportes: Escuela:

Distancia del cercado de Huaraz:

Organizaciones sociales del barrio:

Actividades económicas principales a las que se dedican:

.....
.....
.....

¿Qué lenguas se habla en el barrio?

¿Qué lenguas se usa más?

¿Cuál de las lenguas es la más importante y por qué?

.....

¿Hay personas que sólo hablan castellano? ¿Cuántas?

¿Hay personas que sólo hablan quechua? ¿Cuántas?

Barrios y comunidades vecinas o cercanas:

.....

Límites con otros barrios:

.....

.....

¿Celebran alguna fiesta a nivel del barrios?

¿Cuándo festejan?

¿Quiénes participan en sus festividades?

Otros detalles del barrio visitada:

.....

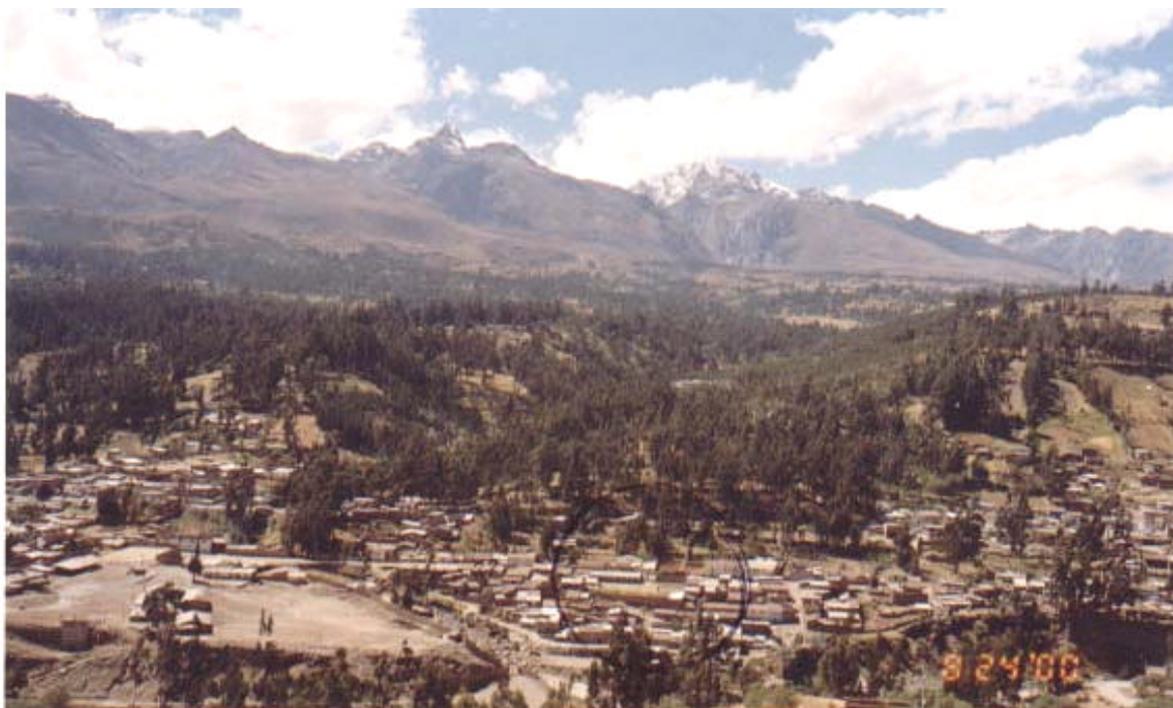
.....

.....

.....

