

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**LO QUE SE DICE Y HACE DE LA EDUCACIÓN
BILINGÜE INTERCULTURAL EN UNA COMUNIDAD
AIMARA EN TRANSICIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE
PUNO-PERÚ**

Edgar Sanga Calamullo

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

Asesor de tesis: Mgr. Vicente Limachi Pérez

Cochabamba, Bolivia

2006

La presente tesis “LO QUE SE DICE Y HACE DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN UNA COMUNIDAD AIMARA EN TRANSICIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE PUNO-PERÚ” fue aprobada el.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del departamento de Post-Grado

Decano

A, Edguitar, mi hijo por haberme soportado durante más de dos años de ausencia en el hogar.

A, Fortunata, la madre de mi hijo por su colaboración permanente y de haber asumido la responsabilidad de padre y madre en el hogar.

A mis padres, Domingo y Felipa, que gracias a ellos se cumplen mis sueños profesionales.

A mis hermanos, Luís, Maura, Edilberto, Daniel por el apoyo constante a mi familia durante el tiempo de mi ausencia.

A mi abuelo, Marcelino Calamullo (Q.E.P.D.), que luchó constantemente por la educación de sus hermanos aimaras de las comunidades de Sihuayro y Collpajahuira-Juli.

Agradecimientos

A los pobladores y autoridades de la comunidad de Huariquisana por habernos accedido el ingreso a la comunidad, por sus respuestas a tantas preguntas, observaciones de sus actividades y asistencia a sus reuniones.

A los niños de la institución educativa de Huariquisana, en particular del 3° y 4° grado, a Ademir, Jhonatan, Jony, Luz Marina, Brígida, Kennedy, César y Claudio por la amistad y habernos compartido largas conversaciones, juegos y su desayuno escolar.

Al personal docente y administrativo de la institución educativa de Huariquisana, en las personas de Gabriel Machaca, Candelaria Pacsi, Ignacio Condori, Francisco Inquilla y Dionisio Incacutipa por sus generosas amistades, experiencias compartidas y hacernos parte de su familia en la institución.

A la Asociación de Padres de Familia (APAFA) de la institución educativa de Huariquisana en las personas de Javier Maquera, Juan Lupaca, Adolfo Acero, Vitaliano Lupaca (gestión 2005); a Juan Hernán Lupaca y otros (gestión 2004), por su apoyo en la investigación y haber compartido sus actividades en la institución educativa.

A la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) El Collao, en particular a Alfredo Ambilla, Germán Churaira y Julio Miranda por habernos colaborado en la autorización para el estudio.

A los docentes del PROEIB Andes José Antonio Arueta, Fernando Prada, Pedro Plaza, Gustavo Gottret, Inge Sichra, Jackeline Roblin y Carme López por sus sabias enseñanzas, sus críticas, sus consejos y confianza brindada en mi formación profesional.

Al personal administrativo del PROEIB Andes Marcia, Cintia, Nohemí, Elizabet, Rubén, Fredy, Edwin, Jorge y Evelin por su colaboración constante durante más de dos años en nuestra formación.

Un especial agradecimiento al Mgr. Vicente Limachi por su paciencia y minuciosa lectura de mi tesis, con sus palabras “yuqalla kunsá munta”; al Dr. Luís Enrique López por sus consejos y orientaciones precisas en la organización del estudio; y a la Dra. Nancy Hornberger por su amistad y sugerencias vertidas en la presente tesis.

Al Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aymara-Quechua (CEPCLA-Puno) por su apoyo permanente en los trabajos de campo.

Un agradecimiento especial al Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA-GTZ) por haberme concedido la beca para los estudios de maestría en el PROEIB Andes.

Al Dr. Fernando Prada y a la Mg. Norma Meneses por las lecturas minuciosas, sugerencias y comentarios de la presente tesis.

Finalmente, a mis compañeros de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile y Argentina que en la diversidad cultural y lingüística crecimos juntos académicamente.

Resumen

El presente estudio devela la realidad en la que se encuentra la lengua aimara en la comunidad de Huariquisana y el uso de la misma en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula y fuera de ella en la institución educativa N° 70331 de Huariquisana, ubicado en el distrito de Piulcuyo, provincia de El Collao, departamento de Puno-Perú. Asimismo, recoge las nociones y expectativas que tienen los actores educativos de la implementación de la EBI y de la enseñanza del aimara en la escuela. Ello es el resultado de un involucramiento presencial en el contexto de estudio durante más de cuatro meses; hecho que nos permite analizar, contrastar e interpretar la dinámica social, educativa y lingüística en la comunidad.

La viabilización de la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo basada en la etnografía. Las técnicas que utilizamos para la recopilación de la información fueron la observación y la entrevista, apoyado con instrumentos como el cuaderno de campo, guías de observación, guías de entrevista y los equipos auxiliares (grabadora y cámara fotográfica). Nuestras unidades de análisis fueron los procesos comunicativos en las actividades pedagógicas, juegos colectivos, reuniones de docentes y padres de familia, diálogos en familia y opiniones de cada uno de los actores sobre la EBI.

En términos generales, podemos decir que la comunidad de Huariquisana se encuentra en una etapa de transición. El uso de la lengua aimara está limitado a los adultos; mientras que, los niños y los jóvenes tienen como lengua de comunicación predominante al castellano, aunque estos en sus opiniones arguyen aprender y usar el aimara en la etapa de la adultez; sin embargo, no garantiza el mantenimiento de la lengua aimara en la comunidad. La preferencia por el castellano por parte de los pobladores es latente porque es una lengua de prestigio social, político, económico y cultural.

Es en este contexto con un bilingüismo avanzado y diglósico se implementa la EBI y las nociones sobre ella son diversas. Los profesores son los únicos que tiene mayor conocimiento de la política de la EBI; sin embargo, el resto de los actores educativos conocen muy poco del programa y perciben como una imposición del MED o por entidades financieras extranjeras (BID y BM).

El uso del aimara en el aula por los niños y profesores procede en un ambiente de conflicto comunicativo. Diverge con lo que dicen y hacen los profesores, todos los procesos comunicativos de los niños son predominantemente en castellano, a pesar de que algunos niños y niñas hablan fluidamente el aimara.

AYMARA ARURU YATXATAWI JUK'APTAYATA

HUARIQUISANA AYLLUNA MARKACHIRINAKANA AYMARA ARU ARSUPXATAPA, PAYA ARUTA PURAPA QAMAWI YATICHAWXATA AMUYT'ATANAKAPA

QALLTAWI

Paya aruta purapa qamawita yatichawixa, *Perú* suyu taypita pisini jakasirinakataki yanapt'jama utt'ayatawa. Uka yatichawixa qamawinaka, arunaka ch'ullqhinchaña, ukhama amtuniwa, ukatxa niya walja maranakawa sarantxaraki. Khaysa *Pilcuyo, provincia de El Collao, departamento de Puno* uksatuqinxaxa, pä tunka phisqhani yatiña utawa, paya aruta purapa qamawita yatichawi ukampi yatichapxañapataki ajllst'ataraki. Ukhamäkipanxa, akiri yatxatawixaxa mä yatiña utanaki luranitawa, ukaxa 70133 *Huariquisana* satawa, uñakipawinxaxa kunjamsa arunakaxa apanaqasiski yatichawi, yatiqawi taypinaxa uka qhanstayaraki, ukhamaraki paya aruta purapa qamawita yatichawxatxa kunjamsa amuyapxi, munapxi ukanakwa uñt'ayarakini.

Yatxatawixaxa lurawinakaxa, arsuwinakaxa kunjamäkitixaxa ukhampachwa uñt'ayarakini. Ukatakixaxa, walja lurawi thakhinakampiwa yanapt'asiraki, ukirinakaxa uñakipawi, jiskhiqawi ukanakawa. Mayatuqitxaxa, uka lurawi thakhinaka suma kunkanchañatakixaxa qillqaña pankampi, aru apaqirimpi, julli apaqirimpi, yaqha yänakampiwa yanapt'asi. Qhipharusti, amuyunakaxa jach'a amuyuta jisk'a amuyuru tukt'ayasina uñt'ayataniwa, ukhamaraki paya aruta purapa qamawita yatichawi uñakipañatakisaxa, mayjt'ayañatakisaxa machaqa amtanakasa qillqst'atarakiniwa.

1. JANI WALT'AWI YATIWI

Perú suyuxaxa walja qamawini, arunakani ukhama utt'atawa. Ukatxaxa suyu irpirinakaxaxa, chiqanxaxa yatiña kankañaninakaxaxa, kunaymanaxa yatichawi wakichawinakwaxa inuqapxarakixaxa, patapampaxa, ch'umi manqhankiri markachirinakati, taqinitakisaxa mayakiwaxa yatichawixaxa, sasa. Uñakipt'atatxaxa janikiwaxa uka wakichawinakaxaxa chiqapa amtaparjama phuqhasitapäkiti, patapampankiri, ch'umi manqhankiri markachirinakaxaxa jisk'achata, nukhumukuta, jani yäqata uñjasisipkakiwaxa.

Mayatuqitxaxa, suyu irpirinakaxaxa aliqatwaxa kamachinxaxa inuqapxarakixaxa, yatichawixaxa ch'amanchañatakixaxa, sasina. Aka 28044 kamachinxaxa, 20b t'aqapana siwaxa: "yatichawinakaxaxa, yatiqirinakana taykaxa arupaxa ch'ullqinchañapaxa, kastillaxa aru suma yatintayañapaxa, ukhamaruxaxa yaqhaxa anqäxaxa arunakaxa yatintayapxañapawaxa" sasa. Uka Kamachixaxa phuqhañatakixaxa walja wakichawinakwaxa *Lima* markatpachaxa wakt'ayanipxarakixaxa, mayirixaxa wakichawixaxa satawaxa "Paya aruta purapa qamawita yatichawixaxa". Uka wakichawixaxa, *Perú* suyunxaxa, niyaxa 1960 uka pachatpachwaxa ch'amanchatataynaxa,

chiqanxa paya aruta yatichawita qalltasina, ukata niya 1996 uka maratxa suma qhanpacha chhijnuqawayatarakiwa, aka jisk'a t'aqa yatichawi taypinakanaki (*Educación Inicial y Educación Primaria*) janiwa jil'iri yatiqawi t'aqanakanxa ujkiti, kastilla arutakwa yatichatäskaraki, ukhamarusa janiwa yatiskiti kunjamasa sarantaskpacha ukaxa.

Ukata, aka *Perú* suyuna yatichawi mallkunakaxa, uka paya aruta purapa qamawita yatichawi kunkanchayañatakixa, mä atipt'asiwi taypitwa ajllipxaraki, khiti utt'awinakasa irptapxani ukanaka. Ukatxa, uka paya aruta purapa qamawita yatichawi irpirinakaxa markachirinakaraku kunjamasa sartaski ukanaka janikiwa yatiyapkarakiti, chiqanxa yatiqirinakana awkipa taykapawa yatiñapäsapa, ukatxa janiwa jupanakaxa yatipkiti. Ukhamäkipanxa, kunaymana amuyunakawa utjaraki, yaqhipaxa sapxiwa, janiwa askikiti sasina, yaqhipasti sapxarakiwa, uka jach'a mallkunakana amuyupawa k'atampi jisk'achañasataki, sasa; kunattixa, jupanakana wawanakapaxa aymara arsuñsa janiwa yatipkiti, ukhamarusa wawanakapaxa yaqha arunakwa yatintapxaraki, ukatxa jiwasanakaruxa aymara yatintapxañamawa sapxistu, ukaxa janiwa askikiti, sapxarakiwa.

Ukhama kunaymana amuyunaka utjipanxa paya aruta purapa qamawita yatichawxatxa janiwa jisksnati suma thakhiparjamawa sartaski, sasina. Ukhamarusa, jiskht'asiraksnawa ¿Kunjamsa chiqpacha yatichawi patapampa, ch'umi markachirinakataki jikxatsna? sasa, kunapachatixa amuyunakaxa jani suma thurintatäkixa janiwa kuna lurawisa askixa sartkaspati, chiqanxa *Perú* suyunxa janiwa aka paya aruta purapa qamawita yatichawixa suma uñakipt'atäkiti, ukatwa kunaymana amuyunakasa utjataparaki.

Puno markatuqinxaxa, paya aruta purapa qamawita yatichawxatxa jichha 2005 maratxa mayjatwa apnaqasxaraki, uka mayjt'awixa janikiwa sumpacha yatitäki, kunatsa ukhamäpacha ukaxa. Maymära yatxatawinxa amuyunakaxa maya mayawa apthapt'aniwayataraki, tata mama yatichirinakaxa sapxänwa *Huariquisana* Ayllunxa markachirinakaxa janiwa munapkiti paya aruta yatichatxa, ukhamarusa yatiña utatxa yaqha yatiña utanakaruwa wawanakapaxa irpasxapxi, sasina, awki taykanakasti mä yaqhipanakaxa sapxarakiwa kastilla arupuniwa yatichasiñapa sasa, yaqhipasti askiskiwasa sasaraki, jisk'a wawanakaxa janiwa aymarxa yatiqaña munkti, sapxiwa. Uka kunaymana amuyunakaxa nayratpachawa jani ch'umsuyatäkiti, kuntattixa, aka paya aruta purapa qamawita yatichawixa janiwa chiqapa uñakipt'atäkiti.

Nayriri kunaymana amuyunakaxa, amuyarakistuwa, janiwa aka paya aruta purapa qamawita wakichawixa suma katxatatäkiti, khitinakasa apanaqapxi ukata qalltasina,

niya yatichirinakansa, yatiqirinakansa, awki taykanakansa, ayllu p'iqinchirinakansa. Ukhama uñakipt'atatxa walja jiskht'awinakawa utjarakistu: ¿tata mama yatichirinaka, wawanaka, awki taykanakaxa kunjamsa amuyapxpacha aka paya aruta purapa qamawita yatichawxatxa? ¿Aylluna jakasirinakaruxa aka paya aruta purapa qamawita wakichawixa jakawipa, yatiwipa chullqinchañatakixa kunjamsa yanappacha? ¿Paya aruta purapa qamawita yatichawixa markachirinakana muntaparjama uñtatäpachati? ¿Paya aruta purapa qamawita yatichawi taypinxa kunjamsa arunakaxa arsutäski? ¿Awki taykana, yatichirinakana, yatiqirinakana amuyunakapaxa kawkhansa chiqti? ¿Kawkhanaraksa t'aqxti? ¿Ayllu markachirinakanxa kawkirinakäpachasa yatiña munatanakapaxa?, walja jiskht'awinakampiwa utjarakispa.

1.1. AMTAWINAKA

1.1.1. Taqi amta

Yatichirinakana, awki taykanakana, yatiqirinakana paya aruta purapa qamawi yatichawita, aymara aru apnaqawxata amuykipaña.

1.1.2. T'aqa amtawinaka

Yatichawi yatiqawi taypina, ayllu taypina, wila masi taypina aymara aru arsuwinaka uñakipaña.

Tata mamanakana, mallkunakana, yatichirinakana, yatiqirinakana aymara arsuwxata amuyupa, paya aruta purapa qamawita yatichawina amuyunakapa uñt'ayaña.

Tata mamanakana, yatichirinakana, yatiqirinakana, paya aruta purapa qamawi yatichawxata uñtanakapa uñt'ayaña.

1.2. ARXATAWI

Jichha pachanakanxa, paya aruta purapa qamawita yatichawiru anchawa yatxataña wakisi, kunattixa *Perú* suyu apnaqirinakaxa sapxiwa, patapampana, ukhamaraki ch'umi manqhana markachirinakaxa khusa, kipka yatichawi katuqapxi, sasina. Ukatxa, jutiri maranakatxa paya aruta purapa qamawita yatichawxa ch'iqintañäni sapxiwa, ukhamañapatakixa uñakipañawa wakisi, kunanakasa khusa sarantaski, kawkhanakasa thurinchaña, kawkirinakasa q'ala apamukuña ukanaka, janiti uñakipkañänixa ch'usarukisa saranuksna ukhamäspawa.

Mayatuqitxa wakisirakiwa, aka paya aruta purapa qamawita yatichawiru uñakipañaxa, kunattixa uñstawipanxa paya aruta yatichañakïnwa, jichhaxa purapa qamawita yatichaña, ukhama uñtayatawa, ukanakaxa suma uñakipt'añawa wakisi. Uñstkäna uka pachaxa markachirinakawa mayt'awayapxarakitayna, ukatxa mayaki jach'a mallkunakaxa katuntasiwapxarakitayna, ukata jichhaxa *Lima* markata taqikunsa

apnaqanipxaraki, uka mayjt'awinakawa uñt'ayaña wakisi, yamasa *Perú* suyunxa kipka markanakawa munataparjama apnaqasxapxañaapa taqikuna yänakapsa, wakiywinakpsa, k'atampinaka sapxarakiwa, uktaxa jichhakama arukiskarakiwa, janiwa phuqhaskiti.

Ukhama akiri yatxatawina yanapt'awipaxa aski wakisiriniwa. Nayraqataxa yatichawi kamaninakaruwa yatiasina yanapt'aspa, kunjamasa sarantaski, aka paya aruta purapa qamawita yatichawixa, ukhamata p'arxtapxañaapataki, ukata aliqata jupanaka kipka irnaqawipa uñakipasipxañaapataki. Ukhamaraki, taqi kasta irnaqawinakaxa wakt'ayatäki ukanaka suma uñakipapxañaapataki. Uka kipkaraki, tata mamanakasa kunjamasa sarantaski aka paya aruta yatichawixa uka yatipxarakispawa, kunjamatixa jupanakaxa chiqanxa wawanakaparuxa janikirakiwa suma yanapt'apkarakiti, yatichawipxatxa janiwa amtasipkisa. Tata mama yatichirinakaruxa, akiri yatxatawixa irnaqawipa uñakipasiña yanapt'aspa, yatichawi-yatiqawi taypina, ukhamaraki yatiqirinakarusa yatiqawinakapa, arsuwinakapa uñakipasiña yanapt'arakispa.

2. YATXATAWI THAKHI

Akiri yatxatawixa, kunjamäkitixa taqikuna uñjäwinakasaxa ukhama uñtanirakiwa, janiwa kunasa munatarjama qillqt'atäkiti. Yatichirinakana, yatiqirinakana, tata mamanakana kunjamäkitixa qamawipa, sartäwipa, amuyawipa, arsuwipaxa ukhampacha uñt'ayatarakiwa, uñakipawi, amuykipawi taypinxa janiwa kunasa imt'atäkiti, yapxatatäkarakisa. Ukhamäkipanxa, akiri lurawi thakhinakawa arktawayataraki:

2.1. Uñaqawi

Akiri lurawi thakhixa kuna lurawinakasa uñjasixa uka qillqthapiña yanapistu, chiqanxa yatichawi-yatiqawi taypina aymara aruta, aymara aru arsuwinaka suma uñakipañataki. Uñakipawi taypitxa amuyat'ataraki kunjamsa yatichawi taypina yatichirinakaxa yatiqirinakampi arunaka arsupxi, paya aruta purapa qamawita ukxata, ukhamaraki kunanaksa aymarata yatichasi, kunanakarakisa kastilla aruta yatichasi, taqi ukanakwa uñakipawi taypitaxa suma qillqthapt'aniwata. Mayatuqitxa, yatiqirinakaxa anatawinakapanxa kawkiri arutsa masinakapampi aruskipasipxi, ukhamaraki yatichirinakasa samarawi pachanxa jupanakkama, yatiqirinakampisa kawkiri arutsa aruskipasipxi ukanakawa, uñakipt'aniwataraki.

2.2. Jiskhiqawi

Jiskhiqawi lurawi thakhixa yatichirinakansa, tata mamanakansa, yatiqirinakansa kunjasa paya aruta purapa qamawita yatichawita amuyunakapaxa, munatanakapasa, uka jiskhiqt'aniwayatarakiwa. Ukhamaraki, aka lurawi thakhimpixa ayllu

markachirinakampi taqi kunanakatixa wakisiriki ukatuqinakata sumwa aruskipaniwayataraki.

2.3. Yatxatawi chhijnuqawi

Huariquisana aylluruxa kunjamakitixa sarawinakapaxa ukhamarjama uñtt'asina yatxatañatakixa chhijnuqt'awayataraki. Nayraqatxa yatichawi kamani mallkunakaruwa yatxatawisa uñt'ayawataraki, ukxarusti *Huariquisana* aylluruwa saraqawaraktana, ukatsti p'iqiñchiriparu, ukhamaraki yatiña uta taypiruwa puriwayataraki. Ukiri ayllu taypinaxa kawkirinakasa amtanakasaxa, uñtanakasaxa ukirinaka uñt'ayawayaraktanwa; ukata markachirinika, yatichirinaka, yatiqirinakaxa suma chuymampi katuqawayarakistu. Q'alpacha markachirinakatxa mayni jilatakiwa yatxatawisaru janiwsawayarakistu, jupa jilataxa arupanxa sarakiwa "Inamayawa jiskhiskitata, janiwa jayskamamati, juma qullqichasiñataki juttaxa, sasina", ukata uñakipt'atatxa jupana warmipawa usuntatarakitayna, ukataki jupaxa ukhama arusnuqarakitayna, chikata markachirinakaxa niyasa sumaki arxatt'aniwapxaraki utanakaparusa katuqt'aniwarakistu.

2.4. Yatxatawina yatichawipa

Akiri yatxatawixa walja yatichawi uñtayaniwistu. Mayiristi aymara jaqhamaxa kunja ch'amasa jiwasa kipka masinakasaru uñakipaña uka yaticharakistu, kunattixa *Huariquisana* aylluru purisaxa janikiwa aphanaki chhijnuqaña yatitaxarakinati, chiqanxa markachirinakapaxa janiwa mayürusa utapana qamapkarakiti, jupanakaxa amanuta aljasiñampi markata marka muyupxaraki, ukata janiwa sumpacha uñjañjamäkarakinati aymara aru arsuwinakaxa.

Mayatuqitxa, akiri yatxatawixa yatichaniwayarakistuwa aymara yatichirjama, kunjama ch'amasa yatichiri masinakar uñch'ukiña, uka. Janiwa askikiti irnaqawipaxa sasa arsuñaxa jasakiwa, ukata jiwasa kipka lurañaxa ch'amarakiwa, taqi ukanaka *Huarikisana* yatiña uta taypitxa yatxataniwayataraki.

3. QILLQATANAKTUQI UTT'AYATA

Awyayalatuqinxaxa, paya aruta purapa qamawita yatichawi uñakipawinakaxa juk'akiwa utjaraki. Ukhamäkipanxa, khithinakasa uka yatichawtuqxa uñakipt'apxaraki ukirinakana amuyunakapampiwa yanapt'asiñani.

3.1. Arunakana chiktasiwi

Awyayala suyunakanxa walja arunakawa jisk'achata uñjasiwayapxaraki. Kunapachatixa ñanqha jaqinakaxa Tawantinsuyu uksaru puriniwapkixa ukapachatwa jichhürunakkama arunakasaxa aynachawayataraki, yatxatirinakaxa jakawinakapampi chikawa arunakasa chhaqhtayañaru irptawata sapxistuwa (*López y Küper 2004, López*

1993). Ukhamäkipanxa, jichhapachanxa ayllunakanxa janiwa aymara aru sapaki arsurinakaxa utjxarakiti, markachirinakaxa paya aru taqinisa yatxapxaraki.

3.2. Aru ch'axwawi

Jichhurunakanxa aymara, qhichwa, ashaninka, k'atampi arunakaxa kastilla arumpi ch'axwkaspasa ukhama sartapxaraki. Chiqanxa kastilla aruxa yaqha arunakaru jisk'acharakiwa, kunattixa walja yanapawiniwa ukata; mallkunaka, aru thayata apayirinaka, yatiqawinakaxa kastilla arutaki sarantayataraki, ukhamäkipanxa ayllu taypina markachirinakaxa jupanaka kipkaki tayka aruparu jisk'achxapxaraki kastilla aru yatintxasina, ukhamata jisk'achata arunakaxa chhaqhtayañaru uñtayataraki (*Hamel 1995*).

3.3. Aru jakayawi

Arunkata yatxatatanakaxa mä aru jakayañatakixa arsurinakapa arsusipxañapa taqichiqansa sapxarakiwa. Paya aru chiktasiwinxa purapa suma sartañapa, janiwa maya arusa jisk'achata uñjasiñapäkiti, uka aru jakayaña sataxa, siwa (*Fasold 1996*), chiqanxa mä aruna arsurinakapaxa suma jani jaxsarasisa jichhuntapxañapa, ukata aruxa ch'ullqhinchatawa uñjasiraki.

3.4. Paya aruta yatichawita, paya aruta purapa qamawita yatichawiru jaquiptatapa

Awyayalapachanxa, paya aruta purapa qamawita yatichawixa, paya aruta yatichañjamakiwa qalltawayatayna. Kunapachatixa janq'u jaqinakaxa Awyayalatuqiru purinipkataynaxa, jupanakaxa nayraqatxa arunakasa yatiqapxatayna, ukaxa saña muniwa arunakasaxa nayratpacha qillqt'ata, aruskipata ukhamäskataynawa. Jilatanaka (*López y Küper 2004*) sapxiwa Tawantinsuyu arunakaxa q'ara jaqinaka purinipkäna uka pachatpachwa arsusiskatayna, chiqanxa yatiña uta taypinakana yatichasinxä, ukhamarusa aymara aqhichwa arunakaxa jach'a arunaka, ukhama uñt'atataynawa, sapxiwa. Uka uñtawi uñakipasinxä aymara aruxa jach'a aru ukhama uñt'atataynawa, saraksnawa, ukatpī nayraqataxa aymara aruta q'uchuña pankanakasa qillqt'atätapaxa.

T'aqhisiwi pachatxa arunakasaxa aynacht'awiruwa mantawayxatayna, kunattixa q'aranakatakixa aymara, qhichwa, k'atampi arunakaxa janiwa aski uñjatäxataynati. Q'aranakaxa t'aqhisiña pachanxa Awyayalankirinakana arunakapa, qamawinakapaxa chhaqhtayañawa, ukhama sasawa amtani'pxatayna, ukhamwa jilata *López* ukhamaraki jilata *Küper* jupanakaxa yatiyapxistu.

Niya 1930 uka maranakatxa awyayalatuqinxä walja p'arxtawinakawa utjawayarakitayna, chiqanxa pachpa jaqinakana yatichawi katuqapxañapataki. Ukhamäkipanwa, paya aruta yatichawixa qalltawayarakitayna. *Perú* suyunxa niya 1970

uka maratwa sintpacha ch'amanchasiwayarakitayna, kunapachatixa jilata *Juan Velasco Alvarado* jiliri mallkukänxa uka pachana. *Puno* markatuqinsti paya aruta yatichawixa niya 1977 uka maranwa sumpacha utt'awayatarakitayna, aymara qhichwa arunakata qalltasina, yatiqirinakaru kastilla aru yatintayañataki, ukhamwa arxatt'apxaraki jila (*Bermejo* 2000), kullaka (*Pozzi-Escot* 1989) uka yatxatt'irinakaxa.

1996 uka maratxa, paya aruta purapa qamawita yatichawi ukhama sutini chhijnuqawayatäxarakitaynawa. Uka pachata jichhakamaxa, walja marawa qhipharxaraki, ukata jichhakama mä qhawqha yatiña utanakanakwa, ukiri wakichawimpixa yatichasiskaraki. Ukhamaraki, jichha pachanxa paya aruta pura qamawita yatichawixa mayja amtanixarakiwa. (*López y otros* 1991: 292) jupanakaxa, sapxiwa "paya aruta purapa qamawita yatichawixa tayka arunaka yatichaña, ch'ullqhinchañawa, ukata kastilla aru suma yatintaña, purapa aru yatichawi-yatiqawi taypina apnaqaña" ukhama, sapxiwa.

Mayatuqitxa (*Zúñiga y Ansión* 1997) jupanakaxa sapxarakiwa, paya aruta purapa qamawita yatichawixa yatiqirinakana qamawipa ch'amachañapa, yatichañapa, ukata yaqha qamawinakasa uñt'ayañaparakiwa, sasina. Ukaxa saña muniwa, yatiqirinakana arupa, qamawipa suma ch'ullqhinchaña, ukata yaqha qamäwinaksa uñt'arakiña, ukhama. Ukatakixa yatichirinakaxa yatiqirinakana arunakapa, qamawinakapxatsa suma yatipxañapa.

4. JIKXATATANAKA YATIIYAWI

4.1. AYMARA ARUTA AMUYUNAKA

4.1.1. Tata mamanakana arunakaru uñtapa

Tata mamanakaxa jichha pachanakanxa walja arunaka yatiqañawa wakisi, sasawa arsupxaraki. Jupanakaxa arxatt'apxarakiwa "nanakaxa wawanakaruxa aymara arsuña jark'apxirithwa", sasa. Kunattixa nayratpachasa aymara aruxa jisk'achatakipuninwa, sasina. Chiqanxa kawki jach'a kankañani utanakaru makatataxa irnaqirinakapaxa janiwa aymara arxa yatipkiti; ukhamäkipanxa walwa t'aqhiswayapxaraktha, ukatwa wawanakaru sapxiritha, "jumanakxa kastilla aru yatiqapxañamawa", ukhama jupanakaxa arxatt'aniwapxaraki.

Mayatuqitxa, tata mamanakaxa sapxarakiwa, "aymara aruxa jach'a markanakana janiwa arsutakiti", sasa. Kunattixa, *Huariquisana* markachirinakaxa jilpachaniwa jach'a markanakaru irnaqiri, aljasiri sarapxaraki; ukatxa uksanakana kastilla arukipuniwa arsutaxa, sasa. Chiqanxa, mamanakaxa llakitawa arsupxaraki "nayaxa warmi kankañajampixa jani kastilla aru arsusir'itajata wali t'aqhiswayta", sasina. Ukata,

jichhasti kunatsa jach'a mallkunakasti aymara aruxa arsuñawa sanixpachaxa", ukhama sasawa jiskht'asipxaraki. Mä qhawqhanixa sapxakirakiwa, "ukaxa jach'a munañaninakana amuyupawa", sasa; kunjamatixa, jupanakaxa jivasana wiñaya qhiparatäñasa muni, ukhama lup'iwinakawa aimara-kastilla arunaktuqitxa utjaraki.

4.1.2. Wawanakana arunakaru uñtapa

Jisk'a lalanakana amuyupaxa jilpacha kastilla aruruwa wayusiraki. Jupanakaxa sapxiwa, "aymara aruxa jil'irinakampi aruskipañatakiwa", sasina, ukata jupanakaxa jisk'äsipkatapatxa kastilla arutwa arsusipxañapa, sasa. Mä qhawqhani jisk'a yuqallanakaxa sapxarakiwa "nayaxa aymara arxa janiwa munkti, uka aruxa awichanakampi arsusiñatakiwa, nayaxa jaya markaruwa sarxaxa, ukata janiwa kunatakisa aymara munkthti", sasa. Mayatuqitxa, jisk'a imillanakana aruskipawinakapaxa mayjarakiwa. Jupanakaxa sapxiwa "nanakaxa aymara arxa yatisipkthwa, ukata kastilla aru arsupxthwa, kunattixa chikata wawanakaxa janiwa aymara aru arsusiña yatipkiti", sasa; "ukhamaraki utansa arsusipkapintwa" sasawa arxatt'apxaraki.

4.1.3. Yatichirinakana arunakaru uñtapa

Yatichirinakana amuyupaxa aymara-kastilla arunakatxa tata mamanakana ukhamaraki wawanakana amuyupatxa sinti mayjawa. Jupanakaxa sapxiwa, "aymara aru yatiñaxa wawanakatakixa wakisiriwa, kunattixa sarawinakapa amtuyarakispa, munasiyarakispa, ukatxa wawanakaxa janiwa aymara aru arsusiña munapkiti", sasa. "Ukhama amuyunakaxa uta taypitwa juti", sapxarakiwa. Mayatuqitxa, tata mama yatichirinakaxa sapxarakiwa, nanakaxa aymara yatichaña ch'amanchapxthwa, ukatxa wawanakana awkipa taykapaxa nanakatakixa wali phiñasipxaraki, kunattixa sapxiwa "wawanakajxa yatiña utaruxa kastilla aru yatiqiriwa khitasipxtha, janiwa aymara aru yatiqirixa, wawanakaxa aymara arxa yatxiwa", sasa. Ukhama yatichiri tata mamanakaxa uñtapxaraki.

4.2. ARUNAKA ARSUWI, YATIÑA UTA TAYPINA

Yatichirimpi yatiqirinakampixa yatichawi-yatiqawi taypinxa kastilla aruta jilpacha arsupxi, aymara aruxa aynachayatäkakiwa. Kunapachatixa yatichirixa aymarata arski uka pachaxa, yatiqirinakaxa kastilla arutakwa jaysapxaraki, ukhamarusa aru kutt'ayapxaraki, janiwa aymarata yatichiriru arxayapkiti.

Mayatuqitxa, yatichirinakaxa aymara aruta arsusisipkiwa, ukatxa kuna manq'aña tuqinakata, sawkasiña tuqinakata, siwa siwa yatiñataki, ukanaktuqitakwa aymara aruta aruskipasipxaraki, yatinaktuqitxa kastilla arutakpunwa jilpacha arsupxi. Ukhamaraki, jisk'a wawanakaxa anatäwinakapanxa masinakapampixa kastilla arutakirakiki

arsupxaraki, jiskht'ataxa "p'inqasthwa" sapxiwa. Jichhaxa tata mamananakampixa, yatiqirinakaxa kastilla arutakiraki aruskipasipxaraki, niyasa awki taykakamaxa aymarata arsusipxi, uka kipkaraki yatichirimpi, tayka awkinakampixa niyasa aymara arutakpuni aruskipasipxaraki.

4.2.1. Aymara aruta yatichawi

Huariquisana yatiña utana, yatichawi-yatiqawi uñakipawinxaxa, aymara arutxa warurt'awinaka, jarawinaka, laxra chinjanaka ukanakakiwa yatichasiraki. Ukatxa janiwa chiqpacha inuqatäkiti, jani ukasti niya kastilla aruta qillqatata kispstayatakirakiwa. Ukhamaraki, uñakipt'atatxa janiwa aymara aruxa yatichaskiti, chiqanxa aymara aruta uka jaräwi, warut'awi ukanakaki yatichasi.

4.2.2. Kastilla aru yatichawi

Kastilla aruxa yatichawi-yatiqawi taypinxa walja pachani, suma yäqata, jila arsuta ukhamawa. Wawanakaxa jupanakkamaxa kastilla arutakpunwa arsusipxaraki, anatawinakapansa uka kikiparaki, yatichirixa kunapachatixa kastilla aruta yatichi ukhaxa aru pirwa apt'asitawa yatiqirinakaru yatichi, ukhamäkipanxa kastilla aruxa suma sarantayatawa, saraksnawa. Ukatxa, janiwa kastilla aru arsuña, qillqaña yatichaskarakiti, jani ukasti kastilla aruta yatinakaki yatichasi.

5. TUKUYAWI

Huariquisana aylluna, yatiña utana aymara aruxa aynachat'atawa jikxatasiraki, markachirinakaxa kastilla aru suma yäqapxi, ukhamasa yatintapxaraki. Aymara aruxa jilira tata mamananaruki qhipharataraki, wayna tawaqunaka, jisk'a lalanakaxa kastilla aruki arsusxapxaraki, jupanakaru jiskhiqt'atatxa sapxiwa "nanakaxa wawanakäsipktwa, aymara arxa jilirixapxä uka pacha arsusxapxä", sasa arst'apxaraki amuyunakapatxa.

Mayatuqitxa, paya aruta pura qamawi wakichawitxa markachirinaka, yatichirinaka, tata mamananaka, yatiqirinakaxa kunaymana amuyuni'pxarakiwa. Yatichirinakaxa kunanakati yatichaña kamachinakana qillqsutäkixa ukanaka suma yatxatatäpxarakiwa, ukata jiskt'atatxa suma amuyt'apxi, ukatxa yatichawi-yatiqawi taypinxa janiwa sumpacha sarantayatäkarakiti, yatiqirinakaxa janiwa aymara arsxapxiti, ukhamäkipanxa ch'axwtawinakawa yatichawi taypinxa utjaraki, yatiqirinakaxa janiwa sapxiwa, yatichiristi tuqimpikirakiwa yatichaña munxaraki.

Markachirinaka, tata mamananaka, mallkunakaxa paya aruta purapa qamawi wakichawitxa jani suma yatipkarakiti. Jupanakaxa ukaxa aymara aru yatichawikikaspasa ukhamakirakwa amuyapxaraki, ukhamaraki sapxarakiwa "yapuchañatakiwa, jiliri mallkunakana wakichawipawa, yaqha suyunakana jiwasaru

jisk'achañataki apayanchistuxa", sasa arxatpxaraki. Chiqanxa janiwa maya amuyuki utjkarakiti, tata mamanaka, markachirinaka, mallkunakaxa janiwa yatxatatäpkiti, ukhamäkipanxa aymara yatichawi-yatiqawixa janiwa suma chullqinchatäkarakispäti.

Yatichirixa, yatiqirinaka jani aymara arsuña munxipanxa qillqañarukiwa wayusxaraki. Yatichirixa jiskhiqt'atatxa wawanakaxa aymara arsuña yatisipkiwa wisuki ukhama thuqhusipxi sarakiwa. Ukhamäxipanxa, yatichirixa kastilla aruta yatichawi taypinwa aymarata suma arst'asiraki, ukanxa yatiqirinakaxa kastilla arutaki arsuxapxaraki, ukata yatichirixa yatinaka qhanancht'añataki, jiskht'añataki, amuyu yapxatt'añatakikiwa aymarata arst'asiraki. Ukhama aru apanaqawinakaruxa (*Vigil 2000, Zavala 2000, López y otros 2002, Trapnell 2004*) yatxatirinakaxa aru ch'axlthapiwi, mäkatjama arsuwi, jani wakichata ukhama sasa amuyt'apxaraki. Chiqansa, ukhampunirakiwa, tata mamanakaxa aymara arumpi kastilla arumpi ch'axlutatxa phiñasipxarakiwa, ukhama arunaka apanaqawixa wawanakaru khallmurayiwa sasa arxatt'apxaraki.