ANEXO N° 08

URBANIZACIÓN PRIMAVERA



**VISTA PANORÁMICA DE LA URBANIZACIÓN PRIMAVERA Y LA ESCUELA DE
ACOVICHAY**

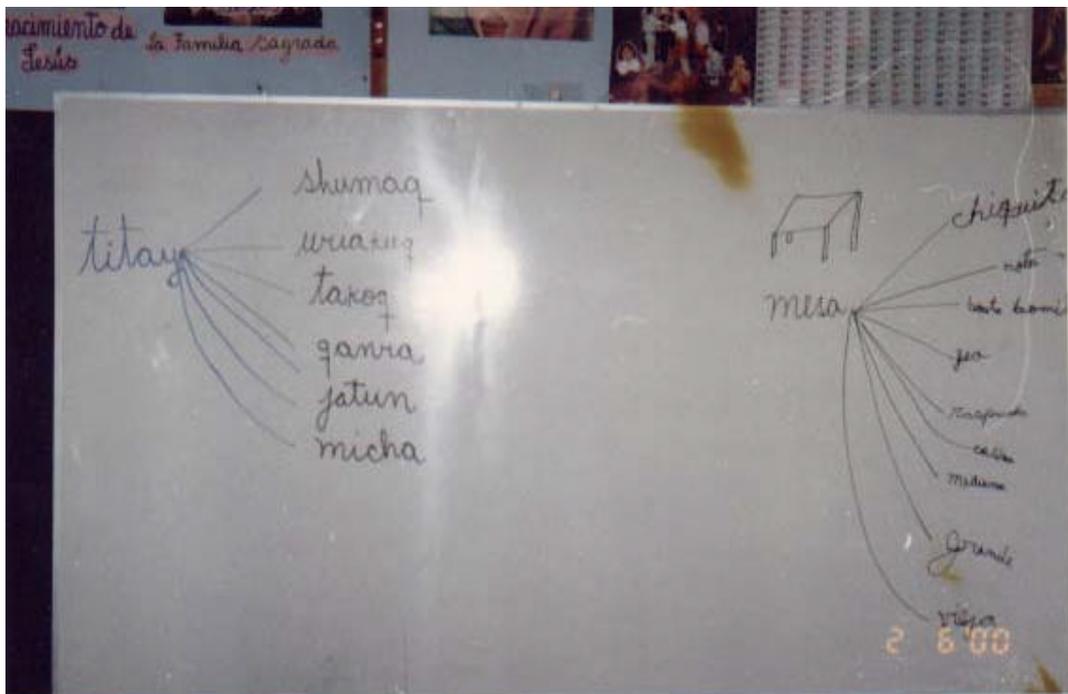


AV. 7 DE JUNIO-PRIMAVERA

ESCRITURA DE QUECHUA



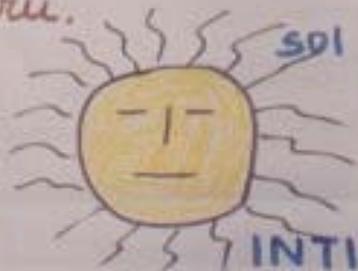
ESCRITURA DE QUECHUA EN LA CLASE DE “PERSONAL SOCIAL”
(1° - 4° GRADOS)



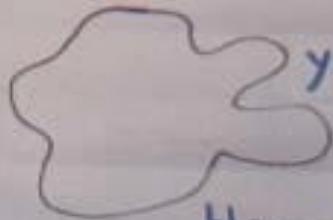
ESCRITURA DE QUECHUA EN LA CLASE DE “COMUNICACIÓN INTEGRAL”
(3° - 4° GRADOS)

A la bandera

Roja y blanca es mi bandera
la bandera de mi patria
la bandera del Perú
Miren alla arriba está:
Que hermosa se ve,
Cuando le agita el viento,
Cuando lo besa el sol!,
Rosa y blanca es mi bandera
la bandera de mi patria,
la bandera del Perú.



ROJO



yulag

blanco

20 1990

ESCRITURA DE QUECHUA (1° - 2° GRADOS)