Tukt'ayañataki, *Huariquisana* yatiña utana aymara aruxa janiwa suma yaticht'atäkarakiti. Tata mama yatichirinakaxa walja thunktawina jikxatasipxaraki, yatiqirinakaxa yaqhipaxa janiwa aymara arxa suma yatxatapkarakiti, yaqhipasti arsuxipkaraki, mä qhawqhanixa kastilla arukiraki arsuxapxaraki, ukata yatichirixa janiwa kamachañsa yatxarakiti, jupaxa taqi yatiqirinakasa aymara yatkaspa ukhamaraki amuyaskaraki, ukata irnaqawipanxa janiwa suma sarantaykarakiti.

6. MACHAQA AMTA WAKICHAWI

Yatxatawi uñakipt'atatxa akiri machaqa amtanaka wakicht'araksana:

- ❖ Aymara aruxa wila masi taypina suma chullqhinchañ wakisi. Janiti wawanakana awki taykanakapaxa aymarata arxaykanixa aymara aruxa chhaqhtaskakiniwa.
- ❖ Paya aruta purapa qamawi yatichañ wakiyawixa suma markachirinaru yatxatayañawa wakisi. Uka jach'anchayañatakixa aru thayana jalayiri yänakampi suma yatxatayaraksana, ukatakixa yatichañ mallkunakawa irptapxañapa. Chiqnxa kipa *UGEL* uka taypina mä qutu yatxatirinaka utt'ayañawa wakisi, jupanakaxa khaysa *radio, televisión* uka taypinakata mä wakichawi sapüru apstanipxañapa, ukhamatakwa paya aruta purapa qamawi yatichañaxa suma yatxatatarakispa.
- ❖ Yatichirinakaru aymara jakawinakata suma yatxatayañawa wakisi. Jichhürunakkama arumayakiwa yatichawi-yatiqawi taypina apanaqatäski, ukatakixa kunjamsa jakawinakaxa jisk'achata, chhaqhtayata uñjasi ukanakawa yatiqirinakaru yataxatayañ wakisi; ukhamaraki, kamachaspasa jakawinakasaxa aymara aru

chhaqhhaspa ukapachaxa taqi ukanakawa yatichirinakana amuykipapxañapa, ukhamatakwa taqi chuymampi yatichirinakaxa jisk'a lalanakaru yaticht'apxarakispa.

❖ Aymara aru yatichaña pankanaka inuqañawa wakisi. Ukaxa, kipka yatichirinaka mathapiwi taypina inuqapxañapa, jichhürunakaxa khaysa *llave* markatuqinxa paya aruta purapa qamawi yatichirinakaxa sapa phaxsiwa mathapisipkaraki, uka taypina suma amuyt'asina pankanaka inuqt'apxañapa.

Aka amtanaka phuqhañatakixa, akiri yatxatawixa yatichirinakaru, tata mamanakaru, mallkunaru mä mathapiwina uñt'ayatäniwa. Ukhamata, jupanaka kipka amuyasipxañapataki, nayraqtxa khaysa *UGEL* uksa mallkunakaruwa uñt'ayatäni, ukata jupanakawa mä jach'a mathapiwi wakt'ayapxarakini, jälla uka taypina taqiniru suma yatxatt'ayarakifani.

ÍNDICE

Agradecimientos	ii
Resumen	iv
AYMARA ARURU YATXATAWI JUK'APTAYATA	v
Abreviaturas	xix
Introducción	1
CAPÍTULO I	4
ASPECTOS GENERALES	4
1. Planteamiento del problema	4
2. Objetivos	7
2.1. Objetivo general	7
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. Justificación	7
CAPÍTULO II	10
METODOLOGÍA	10
1. Tipo de investigación	10
2. Técnicas	11
2.1. Observación	11
2.2. Entrevista.....	12
3. Descripción de los sujetos de la investigación y las unidades de análisis.....	14
4. Instrumentos de la investigación.....	17
5. Inserción al contexto del estudio	18
6. Procedimiento de la recopilación de datos	19
7. Organización, categorización, análisis e interpretación de datos	22
8. Consideraciones éticas.....	23
9. Lecciones aprendidas del estudio.....	23
CAPÍTULO III	25
MARCO TEÓRICO	25
1. FUNDAMENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA.....	25
1.1. Lengua y sociedad	25
1.2. Bilingüismo	26
1.2. Diglosia	27
1.3. Actitud lingüística	29
1.4. Lealtad y vitalidad lingüística	31
1.5. Funciones de la lengua	32
1.6. El mantenimiento y cambio o sustitución de una lengua.....	34
1.6.1. Mantenimiento o conservación de una lengua	34
1.6.2. Sustitución de una lengua	35
1.7. Alternancia, interferencia, préstamo léxico	36
1.7.1. Alternancia	37
1.7.2. Interferencia	38
1.7.3. Préstamo léxico.....	38
1.8. Planificación lingüística	39
2. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	42
2.1. Educación Bilingüe en el Perú (Puno).....	42
2.2. La educación bilingüe intercultural en la política educativa vigente	45

2.2.1. Objetivos de la educación bilingüe intercultural desde la política educativa peruana	47
2.3. Fundamentos y principios de educación bilingüe intercultural	49
2.3.1. Fundamento cultural.....	49
2.3.2. Fundamento Lingüístico	51
2.3.3. Fundamento educativo	53
CAPÍTULO IV	55
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	55
1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE LA COMUNIDAD.....	55
1.1. Ubicación geográfica	55
1.2. Origen y población de la comunidad de Huariquisana	55
1.3. Organización política y social.....	56
1.4. Actividad económica.....	57
1.5. Aspecto cultural	58
1.6. Vías y medios de comunicación	59
1.7. Programas asistenciales que operan en la comunidad	60
2. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUARIQUISANA.....	61
3. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	63
3.1. Las lenguas y los hablantes en la comunidad de Huariquisana	63
3.2. Factores que influyen en el desplazamiento del aimara	64
3.2.1. La salud de la lengua aimara declina en el hogar.....	65
3.2.2. Migración del campo a la ciudad.....	69
3.2.3. “Saber castellano es dejar de ser pobres y cholos”: El comercio	72
3.2.4. Hegemonía del castellano en los medios de comunicación.....	74
3.2.5. Castellano como lengua de la administración pública.....	76
3.2.6. La profesionalización de jóvenes indígenas en las ciudades....	77
4. NOCIONES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (EBI)	78
4.1. Profesores	79
4.2. Niños	80
4.3. Padres de familia	81
4.4. Autoridades comunales.....	83
5.1. EXPECTATIVAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EBI DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS	87
5.1. Padres de Familia	87
5.1.1. Dominio de la competencia lingüística del aimara en los niños	87
5.1.2. Una escuela productiva	88
5.2. Niños	90
5.3. Profesores	91
5.3.1. Mejora del perfil profesional en el marco de la EBI.....	91
5.3.2. Desafíos a lograr en los estudiantes	91
5.3.3. Impactos que se espera de la EBI en la comunidad.....	92
6. LA LENGUA AIMARA EN LA ESCUELA EBI	94
6.1. El aimara en la planificación curricular	94
6.2. Organización del aula.....	96
6.3. Resistencia a las clases de aimara.....	97
6.3.1. El aimara al inicio de las actividades pedagógicas	99

6.3.2. En las actividades de proceso: el profesor hablando en aimara y los niños en castellano.....	101
6.3.3. La escritura salida estratégica para superar la resistencia al uso del aimara por los niños.....	103
6.4. Clases de castellano espacio libre para el uso espontáneo del aimara por el profesor	104
6.4.1. El aimara para animar las clases en castellano	104
6.4.2. El aimara para controlar la disciplina de los niños en el aula..	105
6.4.3. El aimara para aclarar y corregir las tareas escolares	106
6.4.4. El aimara para garantizar la comprensión de la información ..	108
6.4.5. El aimara para motivar la participación oral en las actividades pedagógicas	109
6.4.6. El aimara para el control del cumplimiento de las tareas.....	110
6. 5. Uso del aimara fuera del aula	111
6.5.1. El castellano predomina los procesos comunicativos de los niños y niñas.....	111
6.5.2. La práctica bilingüe entre profesores y predomina el castellano en el diálogo con los niños	113
6.5.3. El aimara lengua de interacción de predominio entre los profesores y los padres de familia	114
7. DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EBI	116
7.1. Preocupación por un lenguaje académico en aimara por los profesores	116
7.2. La falta de guías metodológicas para la enseñanza del aimara....	118
7.3. Capacitaciones genéricas y extemporáneas.....	119
7.4. Divorcio entre niveles educativos y la continuación de la EBI como programa experimental	120
CAPÍTULO V	123
CONCLUSIONES	123
CAPÍTULO VI	132
PROPUESTA	132
EXTENSIÓN DEL USO DEL AIMARA E INNOVACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EBI	132
1. Antecedentes	132
2. Problema.....	132
3. Objetivos	133
3.1. Objetivo general	133
3.2. Objetivos específicos.....	133
4. Beneficiarios.....	133
5. Justificación	133
6. Factibilidad	133
7. Organización de actividades y estrategias.....	134
7.1. Desde los actores educativos	134
7.2. Propuestas desde el investigador	137
8. Acciones a realizar para el empoderamiento de la propuesta por los actores educativos.....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	140
ANEXOS.....	147

Abreviaturas

APAFA	: Asociación de Padres de Familia
EBI	: Educación Bilingüe Intercultural
EIB	: Educación Intercultural Bilingüe
EB	: Educación Bilingüe
E-A	: Enseñanza y aprendizaje
ERA	: Educación Rural Andina
CC1	: Cuaderno de campo uno
CONEI	: Consejo Educativo Institucional
DINEBI	: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DREP	: Dirección Regional de Educación de Puno
IEP	: Institución Educativa Primaria
GIA	: Grupos de Interaprendizaje
MED	: Ministerio de Educación
L1	: Primera lengua
L2	: Segunda lengua
ONG	: Organismo No Gubernamental
PEEB	: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe
PEI	: Proyecto Educativo Institucional
PRONEI	: Programa Nacional de Educación Inicial No Escolarizado
PROEIB Andes:	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
UD	: Unidades de Aprendizaje
UGEL	: Unidad de Gestión Educativa Local

Introducción

En el Perú, el programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) es una oferta estatal para las poblaciones indígenas. Hasta la actualidad, se viene implementando en algunos centros educativos primarios, inicial y en Programas de Educación Inicial No Escolarizado (PRONOEIs). El propósito del programa es promover la valoración de la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones indígenas, lo cual significa que a más de una década de implementación de la EBI, las poblaciones indígenas deberían de mejorar la calidad educativa de sus hijos. Asimismo, contribuir a la mejora de las condiciones de vida familiar; recuperar su sistema político, económico, organizacional, educativo, cultura y lingüístico.

En el distrito de Pilcuyo, provincia de El Collao, departamento de Puno, existe 25 instituciones educativas seleccionadas para la implementación del programa EBI, la mayoría de ellas son escuelas multigrados. La Institución Educativa Primaria N° 70331 de la comunidad de Huariquisana forma parte de dichas instituciones, contexto en que se evidencia un cambio sociocultural, un bilingüismo diglósico en sus hablantes y con diferentes grados de bilingüismo en los niños y niñas, producto de la influencia de diversos factores externos que motivan la preferencia del castellano en los pobladores por ser la lengua de mayor prestigio social.

El estudio denominado “Lo que se dice y se hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno-Perú” se divide en seis capítulos.

El primer capítulo, aspectos generales, expone los problemas que motivan la investigación, los objetivos y la justificación de la relevancia social del estudio. En la descripción del problema identificamos las divergencias de la implementación de las políticas educativas de EBI con la práctica en las instituciones educativas, donde las poblaciones de las comunidades desconocen sobre el programa y además, la situación del bilingüismo es cada vez mayor; sin embargo, se sigue manejando la idea de que los niños y niñas tienen como primera lengua el aimara y como segunda lengua el castellano. Asimismo, los procesos de capacitación docente en EBI sufren cada vez más cambios en su desarrollo, sin explicación alguna a los beneficiarios.

En el segundo capítulo, se describe el tipo de investigación, la metodología, las técnicas utilizadas, los instrumentos que se usaron para la recolección de la información y la descripción de las unidades de análisis en el estudio, inserción al contexto de estudio, procedimientos de la recolección de datos, organización de los datos, consideraciones éticas del estudio y lecciones aprendidas durante el proceso de

la investigación. En general en esta parte, se explica el rol que cumplimos como investigador cualitativo en la comunidad, en la visita a las familias y dentro de la institución educativa; detallamos la forma de aplicación de los instrumentos y equipos auxiliares para la recolección de la información de los sujetos de la investigación y finalmente, exponemos los aprendizajes del estudio como un investigador indígena aimara, en un contexto aimara y como profesional de educación a los profesores.

El tercer capítulo contiene la fundamentación teórica que nos permitió analizar e interpretar nuestros resultados de la investigación. Este acápite está dividido en tres partes, en la primera se desarrollan los conceptos relacionados a la Sociolingüística como lengua y sociedad, bilingüismo, diglosia, actitud lingüística, lealtad y vitalidad lingüística, funciones de la lengua, mantenimiento y sustitución de una lengua, alternancia-interferencia-préstamo lexical, planificación lingüística y políticas lingüísticas en el Perú; en la segunda parte, se resaltan las políticas de educación bilingüe intercultural en el Perú, desde que surgió como un programa experimental de sólo bilingüe hasta la actualidad como EBI. Finalmente, en la tercera parte, de manera resumida, recuperamos los antecedentes del estudio tanto, al PEEB como a la EBI por diversos autores en la región de Puno.

El cuarto capítulo es el meollo de la investigación. En este punto, se describen, se comentan y se analizan los hallazgos de la investigación. Para ello, partimos de la contextualización socioeconómica y sociolingüística de la comunidad de Huariquisana y de la institución educativa primaria N° 70331 de Huariquisana, luego entramos al análisis de las nociones y expectativas de los actores educativos de la EBI y de la enseñanza del aimara en la escuela. Posteriormente, evidenciamos el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella, a partir de las comprensiones de los profesores y niños. Finalmente, se detalla las dificultades que se presentan en la implementación de la EBI en el aula, particularmente en el ámbito del uso y enseñanza del aimara.

En el quinto capítulo se presenta las conclusiones del estudio en función a las categorías de los resultados y los objetivos de la investigación. En las reflexiones se recupera las cuestiones teóricas y antecedentes de la investigación con el fin de analizar la situación actual de la EBI y el uso de la lengua aimara en la comunidad de Huariquisana y en la institución educativa del mismo nombre.

El capítulo sexto contiene la propuesta proveniente de los actores educativos y del investigador en respuesta a los resultados. El proyecto "Extensión del uso del aimara e innovaciones de la implementación de la EBI" recupera las propuestas de los padres

de familia, autoridades comunales y profesores; sobre ello añade las propuestas del investigador para superar las dificultades en la implementación de la EBI y el uso del aimara en la comunidad de Huariquisana. Para la operativización de las propuestas se presenta un rol de actividades de parte del investigador en coordinación con las autoridades educativas de la UGEL El Collao y monitores locales de las diferentes zonas de llave.

Finalmente, se presentan los anexos: los instrumentos de la investigación (guías de observación, guías de entrevista, ficha de la comunidad) mapas de ubicación del contexto de estudio y fotografías que evidencian las actividades resaltantes de la investigación.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1. Planteamiento del problema

El Perú es un país multilingüe y pluricultural, porque está constituido de una diversidad de culturas y lenguas. Conocedor de esta diversidad, el Estado peruano promueve una política educativa bilingüe e intercultural como una respuesta de atención a los pueblos indígenas en el ámbito de la educación. Sin embargo, ésta política educativa, a nuestro modo de ver, no da muestras claras de mejoramiento de la calidad educativa, dado que no se implementa adecuadamente y los pueblos indígenas continúan siendo excluidos y discriminados de una educación de calidad así como de la participación social, política y económica en el país; a pesar de constituir un buen porcentaje de población nacional. Además, esta política educativa implementada por el Estado no asume la reivindicación del sistema de conocimientos lingüísticos y culturales; organización social, política y económica de los pueblos indígenas.

Sin embargo, los gobiernos de turno se apoderan cada vez más del discurso de brindar una educación de calidad que responda a las necesidades e intereses de las poblaciones indígenas del país. Y se implementan políticas, por ejemplo, en la Ley de Educación N° 28044 del 2003 el Estado “garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras” (Art. 20b). Para viabilizar éstas políticas se implementan diferentes programas educativos que en la práctica enfrentan diversas situaciones y efectos, tal es el caso de la educación bilingüe intercultural.

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se oficializó en el Perú en el año 1996 como una oferta estatal para las poblaciones indígenas. Los antecedentes datan de la década de los ´60 con los proyectos experimentales de educación bilingüe. Desde su implementación como programa oficial han transcurrido más de 8 años de aplicación en centros educativos primarios, inicial y PRONOEIs (Programa Nacional de Educación Inicial No Escolarizado) seleccionados como centros educativos piloto en todo el país. Sin embargo, las evaluaciones realizadas a este programa, particularmente la implementación en el aula, son escasas y poco difundidas a los docentes, los directos responsables de la implementación de la EBI en aula y tampoco a los padres de familia quienes tienen que velar por la educación de sus hijos.

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), desde 1998, convoca cada año a instituciones educativas privadas (ONGs) y estatales (institutos pedagógicos y universidades) para capacitar a

docentes y padres de familia en la implementación del programa EBI. En el departamento de Puno existen varias instituciones de capacitación docente que intermediaron la ejecución del programa EBI, según sus propios planes operativos que presentaban a la DINEBI en el marco de la política de EBI. Estas instituciones elaboraban los informes cada gestión anual en función a sus planes operativos y a las condiciones del contrato firmado con el Ministerio de Educación, dando a conocer los logros, los avances y las dificultades de la implementación de la EBI en el aula. Estos informes sólo se centralizan a las dependencias del Ministerio de Educación y en los órganos intermedios del sector (Dirección Regional de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local).

Por otro lado, las instituciones de capacitación docente arriba señaladas, a partir del 2005, fueron desactivadas y reemplazadas en la mayoría de las provincias del departamento de Puno por las UGELs a excepción de una provincia aimara (Moho). Estos cambios son determinados desde la sede central del Ministerio de Educación sin dar a conocer las razones de los cambios a los beneficiarios (profesores, niños, padres de familia y comunidad) lo cual crea discrepancias, dudas e inseguridad en la marcha del programa EBI. Además, si los actores o encargados de la implementación de la EBI no conocen de los cambios mencionados, de los avances y dificultades del programa ¿Cómo podríamos mejorar la calidad de la educación para los pueblos indígenas? Asimismo, sin conocer la evaluación del programa EBI en actual ejecución, no podemos estar seguros de la pertinencia de esta modalidad educativa para las poblaciones indígenas.

Sin embargo, experiencias anteriores a la EBI han demostrado avances alentadores y satisfactorios. Las evaluaciones del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en las escuelas de Puno, encontraron que existía una aceptación difusa o indefinida de la educación bilingüe (Rockwell y otros 1989). En otro estudio realizado en las diferentes escuelas de las zonas andinas y amazónicas del país por (López y otros 2002), se encontró que el programa EBI atravesaba todavía sus etapas iniciales de implementación. Este estudio, respecto al uso de lenguas (aimara-castellano) en las instituciones educativas EBI de las zonas altas de la provincia de Chucuito, demostró que muchos docentes estaban de acuerdo con el uso y enseñanza del aimara en la escuela, pero creían que se trataba de una opción transitoria de uso de la lengua indígena (aimara) en la educación durante los primeros grados. Asimismo, aún faltaba sensibilizar a los padres de familia e incluso a los profesores acerca de los fines y objetivos de la EBI, por ende, los actores señalados cuestionaban al Programa

aduciendo que usar dos lenguas al mismo tiempo es perjudicial al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

Los casos señalados nos llevan a entender que existen indicios de contradicciones entre lo que dicen del uso y de la enseñanza de la lengua aimara en EBI y lo que hacen con ella los distintos actores involucrados en la implementación del programa; desde los que emiten los lineamientos de la política educativa, los que se encargan de la implementación en aula, hasta los beneficiarios. El centro de la dificultad, a nuestro modo de ver, está en la poca relación entre la comprensión y la práctica de los profesores, padres de familia y niños respecto al uso y enseñanza del aimara en la escuela.

Asimismo, la política educativa en cuanto al tratamiento de lenguas en las escuelas EBI no muestra orientaciones claras. Desde nuestra percepción, la implementación de la EBI en el aula por los profesores está orientada a una práctica homogénea, considerando a los niños y niñas como si todos tuvieran al aimara como primera lengua y el castellano como segunda lengua, cuando la configuración lingüística es cada vez más diversa. Entonces, la implementación de la EBI en los contextos con diferentes grados de bilingüismo no puede ser igual con las zonas donde sí se habla predominantemente el aimara. El Programa pasa por diversas dificultades, no se implementa de acuerdo a sus fines y objetivos, ello en aras de contribuir al fortalecimiento de la lengua aimara provoca interpretaciones favorables y desfavorables en los actores educativos.

Por lo tanto, el estudio se enmarca en la línea de “estudios evaluativos de programas de educación intercultural bilingüe en la educación formal” del PROEIB Andes y las caracterizaciones señaladas, en los párrafos anteriores, nos llevan a varias interrogantes: ¿Qué entienden por educación bilingüe intercultural los profesores, los padres de familia y los niños? ¿En qué medida contribuye la EBI a mejorar la calidad de vida y educativa en la comunidad? ¿La implementación de la EBI en la comunidad es pertinente a sus necesidades e intereses? ¿Cómo se usan el aimara y el castellano en la institución educativa EBI de Huariquisana? ¿Cuál es la relación entre lo que dicen y hacen los padres de familia, los profesores y los niños con relación al uso y enseñanza del aimara en la escuela? ¿Cuáles son las necesidades educativas de las comunidades?, ¿Qué dificultades se presentan en la implementación de la EBI?.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Describir la implementación de la educación bilingüe intercultural a partir de las nociones y percepciones de los actores educativos¹ de la institución educativa de Huarquisana, principalmente, en el ámbito del uso y enseñanza del aimara.

2.2. Objetivos específicos

- ✓ Describir la realidad sociolingüística de la comunidad y el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje y fuera del aula.
- ✓ Determinar lo que entienden y piensan de la EBI los actores educativos en la institución educativa de Huarquisana.
- ✓ Sistematizar las expectativas que tienen los actores educativos de la EBI y del uso y enseñanza del aimara.

3. Justificación

Realizar estudios evaluativos del Programa EBI en la actualidad cobra mayor relevancia porque las políticas educativas a favor de las poblaciones indígenas son cada vez más explícitas, pero se conoce poco de los efectos que tiene el programa en las poblaciones indígenas. Sin embargo, los gobiernos de turno tienen la tendencia de ampliar la modalidad educativa de EBI a más instituciones educativas de distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior); para ello se requiere identificar los avances y las dificultades de las experiencias establecidas actualmente, en las instituciones educativas con EBI. Sólo a través de información constante podemos estar en condiciones de afirmar que la educación bilingüe intercultural es una modalidad educativa que responde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas y que mejoraría sus condiciones de vida.

Por otro lado, es necesario realizar las evaluaciones al Programa EBI porque su origen fue como una modalidad sólo bilingüe, actualmente incluye el componente cultural y normativamente está fortalecida (en la Constitución Política del Perú y en la Ley General de Educación). No obstante, parece ser que las poblaciones indígenas aún no depositan la confianza al Programa EBI y no se apropian de la política educativa implementada. Por ello, el presente estudio cobra relevancia porque permitirá ver cuál es la razón del rechazo o aceptación de la enseñanza bilingüe (aimara-castellano) en

¹ En el estudio nos referimos con la denominación de actores educativos a las autoridades comunales, padres de familia, profesores y niños.

la institución educativa de Huarquisana por parte de los profesores, niños y padres de familia.

Las contribuciones del estudio “Lo que se dice y hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno-Perú” se concretará principalmente en dos aspectos:

Primero, consideramos un aporte de información referencial para las autoridades que median la implementación del programa EBI. Estas instancias son el MED (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe antes DINEBI), los órganos intermedios en la región de Puno (DREP y UGEL El Collao) y las instituciones de capacitación docente en EBI contratadas por el MED; a quienes permitirá reorientar las estrategias de aplicación, difusión e innovación en la implementación del Programa EBI, principalmente, en la Formación Continua de Docentes.

Segundo, el estudio contribuirá a la reflexión personal y colectiva de los actores educativos de la comunidad de Huarquisana. A los padres de familia les motivaría a reflexionar sobre la contribución de la EBI a la educación de sus hijos y la actitud que fomentan respecto a la identidad cultural y lingüística en la familia y comunidad. A los profesores les permitirá reflexionar sobre su trabajo en aula con los alumnos respecto al uso de lenguas (aimara y castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir permitirá a los profesores a analizar la coherencia entre lo que entienden y hacen de la EBI en el aula. A los niños el estudio les permitirá la reflexión en dos sentidos. Primero, con relación al desempeño de sus profesores en el aula y el uso del aimara en las actividades de aprendizaje por el profesor y de sus pares. La segunda reflexión permitirá a los niños a hacer una reflexión sobre el uso del aimara respecto al castellano en el hogar y en la comunidad, a partir de ella encontrar las razones del por qué se usa o no la lengua aimara como medio de comunicación en los diferentes ámbitos.

En general, la contribución de la presente investigación está centrada en el marco del tratamiento de lenguas indígenas en la EBI. Si bien en el Perú la promoción de las lenguas indígenas se asume como política de Estado, insertando al sistema educativo, pero en su concreción no armoniza con los fines y objetivos trazados, porque por un lado no existe una apropiación de las políticas lingüísticas de las poblaciones indígenas y por otro lado, no existe apoyo institucional para la promoción de las lenguas indígenas. Entonces, el estudio puede ser un referente para entender el por qué suceden las incoherencias entre la política educativa y su implementación, más aún cuando la complejidad sociolingüística es cada vez mayor en las comunidades

indígenas, producto de la influencia de los diversos factores como la construcción de carreteras, monopolización de los medios de comunicación por un sector social con poder político y económico sobre la poblaciones indígenas, migraciones constantes del campo a la ciudad, etc.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación

La presente investigación es cualitativa con base etnográfica. Es un estudio que se basa en el análisis e interpretación de un caso específico, presentando los hechos con detalle y con evidencias sustentatorias. “La investigación cualitativa es un tipo de investigación formativa que se basa en técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo a cerca de lo que piensan y cuáles son sus sentimientos (de los investigados)” (Debus 1995: 3). La recopilación de datos a profundidad nos permitió comprender mejor sus creencias, actitudes, puntos de vista, percepciones, acciones, etc. de los actores educativos respecto a la EBI. Nos centramos más en los significados y procesos que siguieron los profesores, niños(as) y los padres de familia en la implementación de la EBI y el uso del aimara en los diferentes ámbitos de comunicación (Barragán 2003).

Además, la investigación se apoya en la etnografía porque presentamos descripciones de diferentes eventos comunicativos en el ámbito escolar (uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y fuera de ella), a partir de numerosas observaciones en el trabajo de campo. “Resalta los aspectos subjetivos sin desprestigiar lo objetivo, no interesa generalizar, ni buscar muestras representativas sino contextualizar, describir grupos en un escenario particular y en una situación específica (...) se reporta en la información su credibilidad, su relevancia y su confirmabilidad” (Denys y Gutierrez 2001: 7). Las descripciones que presentamos reflejan el acercamiento al sentido natural de los eventos observados, hecho que nos facilitó analizar e interpretar las descripciones desde distintas perspectivas teóricas. Asimismo, las interpretaciones que realizamos responden a un caso particular que no pueden ser generalizados para toda una realidad. Lo que sí es posible comparar con otros estudios o casos similares, también específicos.

El estudio es de carácter etnográfico porque:

- a) Cohabitamos con los informantes, participando, intercambiando y compartiendo las actividades. Como investigador mantuvimos un acercamiento cada vez creciente con los profesores, padres de familia, autoridades comunales y niños, colaborando en todo lo que pudimos. Por ejemplo, danzando en representación de la institución educativa junto a los padres de familia en el concurso de danzas por el día del estudiante, compartiendo el refrigerio con los profesores a diario, compartiendo los juegos con los niños en los recreos, participando en

las reuniones comunales; asistiendo a los talleres de docentes, GIAs, mesa de diálogo, etc. es decir, hemos estado en contacto directo con los sujetos de la investigación en sus diferentes actividades.

- b) Hemos considerado la realidad del estudio como un espacio dinámico, expuesto a diversos cambios y no como una realidad estática. Las reiteradas salidas al trabajo de campo, base de un estudio etnográfico, nos permitieron describir los eventos en distintos momentos. Ello nos permitió analizar, comparar e interpretar los hallazgos de manera crítica.
- c) Damos importancia a la observación intensa, descripción y registro de los diferentes eventos en escrito a nuestro cuaderno de campo.
- d) Complementamos a las informaciones de la observación con las opiniones, puntos de vista, críticas, etc. de los sujetos de la investigación con la finalidad de contrastar lo que dicen y hacen los distintos actores educativos.

La presente investigación de tipo cualitativa y con base etnográfica trata de explicar y dar el significado de las informaciones sobre la base de un análisis del por qué sucede así cada uno de los eventos. Al estudiar una situación particular atendimos a cada caso y actor investigado, teniendo en cuenta las interdependencias de las informaciones, buscando las interrelaciones de las opiniones y acciones sobre un determinado hecho. Nos hemos preguntado en cada momento cómo y por qué se realizan así los diferentes eventos y cuál es su relación con los pensamientos, visiones, reacciones, críticas, etc. de los padres de familia, autoridades comunales, profesores y niños.

2. Técnicas

Las técnicas que utilizamos para la recopilación de las informaciones fueron las siguientes:

2.1. Observación

La observación es un acto de atención reflexiva para saber y conocer un determinado hecho. “El acto de observar suele estar asociado al acto de mirar con cierta atención a una cosa o actividad; o sea, concentrar la capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados” (Barragán y Salman 2003: 126). La observación es activa y sistemática, no es simplemente mirar un determinado evento en forma pasiva, se necesita que el investigador tome mayor atención a los eventos en observación.

La observación nos permitió encontrar los puntos divergentes y convergentes entre las manifestaciones, puntos de vista, perspectivas sobre la EBI y de la lengua aimara, con la práctica de los actores educativos. “La observación es captar el significado social objetivo estructurando las situaciones sociales dadas y estableciendo sus componentes constitutivos” (Sichra 2003: 154). Con la observación describimos en forma detallada los procesos que siguieron los actores en la intervención a las diferentes actividades, registrando los elementos que utiliza para una determinada actividad, las estrategias que usa para desarrollar la actividad, la lengua que emplea para comunicarse, la forma como interactúan entre los actores, etc.

Por otro lado, nuestras observaciones a los diferentes actores fueron desde el interior de sus actividades. A este tipo de observación los investigadores cualitativos denominan como la observación participante, significa el acercamiento o involucramiento del investigador a las actividades cotidianas de los sujetos de la investigación. “La observación se realiza desde el interior del grupo y el investigador debe ser parte del mismo y someterse a las reglas de ese grupo” (Taylor y Bodgan 1996: 31). La observación participante fue importante en nuestro estudio porque requerimos acercarnos a las familias, a las reuniones comunales, faenas, juegos, bailes, etc. con el fin de observar el uso de la lengua aimara en esos ámbitos.

En tal sentido, adaptando las ventajas de la observación desde el interior del grupo planteada por (Anguera 1995: 83), la observación participante nos permitió: (i) percibir la dinámica del grupo y las formas de interrelaciones entre los mismos; (ii) observar y entender los cambios de actitud de los actores educativos, en los diferentes eventos, durante nuestra permanencia; (iii) percibir las actividades y comportamientos restringidos o que no pueden ser informados a las personas ajenas a la comunidad y (iv) apertura a más espacios de observación.

2.2. Entrevista

La entrevista es un acto de conversación que permite recoger información de un determinado hecho. La entrevista, siempre, responde a un objetivo o propósito (Barragán y Salman 2003). En nuestro estudio, por la naturaleza del tema de investigación, utilizamos la técnica de la entrevista para obtener las percepciones, comprensiones y reacciones de los actores educativos con relación a la implementación de la educación bilingüe intercultural y el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Se afirma que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano, conocer sus

sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias, conocimientos” (Cerde 1993: 237). Evidentemente, la aplicación de la entrevista en el estudio nos permitió complementar con la información obtenida a través de la observación.

La aplicación de la entrevista fue en el marco del diálogo horizontal con los actores educativos. Las preguntas formuladas en nuestras guías fueron realizadas en un lenguaje comprensible, flexible y abierto. Además, su aplicación respondió a una planificación y con reiterados encuentros con los entrevistados a fin de tener una información completa. A este tipo de entrevistas los estudiosos denominan como una entrevista a profundidad, porque se agota el tema con mayor detalle posible con los informantes. “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bodgan 1996: 101).

Para la operativización de la entrevista adoptamos los criterios planteados por (Barragán y Salman 2003: 148-149):

- a) Tener claridad sobre el objeto de estudio.
- b) Elección cuidadosa de las personas a entrevistar en función al tema, problema y los criterios estratégicos.
- c) La explicación a los sujetos de la investigación con relación al tema de la entrevista y el por qué fueron seleccionados para brindar la información.
- d) Acuerdo mutuo entre el entrevistador y los entrevistados sobre el uso de los nombres y apellidos o sobrenombres en la presentación de los resultados.

Por otro lado, por la naturaleza de nuestros sujetos de la investigación optamos por entrevistas grupales. En la aplicación de la entrevista individual a los profesores y padres de familia no se presentaron mayores dificultades, pero en los niños (de 7-8 años de edad) fue poco funcional, más aún cuando son entrevistados por primera vez y con el uso de una grabadora. Incluso sucedió con algunos padres de familia y autoridades comunales, mostraron cierta reserva porque pensaron que sus percepciones, sus pensamientos, etc. serían difundidos en un medio de comunicación, a pesar de haber explicado la situación de la entrevista. Los sujetos de la investigación al ver el uso de una grabadora pensaron, inmediatamente, en un comunicador social, reportero o periodista que baja a la comunidad a sacar información para sus noticieros. Esto ocurrió en los primeros contactos con los informantes, posteriormente no se tuvo mayores dificultades.

Entonces, la entrevista grupal nos permitió acopiar mayor cantidad de información y comparar con informaciones provenientes de las entrevistas individuales. Es decir, los mismos sujetos entrevistados individualmente participaron en las entrevistas grupales, lo cuál nos ayudó a encontrar algunas divergencias en una misma persona, cuando participa en grupos de 5 a 6 integrantes, por ejemplo, una persona en la entrevista dijo una cosa y en la entrevista grupal se contradice sobre la EBI. “En una entrevista grupal, el investigador explora una realidad multidimensional que atañe a las diferentes esferas de acción del actor social: la esfera intelectual, la esfera emotiva y la esfera volitiva” (Luckmann 1996 citado en Córdova 2003: 159)². La primera esfera refiere a las opiniones, percepciones e imaginaciones que tienen los investigados sobre un determinado hecho. La segunda esfera recoge los sentimientos, aversiones y simpatías sobre el hecho, en nuestro caso se trata de saber los sentimientos de la implementación de la EBI y el uso de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los padres de familia, niños y profesores; la tercera esfera aglutina a las anteriores, pero engloba las actitudes o predisposiciones frente a una actividad o experiencia. Asimismo, en nuestro estudio, las esferas señaladas por Luckman, nos permitieron entender los valores y normas sociales que rigen la interacción en la comunidad de Huariquisana y en la institución educativa.

3. Descripción de los sujetos de la investigación y las unidades de análisis

Nuestros sujetos de la investigación son profesores, niños, padres de familia y en menor dimensión, las autoridades comunales de Huariquisana. Para la observación del aula elegimos el segundo ciclo³ (3º y 4º grados) de educación primaria, ya que en éstos grados se pueden observar con mayor regularidad los procesos de la implementación de la educación bilingüe intercultural. Además, los docentes de estos grados tuvieron mayores oportunidades de capacitación desde el inicio de la implementación de la EBI. Entonces, consideramos que nuestros hallazgos responden a una experiencia construida por varios años, los niños iniciaron sus procesos educativos con EBI y pensamos que es oportuno y estratégico evaluar los efectos del Programa en el ciclo mencionado.

En la institución educativa de Huariquisana trabajan tres profesores quienes durante cinco años están recibiendo capacitación para la implementación de la EBI. Por esta razón, nuestro estudio toma en cuenta a los tres docentes en la aplicación de las

² Luckmann, Thomas (1996). **Teoría de la acción social**. Barcelona: Paidós.

³ El segundo ciclo corresponde a la antigua denominación, ya que en la actual clasificación estaría en el tercer ciclo. Mantenemos esta denominación, porque el estudio se enmarca en la anterior denominación.

entrevistas con el fin de ampliar la comprensión, percepción y expectativas del uso y enseñanza de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En referencia a los padres de familia y autoridades comunales priorizamos la entrevista a los padres de los niños entrevistados en la escuela y autoridades activas de la comunidad. Esto a fin de contrastar entre lo que dicen y hacen los actores sociales sobre el uso del aimara en la familia, en la comunidad y en la escuela. Para ello, consideramos a tres padres y tres madres de familia. Referente a las autoridades tomamos en cuenta al presidente de la comunidad, teniente gobernador, presidenta de club de madres (gestión 2004 y 2005) y un anciano de la comunidad que fue elegido por la comunidad, este último preferentemente para la contextualización de la comunidad de estudio, quien en la reunión comunal hizo la memoria oral con el apoyo de los pobladores. Los criterios para la elección de las familias fueron: número de hijos en la escuela, nivel de educación de los padres (primaria, secundaria y superior), conocimiento y uso de las lenguas.

En cuanto a la entrevista y observación de los niños todos fueron nuestros sujetos de investigación, dado que asisten sólo 8 niños en 3º y 4º grado. Dentro de este grupo tomamos en cuenta el dominio de la lengua aimara, número de hermanos y frecuencia de viajes a las ciudades en vacaciones o acompañamiento en los fines de semana a sus padres en las labores del comercio ambulatorio. Los dos últimos criterios fueron considerados en el lugar del estudio, porque la actividad comercial y la migración de los pobladores de la comunidad de Huariquisana son permanentes y los niños, en algunos casos, acompañan a sus padres.