ANEXO N° 10

ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS

**1° - 4°
GRADOS**



**1° - 2°
GRADOS**

**3° - 4°
GRADOS**



ANEXO N° 11

FORMAS DE TRABAJO EN CLASES



1° - 2° Y 3° -4° GRADOS





1° - 2° GRADOS



3° - 4° GRADOS



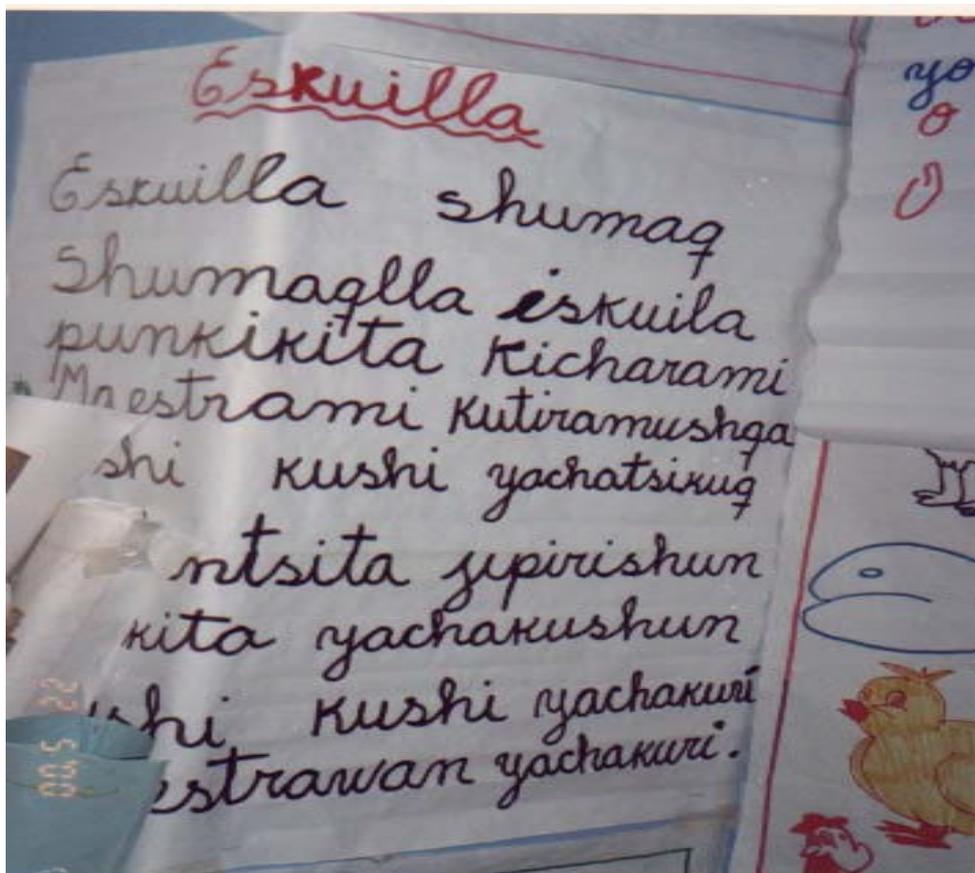
3° - 4° GRADOS



TEXTUACIÓN DE AULAS



1° - 4° GRADOS HASTA EL 02-06-00

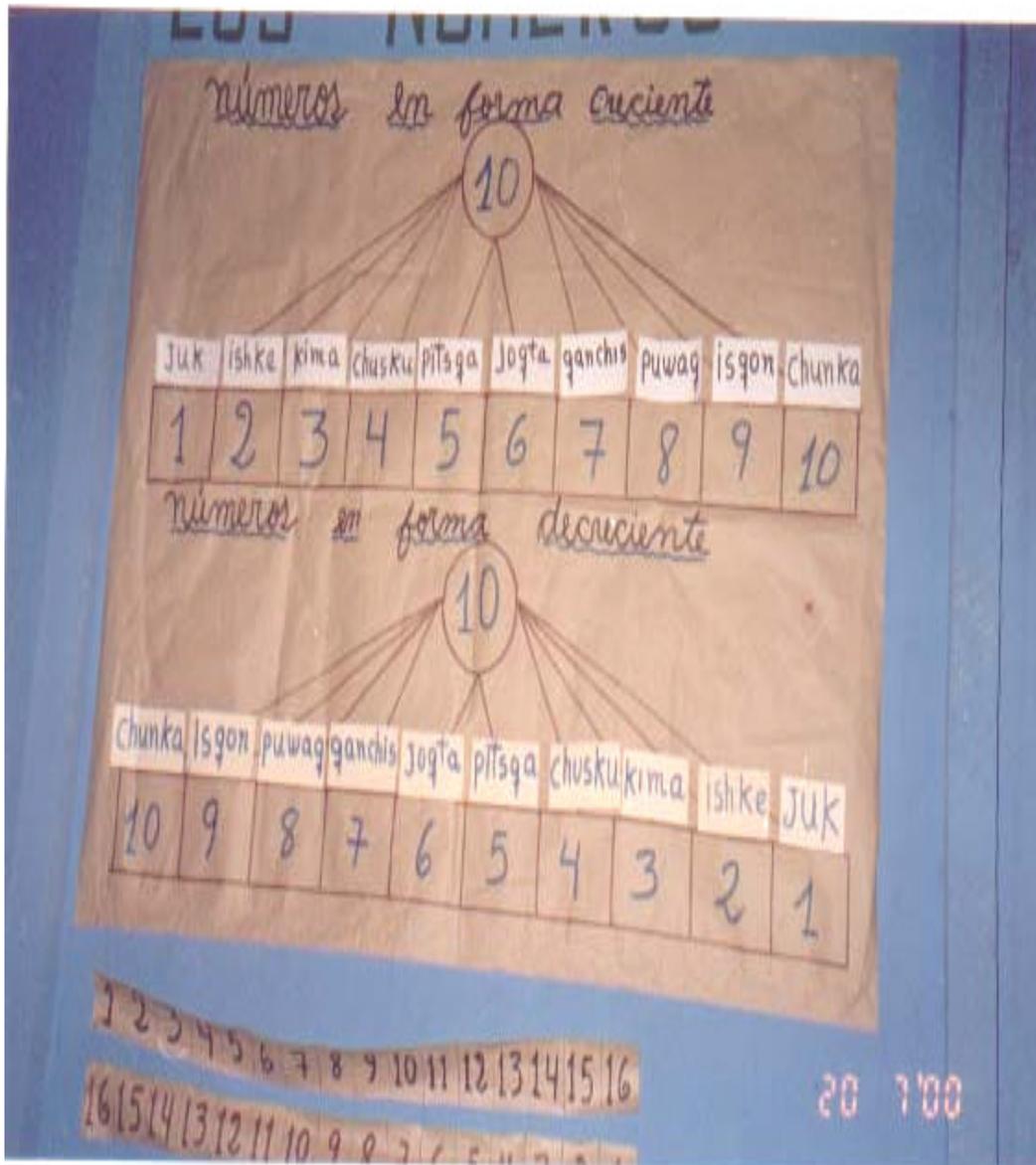


3° - 4° DESPUÉS DEL 05-06-00



3° - 4° DESPUÉS DEL 05-06-00





PAPELÓGRAFO EN QUECHUA

1° - 2° GRADOS

REUNIÓN DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA



FAENA EN EL BIOHUERTO