Nuestras unidades de análisis están centradas, prioritariamente, en el ámbito escolar y como complemento la comunidad. En el siguiente cuadro presentamos cada uno de los objetivos, sus unidades de análisis y la técnica con la que fue obtenida la información:

CUADRO N° 01

Objetivos	Unidades de análisis	Técnica
Describir la realidad sociolingüística de la comunidad y el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje y fuera del aula.	Uso del aimara en la comunidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.	Observación
Determinar lo que entienden y piensan de la EBI los actores educativos en la institución educativa de Huariquisana.	Tratamiento del aimara en las Unidades de Aprendizaje. Opiniones y nociones de los padres de familia, profesores y niños.	Entrevista
Sistematizar las expectativas que tienen los actores educativos de la EBI y del uso y enseñanza del aimara.		

Por otro lado, es importante aclarar que, en principio el estudio estuvo centrado sólo en la observación del aula y la entrevista a los actores educativos-sociales de la comunidad de Huariquisana; sin embargo ampliamos nuestro ámbito de estudio durante el trabajo de campo. Accedimos a espacios como: mesa de diálogo (entre padres de familia, autoridades comunales, especialistas de la DINEBI y de la UGEL, monitores locales, líderes indígenas), capacitaciones de docentes, reuniones de interaprendizaje de docentes y el monitoreo a la institución educativa de Huariquisana por los especialistas de EBI. Estos espacios nos permitieron complementar las informaciones, ya que nuestros sujetos de investigación fueron partícipes de los eventos señalados, además algunas de estas actividades se dieron en el contexto del estudio, por ejemplo la reunión de grupos de interaprendizaje (GIA), donde 25 profesores EBI de la zona de Pilcuyo intercambiaron experiencias de implementación de la EBI en otras comunidades y instituciones educativas.

Otra de las razones para ampliar nuestros ámbitos de estudio fue que el profesor de aula del 3° y 4° grado de la institución educativa de Huariquisana es monitor local. Es decir, junto al Especialista de EBI de la UGEL El Collao, forma parte en la organización de los procesos de capacitación docente, monitorea el trabajo de 25 profesores EBI y dirige reuniones de interaprendizaje. Entonces, en estos espacios se percibió más las nociones sobre la EBI y dificultades que afrontan los profesores en su ejercicio profesional con el Programa EBI.

Finalmente, el estudio “Lo se dice y hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de puno-Perú” parte del conocimiento global de los actores educativos sobre el Programa y se centra en el componente lingüístico. Optamos por esta dinámica de estudio con la finalidad de mostrar en detalle los hallazgos a partir de lo que piensan y hacen los actores

educativos en la implementación de la EBI, en un componente específico, ello no significa que nos hayamos desligado de otros componentes como el aspecto cultural, educativo, etc. más bien, fue una decisión metodológica del investigador para no caer en generalidades.

4. Instrumentos de la investigación

Los instrumentos que utilizamos para la recopilación y registro de las informaciones fueron:

- a) **Cuaderno de campo:** en el cuaderno de campo quedan registrados las observaciones diarias en forma escrita; el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las interacciones verbales entre los alumnos, la lengua de diálogo entre el profesor y niños; el uso del aimara en las reuniones de docentes y el uso del aimara en las familias que pudimos observar. Es decir, registramos en el cuaderno de campo todo lo concerniente a los objetivos del estudio.
- b) **Guía de observación:** este instrumento nos permitió focalizar las observaciones y describir las diferentes actividades que realizaron los sujetos de la investigación. Para ello, utilizamos dos guías de observación, uno para observar los procesos de enseñanza y aprendizaje y otra guía para la observación de las interacciones verbales fuera del aula (conversaciones padres e hijos, profesores y padres de familia).
- c) **Guías de entrevista:** son aquellas donde están formuladas algunas interrogantes, guiadoras, relacionadas con el tema de investigación. En el estudio nos permitió dirigirnos a los entrevistados en forma ordenada, bajo un eje temático claro y con el fin de que los entrevistados respondan de acuerdo con nuestros propósitos de estudio. Utilizamos cuatro guías de entrevista: para docentes, para niños, para los padres de familia y para las autoridades de la comunidad.
- d) **Equipos auxiliares:** además de los instrumentos señalados, empleamos equipos auxiliares como: grabadora (reportera) que nos permitió registrar las entrevistas a los docentes, a los niños, a los padres de familia y a las autoridades comunales; cámara fotográfica para registrar las imágenes de las actividades más resaltantes de la investigación, por ejemplo las actividades en el aula, fuera del aula (juego, reuniones comunales-docentes, prácticas culturales, etc.).

5. Inserción al contexto del estudio

La investigación comprendió tres salidas al trabajo de campo. El primero, del 25 de octubre al 30 de noviembre del 2004; el segundo, del 2 de mayo al 3 de junio del 2005 y el tercer trabajo de campo tuvo lugar del 29 de agosto al 28 de octubre del 2005.

El primer trabajo de campo fue considerado como la fase exploratoria del estudio. Hicimos una observación general de la implementación de la EBI en la institución educativa de Huariquisana y la recopilación de las percepciones de los distintos actores de la comunidad. El segundo y el tercer trabajo, a partir de una revisión de los hallazgos de la primera experiencia, fueron focalizados en el estudio al componente lingüístico (uso del aimara en la EBI) y de las nociones de los actores educativos.

El ingreso al contexto de estudio hicimos bajo el permiso de las autoridades del sector educación de la provincia de El Collao y de las autoridades comunales. Nuestros primeros contactos fueron con las primeras autoridades educativas de la UGEL El Collao-Ilave, especialmente con el Director y con el especialista de EBI. Ellos nos dieron la autorización a través de un oficio dirigido al director y a los profesores de la institución educativa de Huariquisana.

Cuando nos presentamos a la institución educativa de Huariquisana, los docentes nos recibieron entusiasmados, ya que tuvimos antecedentes de trabajo con la institución CEPCLA-Puno con la capacitación docente en EBI en la zona. En principio, los profesores suponían que llegábamos a monitorear y colaborar en el desarrollo de sus actividades de enseñanza y aprendizaje, como lo hacíamos antes con la institución mencionada. Sin embargo, asumiendo nuestro rol de investigador socializamos la naturaleza de nuestro trabajo y el tiempo de permanencia en el lugar. Explicamos que los docentes, niños, padres de familia y autoridades comunales serán nuestros informantes para el estudio y ello no implicaba la desatención a sus actividades, sino asumimos como un compromiso de contribuir a la IE de acuerdo a nuestras posibilidades, entramos en pacto de cooperarnos ambas partes.

Por otro lado, es importante resaltar la coordinación permanente que tuvimos con el especialista de EBI de la UGEL El Collao. En los tres trabajos de campo pasamos por las oficinas de las autoridades educativas, porque así nos lo solicitaron en las primeras coordinaciones del primer trabajo de campo. Además, para el inicio del tercer trabajo de campo nos pidieron un informe preliminar de la investigación, solicitud que atendimos, para que nos autoricen el ingreso a la institución educativa.

En cuanto al ingreso a la comunidad, al igual que ingresamos a la IE, nuestros primeros contactos fueron con las autoridades comunales. Por recomendación del

director de la institución educativa nos acercamos al presidente de la comunidad; sin embargo, la primera autoridad comunal nos solicitó otro documento especificado para la comunidad de Huariquisana, ya que no bastaba la recomendación de la autoridad de la institución educativa. Según la autoridad comunal, él y sus miembros directivos no decidían los quehaceres de la comunidad, sino la asamblea determinaba todo tipo de decisiones.

Al hacer la lectura de la carta de una universidad boliviana se vio dudoso. Es decir, fue la primera experiencia que un estudiante de una universidad extranjera solicitaba realizar una investigación en la comunidad, principalmente la duda fue del por qué la elección de la comunidad de Huariquisana y no otras comunidades. Pero, con la socialización de las características del PROEIB Andes, las acciones que realiza en beneficio de las comunidades indígenas en América Latina en el ámbito educativo y con la explicación de las razones de nuestra formación en la institución mencionada, la primera autoridad comunal aceptó de informar a los pobladores sobre nuestro caso y nos contactó con otras autoridades como: el Teniente Gobernador, la Presidenta del Club de Madres, entre otras autoridades.

6. Procedimiento de la recopilación de datos

Como ya planteamos, las técnicas empleadas para la obtención de la información fueron la observación y las entrevistas individuales y grupales. Nuestras observaciones y el registro de datos fueron guiados con los objetivos planteados en el estudio, nos delimitamos a qué observar, teniendo en cuenta nuestras guías de observación para cada evento; pero sin dejar de lado situaciones que tuvieran poca relación con nuestros propósitos.

Por otro lado, tomamos muy en cuenta las recomendaciones de nuestros asesores de la investigación. Tratamos de no sujetarnos a nuestras preconcepciones, ya sea personal o teórica, para que nuestras observaciones reflejen la realidad en las descripciones. Por ejemplo, en nuestra condición de profesor tuvimos en mente de no juzgar los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevamos en mente “dejar el chalequito de profesor, no entrar de lleno con la descripción desde el primer día que, en muchos casos, no pueden reflejar la verdadera realidad”.

A medida que iban pasando los días, diferenciamos en registrar los acontecimientos cotidianos y especiales. Es decir, dentro de los acontecimientos especiales buscamos encontrar el por qué suceden así los eventos; por ejemplo, el no uso del aimara de los niños, tratamos de encontrar las razones por las que no usan, nos preguntamos como investigador ¿Qué está sucediendo con los niños?, ¿Cuál es la lengua de predominio

en el diálogo con sus pares, con sus padres, con el profesor?, etc. hicimos el seguimiento de los procesos comunicativos en los diferentes espacios como en el juego, diálogos en el camino cuando los niños están de retorno a sus casas, visitamos a sus hogares, dirigimos el diálogo en aimara, etc.

Asimismo, desarrollamos nuestras observaciones desde el interior de las actividades de los profesores, niños, y padres de familia. Nos involucramos en sus actividades, asumiendo responsabilidades concretas; por ejemplo, compartiendo los juegos de fútbol con los niños y volley ball con las niñas, compartiendo el desayuno escolar todas las mañanas, compartiendo los fiambres con los profesores, colaborando con insumos (oca, papa, chuño) para la preparación de comidas a los padres de familia en la inauguración de la obra construida por la ONG Intervida, acompañando los paseos a los niños, danzando en representación de la comunidad e institución educativa de Huarquisana en el concurso de danzas de todo el distrito de Pilcuyo, entre otras actividades. Interactuamos cercanamente con los miembros del grupo observado, con el fin de que no seamos considerados como extraños durante el tiempo de nuestra permanencia.

En cuanto a las entrevistas a los sujetos de la investigación empezamos por coordinaciones previas. En el primer trabajo de campo entrevistamos a las autoridades comunales, padres de familia y algunos pobladores. Para ello, los primeros días, el presidente de la comunidad nos acompañó a los domicilios de los miembros directivos y pobladores. Optamos por esta dinámica de trabajo porque según la primera autoridad de la comunidad, sin autorización del presidente o de la asamblea, los directivos y pobladores no podían conceder declaraciones, porque es un acuerdo de la comunidad.

Sin embargo, los pobladores, conforme pasaban las semanas, accedieron sin mayor problema a las entrevistas. Durante el primer trabajo de campo sólo un poblador se negó totalmente a ser entrevistado, aún en presencia del presidente de la comunidad, y dijo: “janiwa nayaxa kunsá parlkirikti, sapa marasa ukhampuni jutapxiri, uka *projectunaka* sutisampi apsuñataki. Inamayawa qhawqhsa jutaskätaxa janiwa jayskamamati”⁴.

En los posteriores trabajos de campo, la comunidad nos cedió todas las facilidades, asistimos a sus reuniones comunales y en estos espacios aprovechamos las entrevistas. De nuestra parte, atendimos también a sus pedidos; por ejemplo nos solicitaron que enseñáramos la escritura del aimara y facilitamos algunos documentos

⁴ No voy a declarar nada, cada año vienen así, después generan algunos proyectos a nombre de nosotros y se benefician sólo ellos. No me insistas, no te voy a escuchar.

sobre la gramática aimara. En este contexto nos ganamos el nombre de “Profesor aimara”, cada vez que nos veían los pobladores comentaban “aymara pruphisuraxa jutxarakkiwa”⁵.

En las entrevistas a los docentes no tuvimos ninguna dificultad. No obstante, algunos docentes nos pidieron el cuestionario de preguntas antes de ser entrevistados, solicitud a la que accedimos, pero teniendo en cuenta que las preguntas en la guía sólo son orientadoras, situación que nos ha permitido obtener informaciones amplias. Asimismo, para no ser muy rígidos en las preguntas de nuestras guías de entrevistas optamos por entrevistar en reiteradas ocasiones a cada profesor. Uno en forma escrita con preguntas abiertas, en función de las transcripciones de los cassetes o una vez escuchadas sus declaraciones, ya que en algunos casos no encontrábamos respuestas completas o claras de lo que quisieron decir sobre los temas de la entrevista.

La entrevista a los padres de familia fue hecha en el ámbito escolar y familiar. Optamos por esta dinámica de trabajo porque la mayoría de los padres de niños investigados son miembros directivos en la institución educativa de Huariquisana, es decir, de 4 niños de 3º y 4º grado son miembros directivos de APAFA. Entonces, ellos estuvieron en reiteradas ocasiones en la institución educativa realizando diversas actividades como el arreglo de las fachadas de las aulas, asistiendo a reuniones convocados por el director, colaborando en los trabajos de la instalación de la pileta en la IE, entre otras actividades. Por otro lado, para realizar las entrevistas aprovechamos la presencia de los padres de familia en la preparación de los desayunos escolares en la escuela.

Para la obtención de la información de los niños optamos por diversas estrategias. Primero entrevistamos en forma individual, luego en forma grupal y finalmente hicimos una entrevista por escrito (cuestionario) con preguntas abiertas, viendo las informaciones faltantes en la entrevista oral. Tomamos estas estrategias por razones de que algunos niños, en la entrevista individual, nos dieron sus argumentos breves, respuestas con un “sí” o “no”. Sentimos que tenían temor a la grabadora, a pesar de las explicaciones que dimos antes de la entrevista. Entonces, recurrimos a las entrevistas grupales y por escrito, vimos que los niños cuando están en grupo tienen más soltura para hablar y contestar a nuestras preguntas, es decir no sienten restricción en cuanto al tiempo. Por otro lado, para superar algunas dificultades de desconfianza y el temor de algunos niños hicimos escuchar, en el momento, la opinión grabada de sus compañeros, ello motivó a los niños a acceder a la entrevista.

⁵ Ya está viniendo el profesor de aimara.

En general, las entrevistas iniciamos con interrogantes que estén relacionadas con la experiencia de los actores educativos. Posteriormente, inducimos a preguntas que respondían a nuestros propósitos, con el fin de contextualizar a los entrevistados. Esto aprendimos de la experiencia laboral cuando nos desempeñábamos como reportero en una emisora regional de Puno (Juli). Cuando las preguntas de interés son dirigidas de manera directa a los entrevistados no siempre son bien respondidas, por ello consideramos estratégica la contextualización, la toma de confianza con el entrevistador, con los equipos auxiliares y con el tema de interés, partiendo de algo general a lo específico.

7. Organización, categorización, análisis e interpretación de datos

La transcripción consideramos como la primera fase del tratamiento de datos. La información proviene del cuaderno de campo y de las entrevistas grabadas en los cassetes, cuestionarios respondidos en hojas por los profesores y niños. El orden que manejamos en nuestro sistema fue por fechas, por ejemplo para las entrevistas llevamos una hoja de resumen por día y con nombres de los entrevistados.

El cuaderno de campo organizamos con las características del ordenamiento de datos que plantea (Bertely 2000). En este instrumento hicimos una lectura a diario y el subrayado de los fragmentos que tienen relación con los propósitos del estudio, lanzamos nuestras primeras conjeturas y precategorias, hecho que nos facilitó en la identificación de categorías de la información.

La categorización de la información consideramos como la segunda fase del estudio. En esta etapa, clasificamos las precategorias de acuerdo a las semejanzas y diferencias, luego ordenamos por ejes temáticos con sus subcategorías. Para ello construimos una tabla de doble entrada para cada actor educativo (profesores, niños, padres de familia, y autoridades comunales). Esto nos facilitó el ordenamiento lógico de las categorías y subcategorías.

Finalmente, iniciamos con la redacción del informe. Para lo cual, para cada subcategoría presentamos las evidencias seleccionadas provenientes de la observación y de las entrevistas, y partir de una lectura general iniciamos con la redacción. En el análisis e interpretación, primero describimos las evidencias, luego explicamos el por qué suceden o piensan así los actores educativos. Posteriormente, interpretamos a partir de lo que dicen y hacen los actores educativos sobre la implementación de la EBI, relacionando con teorías o con investigaciones similares.

8. Consideraciones éticas

Todo el proceso de la investigación realizamos en el marco del respeto a los valores y reglas de convivencia en la comunidad y en la institución educativa de Huariquisana. La recopilación de la información hicimos en permanente negociación con las autoridades educativas, autoridades comunales, padres de familia, profesores y niños. Nos adecuamos a su disponibilidad de tiempo y a sus actividades cotidianas, en algunos casos no se cumplían las fechas que programamos para una entrevista, esto tomamos con mucha calma y paciencia, porque el investigador tiene que desarrollar empatía y tolerancia con sus informantes.

Para el uso de los equipos auxiliares como la grabadora y la cámara fotográfica siempre se realizaron las consultas previas a los entrevistados. Realizamos las grabaciones con el consentimiento de los sujetos de la investigación, aclaramos en todo momento el uso de la información brindada para disminuir los temores y desconfianzas.

Finalmente, cumplimos con todos los compromisos que asumimos en la comunidad. Por ejemplo, las autoridades comunales de Huariquisana antes de nuestro retiro de la comunidad nos solicitaron en escrito la primera parte de los resultados (el contexto), dijeron que les servía como una construcción de historia de la comunidad para los jóvenes y lo llevamos a su debido tiempo, porque construimos con ellos en una reunión comunal.

9. Lecciones aprendidas del estudio

Esta experiencia de investigación nos dejó varios aprendizajes. Nuestra condición indígena aimara y profesional comprometido en el ámbito educativo nos permite anotar los siguientes aprendizajes:

- ✓ El primer día de la inserción a la comunidad de Huariquisana sentimos algo de molestia por la forma de organización comunal. Esto inmediatamente nos llevó a comparar con la organización de nuestra comunidad de procedencia que está a unos 30 Km. hacia el sur de Juli, capital de la Provincia de Chucuito. Cuando el presidente de la comunidad nos dijo “necesitamos otro documento para la comunidad, porque la asamblea decidirá...” pensamos que nos iban a negar, cuando ya nos habían recibido en la institución educativa.

Esto nos enseñó a reflexionar que en los Ayllus, el poder no está en la autoridad, sino en la asamblea. La autoridad es de servicio a la colectividad, por lo tanto está a la orden de la asamblea. Entonces, la primera autoridad de

la comunidad tenía sus razones, más bien nosotros estuvimos infringiendo las leyes comunales, a pesar de que conocíamos esos valores.

- ✓ Aprendimos a compartir y a la vez a identificarnos con el contexto de estudio. Desde que nos retiramos del trabajo de campo sentimos esa identificación con la comunidad como si fuese nuestra comunidad de origen, por la amabilidad de los pobladores, por enseñarnos otros valores que podemos compartir con nuestra comunidad. Esto nos enseñó a tomar mayor consciencia de la vida que se lleva en las comunidades y “luchar” hasta conseguir la autodeterminación tan anhelada. Asimismo, contribuir a la construcción de una propuesta educativa que responda a las necesidades e intereses de las comunidades.
- ✓ Como profesional de la educación aprendimos a reflexionar cuan importante y difícil es investigar a nuestros “pares”. Nuestros asesores del estudio nos recomendaron “dejar el chalequito de profesor”, “no agarrar de los cabellos a los profesores” y “no reflejar sólo lo negativo de la práctica docente” esto en el lugar de los hechos nos enseñó a ser críticos, coherentes y mesurados, a entender que no sólo el profesor es el único agente educativo o que su desempeño es malo, sino todo fenómeno observado tiene múltiples razones de ser y múltiples explicaciones del por qué suceden así. Este aprendizaje nos sirve mucho para nuestro ejercicio profesional y para posteriores investigaciones que nos toque realizar en el ámbito educativo, tener en mente no juzgar anticipadamente cualquiera que sea el contenido de la observación de una determinada situación.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

El estudio se orienta, en particular, desde una perspectiva sociolingüística y pedagógica. En tal sentido, el marco teórico está estructurado en cuatro partes. En la primera parte abordamos los conceptos sociolingüísticos; en la segunda parte analizamos la planificación y política de lenguas en el Perú; en la tercera parte, abordamos el proceso de implementación de la educación bilingüe a educación bilingüe intercultural y finalmente, presentamos antecedentes relacionados al estudio (implementación de EBI) en el Perú y particularmente en el departamento de Puno.

1. FUNDAMENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

1.1. Lengua y sociedad

La lengua es una construcción social como resultado de un proceso sociohistórico y cumple diversas funciones en la sociedad y en la actividad humana. A través de la lengua somos capaces de argumentar, solicitar algo, criticar, demandar, manifestar nuestros sentimientos, nuestras alegrías, etc. El hombre como ser social utiliza la lengua como medio de interrelación con sus semejantes. La lengua equivale a un sistema de códigos que utiliza una determinada sociedad para comunicarse entre sí (Escobar 1972).

Por otro lado, gracias a la lengua se mantiene organizado un grupo social. En esta línea Halliday (1994), Moreno (1998) y Romaine (1996) coinciden en señalar que una sociedad no puede existir sin la lengua, porque a través de ella, se transmiten los valores culturales de generación en generación, se mantiene en estrecha relación una sociedad entre sus miembros; la lengua constituye como un medio vehiculizador de la socialización y nos permite reflejar la realidad cultural de una sociedad.

En consecuencia, en el contexto del estudio las lenguas, aimara y castellano, tienen funciones diferentes. Podemos decir que las lenguas también permiten la exclusión de una sociedad, en este caso la confrontación constante de las lenguas provoca la distinción del rango social a la que pertenecen o se autoconsideran los habitantes de la comunidad por hablar el aimara o el castellano. En términos de Halliday (1993) a través de una lengua se representa una estructura social afirmando sus propias posiciones, conocimientos, valores culturales, etc. enfoque que en nuestro contexto de estudio nos permite ver los procesos sociolingüísticos de manera dinámica.

1.2. Bilingüismo

Existen diversos análisis o miradas al bilingüismo. Algunos autores denominan al bilingüismo como un término ambiguo difícil de delimitar (Moreno 1998). En el estudio compartimos las definiciones de (López 1993, Baker 1997), el bilingüismo es un fenómeno individual y social. En ambos casos, el bilingüismo implica el uso de dos a más lenguas en los diferentes espacios y situaciones de comunicación, de ahí que surgen las denominaciones de individuo bilingüe, poblaciones o pueblos bilingües.

Para entender el bilingüismo individual se distingue entre el uso y la función de cada una de las lenguas que posee un individuo bilingüe (Baker 1997). Esto tiene que ver con el tiempo, lugar, con quiénes o cómo el hablante emplea cada una de las lenguas, porque no basta para identificar a una persona como bilingüe por lo que sabe hablar dos o más lenguas. Además, existen otros factores que influyen para el uso de las lenguas como: sociales, políticos, económicos, educativos, culturales, lingüísticos, etc. es decir, si las condiciones no son favorables una persona difícilmente usará las dos lenguas en el mismo ámbito o situación comunicativa.

El bilingüismo social o colectivo refiere al uso de dos o más lenguas como medio de comunicación en un grupo social. "(refiere) al hecho de que en una sociedad o, en un grupo, o, institución social determinado, se utilicen dos lenguas como medio de comunicación" (Etxebarria 1995: 100). Se trata de la coexistencia en una misma área geográfica de habitantes que tienen dos a más lenguas como medios de comunicación para interrelacionarse con sus semejantes. Las causas para que una sociedad desarrolle el bilingüismo, generalmente están asociadas con los movimientos de los pueblos, comunidades, caseríos, etc. de un determinado lugar a otro. Un ejemplo claro que menciona Etxebarria son las consecuencias de la II guerra mundial, cuando miles de personas fueron evacuadas, refugiadas, o hechas prisioneras de guerra, por lo que se encontraron en la necesidad de hacerse bilingües para poder sobrevivir. En esta misma línea, encontramos otros factores que originan el bilingüismo en una sociedad: la colonización, el comercio, la superioridad demográfica, el poder y prestigio, la expansión, la educación, la influencia económica, la religión y los medios de comunicación (Mackey 1976), factores que se reflejan en las comunidades de la zona lago del departamento de Puno, especialmente en la comunidad de Huariquisana.

Entonces, para que una persona o una determinada sociedad se convierta en bilingüe está determinado por diversos factores y de por medio está la necesidad de aprender varias lenguas. El bilingüismo no es una casualidad o antojo ocasional de las personas, sino es el resultado de la estructura social que exige a los habitantes a

hacerse bilingües para no sufrir exclusiones sociales, económicas, políticas, educativas y rupturas en la comunicación. Esto es notable en las comunidades aimaras del departamento de Puno, es decir la lengua aimara se encuentra subalternada por el castellano. Se percibe un bilingüismo con diglosia, porque hay una relación desigual entre el castellano y las lenguas indígenas (aimara y quechua), estos son relegados a un segundo plano y el castellano como lengua de prestigio asume las funciones sociales más importantes (López 1993, López y Küper 2004).

1.2. Diglosia

La diglosia, al igual que el bilingüismo, tiene diversas definiciones. Ferguson, en 1959, planteó por primera vez el término de diglosia para explicar la relación desigual de las variedades de una misma lengua. "... existe una variedad superpuesta, muy divergente y altamente codificada que el medio de expresión de una extensa y respetada parte principal de la literatura escrita y que se aprende en gran parte mediante enseñanza formal y se usa en la mayoría de las situaciones formales, pero ningún sector de la comunidad usa en conversación cotidiana" (Ferguson 1959 citado en Fasold 1996: 78)⁶. Para este autor, la diglosia se da dentro de una misma lengua, es decir, una lengua A (variedad alta) se sobrepone a la lengua B (variedad baja); pero la lengua A es, solamente, para situaciones formales y no se usa como medio de comunicación cotidiano como la lengua B, más aún el aprendizaje de la lengua A es por la enseñanza formal.

Posteriormente, el concepto de diglosia fue ampliado por Fishman (1967). Para el autor, la importancia radica en ver la relación del bilingüismo y diglosia. El primero refiere a un estudio más psicológico e individual; mientras que, la diglosia es más de carácter social. La superposición que plantea Ferguson, también ocurre en la coexistencia de varias lenguas y no se restringe sólo dentro de una misma lengua. Es decir, más de dos variedades lingüísticas pueden tener funciones específicas en una sociedad (Fishman 1995).

Sobre la base de las nociones de Ferguson y Fishman encontramos diversas definiciones de diglosia. Ésta es conceptualizada como la relación desigual, la desigualdad funcional o la coexistencia asimétrica entre las variedades de una misma lengua o de distintas lenguas en una sociedad (Hamel 1995, Romaine 1996, Baker 1997, Lomas 1999). Los autores señalados enfatizan el aspecto funcional de las lenguas en los diferentes espacios y situaciones de comunicación. Es decir, una determinada lengua adquiere prestigio social, político, económico, educativo, religioso,

⁶ Ferguson, Charles (1959a). "Diglosia". *Word*, 15: 325-40. También en Giglioli (1972: 232) y Hymes (1964: 429-39). [Trad. Española en Garvin y Lastra (1984)].

etc. mientras que, las otras lenguas son destinadas para funciones menores como para el ámbito familiar.

En los contextos de América Latina, el castellano es la lengua de poder social, político, económico, educativo, lingüístico y cultural y las lenguas indígenas son relegadas a espacios comunales y familiares. “Las lenguas indígenas son destinadas a la comunicación intrafamiliar e intracomunal y el castellano a las relaciones que van más allá de la comunidad. La lengua de instituciones públicas y privadas y de las transacciones comerciales no es otra que el castellano” (López 1993: 137). Este proceso de restricción funcional de las lenguas indígenas tiene mucho que ver con el proceso histórico que vivieron las comunidades indígenas desde la época de la colonia hasta nuestros días.

La coexistencia desigual entre el castellano y las lenguas indígenas es el resultado de los modelos de Estado implantados por la sociedad hegemónica. “La relación sociolingüística global entre la lengua nacional y lenguas indígenas en América Latina se puede conceptualizar, para una gran parte de los casos, como de conflicto lingüístico caracterizado por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre una lengua dominante y otra dominada” (Hamel 1995: 80). Años atrás se decía que el castellano fue de uso predominante en las funciones públicas, actualmente, no sólo es de uso público, sino está ingresando paulatinamente a las comunidades indígenas, tal es el caso de la comunidad de Huariquisana, como lengua instrumental predominante, especialmente en las nuevas generaciones, provocando actitudes negativas hacia la lengua aimara y potenciando la valoración del castellano. Como resultado de este proceso los hablantes de lenguas indígenas desarrollan la mentalidad diglósica cada vez mayor en las comunidades.

La mentalidad diglósica es la aceptación de la subordinación de una lengua minorizada y la aceptación del prestigio social de una lengua dominante. En América Latina, la mentalidad diglósica está relacionada directamente con el poder político, económico y social que ostentan algunos grupos sociales minoritarios y niegan a las poblaciones indígenas la participación en la administración estatal.

Lo más dramático aún es que, como resultado de la dominación vigente y de la marginación social y económica en la que se ha tenido sumida a la población indígena, muchos de sus miembros han hecho suya la dominación y han asumido también esta actitud de negación de lo indígena, llegando a instancias angustiantes de autonegación y de vergüenza étnica e idiomática (López 1993: 140).

Se percibe en algunas comunidades indígenas la plena aceptación de la dominación del castellano a la lengua indígena. Los hablantes consienten que la lengua indígena no prospera más allá de la comunidad, entonces se tiende a la preferencia del

castellano, además se convierte en una necesidad prioritaria para el desenvolvimiento en la estructura estatal.

Podemos decir que la escuela ha jugado un rol importante para la expansión del castellano y la construcción de la mentalidad diglósica en las comunidades indígenas. La función intelectual del castellano o lengua instrumental de los procesos de enseñanza y aprendizaje que medió durante siglos hizo que las poblaciones indígenas acepten, por decisión colectiva, la subordinación de la lengua originaria como una lengua inferior y dominada que sirve solamente para cuestiones domésticas a nivel familiar y comunal.

1.3. Actitud lingüística

En el estudio entendemos por actitud lingüística la expresión de sentimientos, opiniones, reacciones favorables o desfavorables respecto a una determinada lengua. Los teóricos consideran que la mayor parte de los estudios de actitudes lingüísticas se basan en dos perspectivas, la conductista y la mentalista. “La (...) conductista, según la cual las actitudes se deben estudiar mediante la observación de las respuestas a determinadas lenguas, es decir su uso en interacciones reales. La perspectiva mentalista considera que las actitudes son un estado interno y mental que puede dar lugar a ciertas formas de comportamiento” (Appel y Muysken 1996: 30). La primera perspectiva es más perceptible, porque tiene que ver con las respuestas de los hablantes sobre la lengua en situaciones sociales, se basa en la observación de la conducta de los hablantes. Mientras que, la perspectiva mentalista consiste en saber el estado interno, condicionando con algún estímulo que puede provocar alguna respuesta en los hablantes; pero esta perspectiva presenta algunas dificultades porque el estado interno de las personas no pueden, fácilmente, ser observadas; más aún, las respuestas proporcionadas por los hablantes tienen validez cuestionables (Fasold 1996).

Por otro lado, Baker (1997) y Fasold (1996) plantean algunos subcomponentes o categorías para estudiar las actitudes desde la perspectiva mentalista. Estas subpartes son la cognitiva (conocimiento), la afectiva (sentimiento) y la conativa (acción). Sin embargo, para Fasold estas categorías son unidades complejas y tema de los psicólogos que permiten estudiar actitudes en general. “Las actitudes lingüísticas se distinguen del resto (...) una ampliación aún mayor del campo que abarca la definición permite incorporar todos los tipos de conducta relacionados con la lengua y los proyectos de planificación lingüística” (1996: 231). Para investigar las actitudes hacia una lengua no basta preguntar lo que piensan, sienten, hablan y perciben los

hablantes, sino se trata también de observar de lo que hacen con la lengua los hablantes. O sea, a partir de las opiniones, sentimientos y valoraciones hacia la lengua de los hablantes es necesario ver cómo se hace extensiva en la sociedad (Sichra 2004), a esto, se agrega la influencia de los factores contextuales, económicos, políticos y sociales.

Por su parte, García (1999: 153) nos recuerda:

Las actitudes sociolingüísticas van siendo adquiridas durante el proceso de socialización del individuo y son consecuencia de la interrelación social que este va desarrollando en el seno de una familia, en la escuela, dentro de su grupo de pares o, en general, a través de las diferentes fases de la construcción de su propia identidad social.

Es evidente que las actitudes lingüísticas no pueden ser percibidas de inmediato, sino es todo un proceso de construcción social. Además, depende de la predisposición al uso de una lengua por sus hablantes, tal es el caso de los hablantes de la lengua aimara en las comunidades de Pilcuyo decisten al uso del aimara como medio de comunicación. García plantea que existen diferentes espacios o ámbitos de construcción de las actitudes lingüísticas como el seno familiar, comunidad, escuela, etc. todo ello definitivamente constituye un indicador importante para ver el futuro de las lenguas en contacto, por ejemplo, la lengua aimara y el castellano. En esa misma línea Ada y Baker (2000) y Albó (2000) plantean que la influencia del hogar es decisiva para la adquisición y aprendizaje de una lengua, y para la construcción de sentimientos positivos o negativos hacia una lengua. Entonces, la familia decide el futuro del niño en cuanto a su situación política, económica, social y educativa; pero sobre todo lingüística ya que de ellos y del contexto dependerá el mantenimiento o desplazamiento de la lengua.

Las actitudes lingüísticas determinan el uso y el aprendizaje de una lengua. Si los aprendices tienen actitudes negativas hacia la lengua meta el esfuerzo no será tan provechoso, ya que los aprendices no tienen suficiente motivación e interés para el aprendizaje, por diversas razones como en el caso de los niños y niñas de la institución educativa de Huariquisana. A esto García (1999) denomina como *consciencia lingüística* de los hablantes, porque una comunidad lingüística es consciente del por qué no tiene preferencia de comunicarse o aprender una determinada lengua, conoce sus factores y las desventajas sociopolíticas y económicas. Por lo tanto, las actitudes lingüísticas juegan un rol importante en la enseñanza de lenguas. "Las actitudes constituyen uno de los factores esenciales tanto en el uso de la lengua (de una u otra lengua, de una u otra variedad lingüística) como

en el aprendizaje de una segunda lengua o en las creencias que sobre las lenguas y sus hablantes tienen sus personas” (Lomas 1999: 229).

1.4. Lealtad y vitalidad lingüística

La lealtad hacia una lengua depende de las actitudes favorables de sus hablantes. Si los hablantes de una lengua minorizada dan valor social, político, lingüístico y cultural, la lengua tiene mayor probabilidad de supervivencia al lado de una lengua dominante. “Son, por lo general, leales a su lengua quienes asumen una actitud positiva y defensa frente a su uso y recurren a ella cada vez que tenga posibilidad de hacerlo” (López 1993: 150). En una comunidad bilingüe diglósica, los hablantes de la lengua minorizada, “luchan” y sienten valor por su lengua y crean espacios de comunicación, entonces arman una cohesión social decisiva por usarla. Esto implica también fortalecer la identidad cultural, entendiendo que la lengua es un componente más de la cultura, porque a través de ella no sólo se transmite mensajes, sino permite transmitir a generaciones futuras todo el bagaje cultural de un grupo social (Appel y Muyske 1996).

En el estudio consideramos la lealtad y la vitalidad como dos aspectos importantes para el mantenimiento de una lengua minorizada. Coincidimos con Sichra (2003) quién considera dos componentes importantes para la vitalidad de una lengua. El primero tiene que ver con la estandarización y el segundo con el uso real de una lengua. La estandarización comprende la codificación y la aplicación de una serie de normas para el uso de una variedad lingüística. El segundo componente que plantea Sichra es el uso real de una lengua, se refiere a la multitud de funciones de la lengua para una mayoría de sus hablantes. Podemos decir, a mayor uso como medio de comunicación de una lengua, en distintos ámbitos y situaciones comunicativas, es mayor su vitalidad.

La lealtad y vitalidad lingüística están estrechamente relacionadas con la identidad cultural. “En los grupos con menor vitalidad etnolingüística, la lengua sufre un proceso de sustitución en un número creciente de situaciones sociales, especialmente en las situaciones externas que se producen por relaciones intergrupales” (Op. cit.: 56). En contextos de la región, las lenguas indígenas sufrieron una invasión de espacios de comunicación, provocando una subordinación, por lo que los hablantes de las lenguas minorizadas debilitaron su lealtad y también su identidad étnica. Por ejemplo, en las comunidades de la zona lago del departamento de Puno, los aimara hablantes tienen una mentalidad diglósica fuerte, porque la lengua aimara no abarca las funciones administrativas y ello implica el proceso de sustitución por el castellano.

1.5. Funciones de la lengua

La lengua no sólo puede ser vista desde las estructuras lingüísticas, sino es todo un sistema complejo dentro de la humanidad. La lengua como elemento cultural de un grupo social mediatiza significados, experiencias, valores culturales, etc. ello implica una diversidad de funciones de la lengua en la actividad humana y en la sociedad. Al respecto, Fishman (1995: 35) sostiene:

...la lengua no es simplemente *un medio* de comunicación y de influencia interpersonal. No es simplemente *un vehículo* de contenidos, ya latentes, ya patentes. La misma lengua es contenido, un referente de lealtades y animosidades, un indicador del rango social y de las relaciones personales, un marco de situaciones y de temas, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican toda comunidad lingüística.

Como se puede ver, la lengua no sólo es un instrumento de comunicación verbal, sino permite la transmisión intergeneracional de los valores y prácticas culturales, conocimientos, saberes, etc. Podemos decir que, a través de la lengua podemos indagar las actitudes, conductas y sentimientos de una persona y de un grupo social. Para el estudio consideramos conocer algunas funciones específicas que conciernen a la función comunicativa que pueden incidir en la explicación de nuestros resultados.

1.5.1 Función comunicativa de la lengua

La función comunicativa se refiere al uso de una lengua para fines específicos. Por ejemplo, en América Latina, el castellano es la lengua de comunicación en los espacios de la administración pública y las lenguas indígenas cumplen funciones menores en el ámbito familiar. Para Corder (1992) antes de definir la función comunicativa es necesario distinguir entre una comunicación no intencional e intencional. El primero no requiere la participación de dos personas para que haya comunicación. Por ejemplo, si vemos a una persona caminando podemos inferir algunas informaciones de él por su forma de caminar, por su forma de mirar; su estado anímico, si está apurado o no, etc. sin la necesidad de entablar comunicación verbal con la persona. El segundo, comunicación intencional, requiere de la participación de por lo menos un emisor y un receptor. En esto influye mucho el tono de la voz, la forma de hablar (con o sin gestos), si habla parado o sentado (por qué lo hace así), etc. “La diferencia entre la comunicación no intencional e intencional está en la cabeza del emisor. La diferencia entre estar y no estar, o no, estar informado, o estar, o no, comunicado, se encuentra en la cabeza del receptor” (Op. cit.: 32).

Por otro lado, es importante considerar la influencia del contexto para determinar la función comunicativa de la lengua. Esto incluye temas, participantes de la comunicación y el estado anímico de los hablantes. “Lo primero que tenemos que

aceptar es que no se puede decir cuál es la función de un fragmento de lengua, si se toma fuera de su contexto y de la situación en que se llevó a cabo. La misma cadena de palabras puede ser enunciada en diferentes ocasiones, con intenciones y efectos muy diversos” (Op. cit.: 37). Para decir tal o cual es la función de una lengua implica no aislar del contexto el análisis de las funciones, ni tampoco fragmentar por unidades simples, ya que una persona no emite las palabras en forma aislada, sino emite frases totalmente interrelacionadas.

Entonces, analizar la función comunicativa de una lengua significa integrar lo actitudinal y la función cognoscitiva del hablante y oyente. “La función actitudinal está compuesta por muchas funciones interrelacionadas. Expresiones de placer, dolor, miedo, deseo, etc., no son expresiones de la forma como vemos las cosas o creemos que son, sino manifestaciones de nuestras reacciones personales frente al estado de las cosas, ya sea voluntarias o involuntarias” (Op. cit.: 38). La función actitudinal puede estar acompañada de sentimientos favorables y desfavorables, deseos, expresiones de placer, etc. Por ejemplo, si decimos “Juan viene mañana a visitarnos a casa” es diferente que decir ¡ay que lindo, Juan viene mañana visitarnos a casa! Esta última expresa satisfacción y alegría de la visita de Juan.

La función cognitiva de la lengua está relacionada con las percepciones, convicciones, imaginaciones y exploraciones de una situación o el mundo circundante. Los enunciados pueden juzgarse estrictamente viendo el contenido. Pero, como bien dijimos al inicio, la lengua es el vehículo y contenido a la vez, entonces la actitud y la parte cognitiva del hablante están estrechamente relacionadas.

Algunos autores identifican algunas funciones específicas de la lengua Jacobson (1985), Corder (1992) y Halliday (1993). En ello encontramos más coincidencias y pocas diferencias en cuanto a las denominaciones de cada función: (1) *personal o instrumental* que permite manifestar los sentimientos del emisor al oyente; (2) *Conativa, directiva o reguladora* apela al oyente a que haga algo, la lengua permite regular la conducta del oyente en función a los intereses del emisor, implica una orden. Se puede hacer mediante una aseveración exhortativa, basándose en las sanciones o costumbres de una determinada sociedad; (3) *fática o interactiva* se ubica en el canal que une entre el emisor y el receptor, en términos generales, se trata de la antesala de la comunicación. Puede ser con un saludo, mediante gestos, apretones de mano, sonrisas, etc.; (4) *referencial-informativa* refiere al contexto y al tema del proceso comunicativo, se trata de dar a conocer el estado de un hecho y sus consecuencias, y esto va acompañado de emociones, sentimientos y descontentos; (5) *metalingüística*, si bien la lengua permite interpretar la realidad, también nos permite reflexionar sobre

la lengua, esto es primordial en el aprendizaje y enseñanza de lenguas; (6) *imaginativa*, tanto el emisor como el receptor utilizan en forma autónoma la lengua de acuerdo a sus propósitos. La lengua permite recrear el proceso comunicativo, es decir los hablantes para mantener confianza, placer e importancia de la comunicación recurren a ciertos aditamentos en forma creativa y (7) *Heurística* que refiere a la exploración del mundo, investigar lo que sucede en la realidad circundante e interna.

Otro de los aspectos a considerar son las funciones especializadas de la lengua. En el ámbito escolar las funciones de la lengua son diferentes al contexto familiar y comunal, entonces un niño o niña requiere complejizar su vocabulario y necesita incorporar términos más especializados acorde a los ámbitos o situaciones comunicativos, como la escuela. En ese contexto, la responsabilidad del profesor de lenguas es ardua, se trata de afianzar el desarrollo de la competencia comunicativa. “Debemos recordar que la lengua que el niño recibe en su medio social recoge una experiencia colectiva que se remonta hasta tiempos inmemoriales. El maestro debe ser consciente que el lenguaje con el cual el niño llega a la escuela y la manera como lo usa resume la visión que éste tiene de la realidad y su actitud ante ella” (López 1993: 102). En consecuencia, durante los primeros años de vida del niño, la lengua cumplió más el proceso comunicativo y la significación de las cosas; sin embargo conforme va desarrollando la capacidad intelectual, las funciones de la lengua son más abstractas y especializadas.

1.6. El mantenimiento y cambio o sustitución de una lengua

A nuestro entender, las dos situaciones son procesos graduales que nos permiten ver la coexistencia de las lenguas en contextos bilingües.

1.6.1. Mantenimiento o conservación de una lengua

Entendemos por mantenimiento la continuidad del uso de una lengua en diferentes ámbitos y situaciones comunicativas. Al respecto Fasold (1996: 321) plantea que:

Quando hablamos de conservación de lengua, queremos decir que la comunidad decide colectivamente seguir empleando la lengua o lenguas que ha usado hasta entonces. (...) Si los miembros de una comunidad lingüística son monolingües y no están adquiriendo colectivamente otra lengua, es que, obviamente están conservando su propio patrón de uso lingüístico. No obstante, la conservación es a menudo una característica también propia de comunidades bilingües y plurilingües.

En los contextos donde hay la coexistencia de dos a más lenguas, cada lengua tiene reservado sus ámbitos y situaciones de comunicación. No se percibe la intromisión de otra lengua, ello implica la vitalidad de cada una de las lenguas. Sin embargo, esto es algo subjetivo o ideal para un contexto diglósico, como en el caso de la comunidad de Huariquisana donde se prueba un bilingüismo con diglosia. En casos de bilingüismo

sin diglosia, las dos lenguas mantienen sus dominios, no hay la superposición de una lengua alta a la lengua baja, cada lengua mantiene sus funciones específicas (Romaine 1996).

1.6.2. Sustitución de una lengua

La sustitución es un proceso de desplazamiento, abandono o cambio de una lengua por otra, producto de la coexistencia desigual de las lenguas en una sociedad. “Las lenguas autóctonas pueden ser ahogadas por otras lenguas invasoras en un periodo relativamente corto de tiempo como ha sucedido con las lenguas aborígenes de Australia y con las lenguas célticas de las islas Británicas” (Romaine 1996: 68). En los contextos bilingües con diglosia una lengua de prestigio social, de poder político, económico, etc. se impone a las lenguas subordinadas y provoca la disminución paulatina de espacios de comunicación hasta lograr el dominio total. Según Fishman (1995) para ver el proceso del cambio lingüístico también implica evaluar el proceso del cambio sociocultural, observar el avance del bilingüismo en una sociedad, donde algunas lenguas dentro de la coexistencia pierden sus dominios y situaciones comunicativas.

Asimismo, los autores proponen varios indicadores para ver el proceso de cambio o desplazamiento lingüístico. Para Fasold es importante observar la distribución de los hablantes por edades (Observación del uso de lenguas en los jóvenes y adultos) y ver la estabilidad poblacional, en este caso el flujo de migración. “Si verdaderamente se está dando un cambio de lengua, se verá reflejado en que los hablantes de más edad hablarán la lengua en decadencia en mayor medida que los hablantes más jóvenes” (Fasold 1996: 324). Mientras que para Fishman el estudio del desplazamiento y mantenimiento de una lengua influye varios factores, por ejemplo, desde la perspectiva intercultural considera “... los contactos intersociales que atañen a otros procesos no lingüísticos: la urbanización (ruralización), la industrialización (o su abandono) la revitalización religiosa (o la secularización), etc.” (Fishman 1995: 149). Para este autor, el proceso del cambio lingüístico está asociado con factores externos no se puede estudiar sólo desde la perspectiva lingüística. En nuestro contexto, podemos añadir otros factores externos como la migración, influencia de los medios de comunicación, electrificación masiva de las comunidades, entre otros.

El cambio de una lengua es consecuencia del proceso del cambio sociocultural en un ambiente diglósico. En esta línea encontramos a (Giles, Bourhis y Taylor 1977 citado

en Etxebarria 1995)⁷ en donde identifica tres factores para el mantenimiento y desplazamiento de una lengua: estatus, demografía y apoyo institucional. El estatus de una lengua está relacionado con el factor económico, social y político; lo demográfico refiere al número de hablantes, tasa de natalidad, migración e inmigración, concentración territorial de los hablantes. Finalmente, el apoyo institucional refiere a la planificación lingüística y políticas lingüísticas (uso en los medios de comunicación, administración pública).

Además de los factores externos mencionados, se perciben diversas estrategias comunicativas en los hablantes como la alternancia, interferencia y préstamos léxicos que también influyen en el mantenimiento o desplazamiento de la lengua aimara. Estos están estrechamente relacionados con los factores como institucionales, estatus y la estabilidad demográfica de los hablantes.

1.7. Alternancia, interferencia, préstamo léxico

La alternancia, la interferencia y el préstamo léxico son características particulares de los individuos o sociedades bilingües. Es decir, la persona o las poblaciones que poseen dos o más sistemas lingüísticos para comunicarse, recurren consciente o inconscientemente a la alternancia, a la interferencia y al préstamo. En algunos casos estos tres elementos son sancionados desde el mantenimiento de una lengua, porque indica el desgaste o desplazamiento de una de las lenguas. Sin embargo, otros autores consideran como una forma de identificar los modos de bilingüismo:

Los bilingües hablan de diferentes modos en distintas situaciones. Cuando el bilingüe habla de modo monolingüe (es decir, debido a que el interlocutor es monolingüe), puede aparecer la evidencia de la segunda lengua en el habla como interferencia, ya sea estática (por ejemplo acento) o dinámica (por ejemplo lapsus). Cuando el bilingüe habla en el modo bilingüe, habla con una lengua como base, y la segunda lengua aparece en su habla como cambio de código y/o préstamo (Grosjean 1985 citado en Hornberger 1989: 168)⁸

Grosjean nos advierte que existen ciertos factores y depende de los dominios en las que el individuo bilingüe puede recurrir a la alternancia, interferencia y préstamo de léxico. Por ejemplo, Hornberger en su estudio demostró lo difícil de separar estos tres elementos característicos del bilingüe en las comunidades quechuas de Puno (Villasani y Kinsachata), “El cambio es tan grande como una palabra, frase, oración, o muchas de estas. (...) Algunos comienzan o terminan una oración en castellano: *puku a puku talvís chinkaripunkumanpaschá...*” (Hornberger 1989: 168). A esto se suman

⁷ Giles, H., Bourhis, R, y Taylor, D. (1977). “Towards a theory of language in ethnic group relations” En H. Giles (ed.) **Lenguaje, Ethnicity and Intergroup Relations**. Londres, Academic Press.

⁸ Grosjean, Francois (1985). “The bilingual as a competent but specific speaker-hearer”. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. Trabajo presentado en la 5ª conferencia invitacional anual, Perspectives on Bilingualism, 9 de junio de 1986. Nueva York: Ferkauf Graduate School of Psychology, Bronx, Nueva York.

los factores internos de los hablantes como el estado anímico, el tipo de interlocutor, género, la edad de los hablantes y competencia de cada una de las lenguas.

Bajo este marco, tratamos de acercarnos a la alternancia, interferencia y préstamo léxico, para ver en qué consisten cada una de ellas:

1.7.1. Alternancia

Podemos ver la alternancia desde tres perspectivas. Primero, la alternancia es el cambio efectuado por la persona bilingüe de una variedad de lengua a la otra durante el diálogo con su interlocutor. Es decir, el emisor, se dirige a su interlocutor en una determinada lengua e introduce dentro del diálogo una segunda lengua para efectos de énfasis y aclaración sobre el tema de conversación. El segundo, caso de alternancia ocurre cuando "...dos personas que hablan en la lengua A, pero conocen también la lengua B, pueden pasar automáticamente a usar la lengua B en el momento en que se incorpora a la conversación otra persona que sólo conoce esta lengua" (Romaine 1996: 19). Este caso, se da en los diálogos con personas ajenas que visitan a una comunidad bilingüe que no conoce la lengua A, entonces la alternativa para comunicarse es la lengua B. Por ejemplo, personas monolingües en castellano que visitan a las comunidades donde se habla una lengua indígena y el castellano. Esto sucede por el tipo de interlocutor, los residentes de la comunidad usan la lengua de dominio del visitante para no interrumpir la comunicación. El tercer caso de alternancia puede ocurrir en una persona que atiende dos conversaciones en distintas lenguas. Por ejemplo, un comerciante bilingüe que ofrece sus productos de venta a personas monolingüe aimara y monolingüe castellano, en este caso el vendedor es quien alterna sus sistemas lingüísticos como estrategia de comunicación.

En las escuelas bilingües, en algunos casos, la alternancia es vista como dificultad para los profesores y padres de familia. Es decir, se tiende a confundir con la mezcla e interferencia de códigos que no permite desarrollar las competencias comunicativas en ninguna de las lenguas al niño o niña bilingüe. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico y comunicativo de la enseñanza de lenguas, la alternancia se puede considerar como estrategia o punto de partida en el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños, en cada una de las lenguas porque cuando una persona empieza a insertar algunos elementos de la lengua A a la lengua B son indicios del aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa, sobre todo en las personas monolingües que están en proceso de aprender una segunda lengua.

1.7.2. Interferencia

La interferencia es la influencia de una lengua con sus patrones lingüísticos o comunicativos sobre la otra. “Hablar de interferencias obliga a hablar de integración. Un elemento, en efecto, es interferencia en tanto no se integre en la lengua afectada; cuando lo hace, se adapta fonológica, gramatical y léxicamente” (Rotaetxe 1990: 96). La adición de las unidades de una lengua a la otra es indebida cuando un individuo bilingüe no puede manejar por separado ambas lenguas, o puede ser también por la falta de competencias lingüísticas en una determinada lengua y así recurrir a la otra lengua como una salida instantánea de respuesta al interlocutor.

“El término interferencia implica un reajuste de patrones que resulta de la introducción de elementos extranjeros en los campos más estructurados de la lengua: la mayor parte del sistema fonológico, una gran parte de morfología y la sintaxis y ciertas áreas del vocabulario” (Moreno 1998: 260). La interferencia fonológica ocurre en la acentuación, en la confusión de las vocales y consonantes, etc. Por ejemplo, la “i” con la “e”, la “u” con la “o”; la interferencia morfológica o estructural sucede en la escritura, por ejemplo, entre aimara y castellano “mi voy a sintar-me voy a sentar” y finalmente, la interferencia sintáctica ocurre en el cambio del orden de los elementos de una oración, por ejemplo, en las lenguas aimara y quechua el orden es sujeto-objeto-verbo, pero ocurre con frecuencia en las personas que aprenden el castellano después de la primera que hablan y escriben con el orden de su primera lengua.

En el marco de la enseñanza de lenguas se pueden encontrar dos tipos de transferencia lingüística. Una negativa que propiamente se denomina interferencia y la otra transferencia positiva que posibilita el aprendizaje de una lengua. La primera, conduce a la pérdida de los elementos característicos de una lengua, mientras que la segunda es, más bien, como el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz de una lengua meta, ya que está produciéndose la transferencia de los elementos de la lengua A conducente a la lengua B o viceversa. Posteriormente, cada una de las lenguas mantendrá por separado sus características particulares. Este proceso, en algunos casos, es confundido o considerado como la debilidad del bilingüismo por los actores educativos, considerando como la desventaja para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños y niñas.

1.7.3. Préstamo léxico

El préstamo léxico consiste en la incorporación de palabras de una lengua a la otra en forma y significado. En contextos bilingües, el préstamo lexical es frecuente. “No hay lengua hoy en día (excepto la de la comunidad difusora de la noción) que no tenga que

recurrir a préstamos en campos como la actividad científica o tecnológica” (Romaine 1996: 103). Por ejemplo, la palabra *radio* que se incorpora a la lengua aimara o el *sándwich* del inglés al español y que al ser usado de manera frecuente se convierte en un vocabulario normal de los hablantes, más aún son transmitidas de generación en generación.

En el Perú, para los préstamos lexicales en aimara y quechua se toma en cuenta los acuerdos del I taller de escritura en Quechua y Aimara realizado en la Universidad Mayor de San Marcos-Lima, en el año 1983. De los 6 acuerdos principales, el penúltimo acuerdo refiere a los préstamos:

Se acordó aceptar préstamos lingüísticos en el quechua y aimara sólo en los casos en que no existan equivalencias del término prestado en ninguna de las variedades de las lenguas en cuestión, y se hayan agotado las posibilidades de rescate y creación de acuerdo a las normas internas de las lenguas. Los préstamos deberán ser escritos según las normas de la ortografía nativa, tomando en cuenta el uso oral que hacen de estos vocablos los monolingües quechua y aimara hablantes de las diversas regiones (MED-UNEBI 2000: 23).

Desde el Ministerio de Educación la incorporación de términos ajenos a las lenguas quechua y aimara se tiene que dar en casos de que no existan equivalencias. Si ocurre el préstamo, habiendo el vocabulario en ambas lenguas, es considerado como la mezcla de códigos que en este caso refleja el desplazamiento de una lengua. Esto, responde claramente a procesos de planificación lingüística y políticas lingüísticas a favor de las lenguas aimara y quechua.

1.8. Planificación lingüística

La planificación lingüística es la intervención a una lengua para su difusión, promoción, enseñanza, revitalización, etc. Esta intervención es realizada por los gobiernos o sociedades (que han tomado conciencia de la pérdida de su lengua) a partir de una evaluación del uso y funciones de las lenguas. Varios autores abordan el tema de planificación lingüística y desde diversos puntos de vista. Por ejemplo, (Lastra 1992 y Hamel 1995) distinguen dos tipos de planificación, una de corpus y otra de estatus; en cambio, (Cooper 1997 y Wiley 1996) señalan, a parte de la planificación de función, corpus o estatus y la función de adquisición como un componente importante de la planificación lingüística, éste tiene estrecha relación con la lengua de socialización primaria de las personas.

La planificación de la forma o del corpus de la lengua se refiere, sobre todo, a cuestiones netamente lingüísticas de la lengua. Para Lastra “La planificación de corpus se refiere a la lengua misma, a su ortografía, su gramática y su léxico” (1992: 433). Cooper (1997) comparte esta afirmación al señalar que en las planificaciones de forma de una lengua se da inicio con la graficación, la codificación, la normalización, la

modernización y la renovación. Asimismo, sostiene que planificar la forma de una lengua "...incluye la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes y la selección entre varias formas alternativas de un código oral o escrito" (Op. cit.: 44). Como se puede ver, a través de este tipo de planificación, la lengua es objeto de manipulación manteniendo, aumentando, disminuyendo o transformando las cuestiones gramaticales y ortográficas.

Hemos visto que lo fundamental en la planificación de la forma de una lengua es la escritura. Entonces, podemos afirmar que muchas lenguas indígenas no tuvieron la planificación de corpus (escritura alfabética) razón por la que fueron objetos de desplazamiento y continúan siendo hasta nuestros días, sobre todo en contextos formales. Por otro lado, Bobaljik (2001:46) sostiene:

Sin duda alguna, la escritura es algo maravilloso y hermoso, y la lengua escrita es un instrumento enormemente útil para la comunicación, para la transmisión de ideas, para recordar la historia, etc. Pero la escritura es sólo eso: un instrumento. Es un medio para el cual la lengua puede ser registrada, pero la escritura en si no es una lengua, así como tampoco una lengua existe por el simple hecho de poder ser escrita. En la mayor parte del mundo la escritura es una innovación relativamente reciente, y la difusión de la lectura y escritura es, esencialmente, un acontecimiento nuevo. A través de la historia - incluso en la época actual en muchos lugares del mundo - los niños han aprendido eficazmente la lengua de sus padres sin la intervención de la palabra escrita.

Existen lenguas que nunca requirieron de la escritura para poder ser instrumentos de comunicación, y por tanto, en muchos contextos la escritura es nueva y por ende poco funcional. En esta misma línea Melià (1999) y Landaburo (1999) consideran a la escritura como los huesos de la lengua o el sobre-elogio en contextos indígenas que trajo muchas consecuencias negativas. Es decir, la planificación lingüística de forma, sólo no garantiza la supervivencia de una lengua, sino lo fundamental es el uso y funciones de la lengua en los distintos ámbitos y situaciones de comunicación.

La planificación de función o funcional es "...las actividades deliberadas encaminadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de la comunidad" (Cooper 1997: 122), es decir "... la asignación de lenguas o variedades lingüísticas a funciones determinadas, por ejemplo, medio de instrucción, idioma oficial, vehículo de comunicación masiva" (Op. cit.: 44). En este sentido, la planificación de la función de una lengua implica definir los lugares o espacios de comunicación de la lengua, no se puede pensar que la lengua se mantenga con la sólo dotación de la escritura, implica planificar la utilidad social de la lengua (López 1993).

Por su parte, la planificación de adquisición está relacionada con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Wiley (1996) resalta el objetivo primordial de esta planificación: incrementar el número de hablantes para expandir la lengua. En la misma perspectiva (Cooper 1997: 46) sostiene que la planificación de adquisición es

importante para el "... aumento de número de usuarios -hablantes, escritores, oyentes o lectores". Como se puede ver, tanto Wiley como Cooper coinciden en la importancia que tiene la planificación funcional y ello tiene que ver con la transmisión intergeneracional de la lengua para mantener e incrementar el uso de la lengua en diferentes ámbitos de comunicación. Esto concuerda con Siguán y Mackey (1986) que dentro de un espacio geopolítico, Estado o Región existen varias instituciones, empresas, por su puesto incluido la familia; entonces, en esos espacios también se requiere que haya planificación lingüística.

1. 9. Políticas lingüísticas en el Perú

Hasta el año 1975 sólo la lengua quechua al lado del castellano estuvo reconocida en la constitución política del Estado y más de 50 lenguas (la mayoría concentradas en la amazonía: ashánika, wampis, shiwiwus, awajun, shoar, entre otras lenguas amazónicas) estuvieron marginadas políticamente, incluido el aimara, a pesar de ser la segunda lengua con mayor número de hablantes. Recién en 1985 se reconoce oficialmente las lenguas quechua y aimara (R.M. N° 1218-85 del 18 de noviembre de 1985). Sin embargo, las otras lenguas continuaban siendo marginadas.

En la constitución política del Perú de 1993 está explícita la política de culturas y lenguas en el país. En el Art. 2 (19) señala que toda persona tiene derecho "A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete". Asimismo, en el Art. 48 señala textualmente "son idiomas oficiales el castellano, y en las zonas donde predomine, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según ley".

Si bien en la carta magna se reconoce la diversidad lingüística y la importancia de dar un estatus social a las lenguas indígenas, no está aún implementada o reglamentada la planificación funcional. En la actualidad no se cumple el derecho a usar la lengua indígena en las instituciones públicas, no existen intérpretes y tampoco son cumplidas por las mismas autoridades. Trapnell y Neira (2004: 52) expresan que "asistimos a situaciones donde no existen traductores simultáneos, como es el caso del Congreso de la República donde una congresista aimara no puede emplear su lengua materna en igualdad de condiciones que sus pares. En el mismo sentido, no se cuenta con traductores oficiales acreditados en lenguas nativas-castellano".

Por lo expuesto, muchas poblaciones son conscientes de las leyes que facultan el uso de su lengua materna; no obstante, continúan dando preferencia al castellano. La razón es porque el castellano tiene todo el apoyo político, económico, social, cultural,

educativo y lingüístico. Si bien se implementan normas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas, éstos continúan en el proceso de desplazamiento por el castellano.

2. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

2.1. Educación Bilingüe en el Perú (Puno)

La preocupación por la educación indígena en el Perú, al igual que en el resto de la región, fue constante tanto de los indígenas como de los indigenistas. Las experiencias de las escuelas con la modalidad bilingüe priorizaron el uso de lenguas indígenas como medio de instrucción en los procesos de enseñanza. Contreras (en línea, www.cholonautas.edu.pe) nos ilustra todo el proceso de la educación indígena en el Perú. El autor a partir de la revisión de los archivos de la nación refiere que el siglo XX fue la era de la escuela indígena, ya que hubo constantes preocupaciones por una educación pertinente. A grandes rasgos puede decirse que hubo dos grandes proyectos educativos hasta 1970. El primero fue el proyecto civilizatorio, desarrollado en lo fundamental hasta 1920 aproximadamente y que tuvo como objetivo fundamental la “civilización del indio”, lo que implicaba la castellanización a toda costa y el desarrollo de hábitos occidentales en las áreas de salud, la nutrición, las relaciones sociales y, la economía. El segundo fue el proyecto “indigenista” desarrollado desde finales de la década de 1930 y durante los veinte años siguientes, por hombres como José Antonio Encinas y Luis Eduardo Valcárcel, y en el que llegaría también a alcanzar injerencia el maestro José María Arguedas. Partía de reconocer los patrones socioculturales de las poblaciones indígenas y que debían ser preservadas (el colectivismo agrario y una suerte de espíritu democrático “natural”) y postulaba, en el campo pedagógico la conveniencia de alfabetizar en la lengua materna y de adaptar las estrategias educativas a las características y necesidades de la población rural.

El proyecto educativo indigenista, con el arribo a la presidencia de Luis Bustamante y Rivero en 1945, con el apoyo del APRA, aperturó su viabilización. Para que este plan pudiera consolidarse en un proyecto educativo definido dirigió el maestro José Antonio Encinas la comisión de Educación en el congreso de la república y Luís Valcárcel fue nombrado Ministro de educación en esa temporada. El proyecto consideraba varios aspectos. Uno fue la alfabetización en su lengua materna a la población indígena, otro fue el mejoramiento salarial de los profesores, para que recobrasen su estatus social en el área rural; asimismo decidieron ampliar la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza a los tres primeros años del nivel secundario. Otra disposición importante fue en que las haciendas o establecimientos rurales privados donde existiesen treinta

o más niños en edad escolar estuviesen obligados a abrir una escuela sostenida por el propietario y éstas fueron las que en adelante se llamarían “escuelas fiscalizadas”.

La educación indígena tendría un tratamiento especial, sobre la base de los Núcleos Educativos Comunales (NEC), la institución educativa de Huarquisana sería parte de este modelo educativo en el departamento de Puno. Estos consistían en la erección de una escuela central, alrededor de la cual se agrupaban quince o veinte escuelas “seccionales”. La primera debía controlar la marcha de éstas a través de inspecciones periódicas. Un punto importante era que los profesores debían ser hablantes de la lengua indígena, especialmente los de la escuela central. Para 1947 funcionaban ya 320 escuelas dentro de este sistema en los departamentos de Cuzco y Puno. Por ejemplo, en Puno, el modelo de educación bilingüe en esta época ya fue promovida fuertemente por una profesora mestiza, María Asunción Galindo. La experiencia más interesante y de mayor duración en lo que respecta al uso de las lenguas quechua y aimara en la escuela fue desarrollada en Ojherani, a unos dos kilómetros al este de Puno, entre 1945 y 1951. La profesora Galindo, a pesar de su posición etnocentrista, contribuyó con fundamentos evidentes para enseñar al niño campesino a leer y escribir en su lengua materna, fundamentó la conveniencia de proyectar la educación hacia la comunidad (López y Jung 1988).

A partir de la década del setenta, la educación de los pueblos indígenas sufrió cambios significativos en el Perú. En los años 1965 a 1975 existieron fuertes cambios en la política de lenguas y culturas a nivel del país. “... fue precisamente en 1972 a raíz del primer seminario nacional de educación bilingüe que se sientan las bases de una nueva educación en el Perú (especialmente en las poblaciones indígenas)” (Bermejo 2000: 86). Uno de los objetivos del seminario fue “estudiar y proponer las bases para el establecimiento de una Política Nacional de Educación Bilingüe en el Perú” (Pozzi-Escot 1989: 29). Como se puede apreciar, uno de los propósitos principales de este evento fue el reconocimiento del multilingüismo y la multiculturalidad del país, de manera que el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, a mediados del mes de junio de 1972 promulgó la política nacional de educación bilingüe. “Fue en este contexto histórico que surge uno de los programas de mayor trascendencia de educación rural en Puno: El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB) en 1977” (Ibíd.). El proyecto se inició bajo el modelo de transición y después de unos años optó por el modelo de mantenimiento y desarrollo.

En la Reforma Educativa del gobierno militar de 1972 es más evidente la preocupación por la educación indígena en el Perú. Por ejemplo, en el Art. 10º de la Ley General de Educación N° 19326, se inscribe que “la educación se adecuará a los requerimientos

locales, zonales y nacionales y evitará toda forma de imposición cultural”. Aparece de manera explícita en la legislación educativa la diversidad cultural del país. Por otro lado, se reconoce la diversidad lingüística y ya no se apela a la educación sólo en la lengua castellana, se toma en cuenta la lengua materna de los educandos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. “La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de la cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforma la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículos de educación” (Art. 12).

La educación bilingüe como una modalidad educativa experimental, en el altiplano puneño, data desde 1975, cuando a solicitud del gobierno peruano se firma un convenio de cooperación técnica con la República Federal de Alemania. Hacia fines de 1977 se da inicio a las primeras acciones del Proyecto en 24 comunidades quechuas y 16 comunidades aimaras, con investigaciones sociolingüísticas a cargo del Instituto Nacional de Investigación y de Desarrollo de Educación (INIDE), la Dirección Departamental de Educación de Puno y la Deutsche Gesseschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (López 1988). Hasta casi fines de la década del '80, la educación bilingüe se centró sólo en las comunidades indígenas, inclusive se denominó como una educación bilingüe y bicultural.

En 1989 se gesta una nueva política educativa con la denominación de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). “La nueva política de EBI establece un principio revolucionario, dirigido también a atacar la asimetría en las relaciones entre grupos criollo-occidentales y grupos indígenas. De un lado, prescribe la educación bilingüe para todos los de habla vernácula; de otro, la educación intercultural para todos los peruanos” (Pozzi-Escot 1991: 143). La denominación de educación bilingüe y bicultural se amplió a una educación intercultural abarcando todos los niveles educativos, asimismo toma en cuenta las continuas migraciones de las poblaciones indígenas hacia las ciudades por diversas razones y ello implica fuertes relaciones asimétricas con la sociedad urbana. “Estas acepciones de educación bilingüe se extiende ahora a la de una educación enraizada en la propia cultura y abierta a contenidos de otras culturas. Por lo tanto, actualmente es más adecuado el término educación bilingüe intercultural (EBI)” (López, Pozzi-Escot y Zúñiga 1991: 292).

Sin embargo, encontramos dos estudios evaluativos importantes al PEEB en la región de Puno durante su implementación en la década del '80. Rockwell y otros (1989) encontraron que la relación de EB y los padres de familia reportada por los docentes

destacan las objeciones a la enseñanza de la escritura en L1 y su preocupación por el futuro escolar de sus hijos. Es decir, los padres de familia mostraron cierto rechazo a la enseñanza de la escritura de la lengua indígena. Con relación a la apropiación de la educación bilingüe por los niños se apreciaba mayor participación en las clases en L1 y también mostraban interés por participar en L2. El conocimiento específico del PEEB por los actores educativos fue ambigua, “dicho en otros términos, existe una aceptación difusa o indefinida de la educación bilingüe, específicamente a dos hechos: a) que los alumnos retengan informaciones y conocimientos que les son transmitidos a través del proceso escolar y b) que manifiesten un desempeño comprensivo en las diversas interacciones verbales en que les toque participar” (Rockwell y otros 1989: 153).

En el estudio comparativo de Hornberger (1989) en dos escuelas de Puno, Kinsachata (sin PEEB) y Villasani (con PEEB) encontró el impacto más notorio del PEEB en el aula cuando se transmitía los contenidos. Es decir, el manejo con facilidad de la lectura, escritura y habilidades matemáticas de los niños; mientras que en las aulas sin PEEB había ejemplos repetidos eran formas sin contenido o de fracaso del contenido. O sea, los contenidos que se desarrollaba en el área de matemática terminaban en una abstracción, los alumnos muchas veces no entendían de qué se trataban los ejercicios. Con relación de la lengua en la comunidad estaba fuertemente ligada al territorio, es decir a sus parcelas de tierras y al mismo territorio comunal, las conversaciones que se escuchaban hablar en quechua o en aimara, en la mayoría de los casos el contenido de la conversación se trataba de sus terrenos.

2.2. La educación bilingüe intercultural en la política educativa vigente

En 1989 la política educativa estableció que todo el sistema educativo peruano es intercultural y para los lugares donde hay presencia de bilingüismo la educación es bilingüe e intercultural. En la década del '90 la educación bilingüe intercultural tomó mayor fuerza en su implementación en los contextos indígenas, se seleccionó instituciones educativas piloto, teniendo en cuenta comunidades que tengan mayor presencia de hablantes de una lengua indígena.

En el año 2000 surgen cambios notables en el sistema educativo peruano. Se proyecta la nueva Ley de Educación y en julio del 2003 fue promulgada la Ley N° 28044. En esta Ley la equidad y la interculturalidad se convierten en principios básicos de toda la educación peruana. “La equidad que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato de un sistema educativo de calidad” (Art. 8° b). La interculturalidad “que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y

lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro sustento, para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (Ibíd. f). El principio de la equidad se orienta más al acceso a la educación de todos los niños y niñas peruanas sin discriminación alguna, además la educación es única para todos. Mientras que, el principio de la interculturalidad, al abarcar todo el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, se convierte como el rector que orienta toda la labor pedagógica. A respecto, (Zavala, Cuenca y Córdova 2005: 13) sostienen que “En el Ministerio de Educación con relación a lo intercultural, pues, a diferencia de décadas anteriores, el tema está bastante visible en la agenda del sector y ha cobrado un valor simbólico importante. Sin embargo, el concepto normativo de la interculturalidad que se maneja hasta ahora genera ciertos entrampamientos a la hora de ponerlo en práctica”.

En la Ley N° 28044 la educación de la población indígena en el Perú se estipula como un derecho que les asiste igual al resto de la población nacional. “De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente” (Art. 19). Es así que, operativamente, la educación bilingüe intercultural es como un programa especial que atiende en los contextos indígenas y no así en los contextos urbanos, aunque se dice que la EBI se ofrece en todo el sistema educativo peruano (Art. 20).

Paralela a la implementación de la Ley N° 28044, en el 2002 todo el sistema educativo entra en discusiones políticas y de la sociedad civil, con la participación de instituciones privadas y estatales de los diferentes sectores. Se firma un acuerdo nacional de la educación comprometiéndose a observarlo y cumplirlo entre todos los participantes. En julio del 2003, la presidencia del Consejo de Ministros y el Presidente de la República declararon la educación nacional en emergencia. La finalidad de esta declaración es impulsar con equidad un proceso que inicie la recuperación de la calidad educativa, ya que el Perú de acuerdo a los informes de la Medición de Calidad Educativa de la Educación Para Todos quedó en el penúltimo lugar en las áreas de lenguaje y matemáticas (D. S. N° 021-2003-ED., Directiva N° 063-2003).

La declaratoria de la emergencia educativa prioriza la comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático, a fin de elevar el nivel de lectura y el razonamiento lógico matemático. En el Programa de educación bilingüe intercultural surgen también

cambios importantes. Así en octubre del 2003, el equipo del Ministerio de Educación presenta orientaciones específicas para desarrollar la emergencia educativa, por lo que todos los centros educativos que desarrollan una educación bilingüe intercultural se acogen a los lineamientos de la emergencia educativa. Al igual que en las instituciones educativas hispanas, las prioridades de la EBI también son la comprensión oral y la comprensión lectora en lengua indígena y en castellano; en lógico matemático se enfatiza en el dominio de las operaciones básicas de la matemática (Documento de trabajo, MED 2003).

2.2.1. Objetivos de la educación bilingüe intercultural desde la política educativa peruana

Según el Art. 20 de la Ley General de Educación N° 28044, la educación bilingüe intercultural:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

La política educativa de EBI está bastante clara en sus fundamentos. Las lenguas y culturas indígenas están garantizadas en cuanto a la incorporación al currículo escolar, así también, la participación de la comunidad en la gestión educativa. Por ejemplo, en referencia a las lenguas (originaria y castellano) que es nuestro tema de interés, la política educativa asume como un derecho de los estudiantes de recibir una educación en su propia lengua y el posterior aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En el Reglamento de la Educación Básica Regular (REBR) D. S. N° 013-2004-ED, los lineamientos de la educación intercultural bilingüe (EIB)⁹ están cada vez más explícitos. En el marco de la universalización del nivel inicial con calidad y equidad, “en contextos bilingües los servicios de Educación Inicial aseguran el desarrollo de la lengua materna como medio de expresión de los niños y especialmente las niñas. En los niños de 3 años hasta 5 años se propicia la familiarización con el castellano oral y el acercamiento al mundo escrito” (Art. 55). En lo que respecta al nivel de Educación Primaria de menores, “La EIB garantiza en contextos bilingües lengua nativa-

⁹ EIB es la denominación actual y así consta en las directivas.

castellano, el desarrollo del dominio oral de la lengua originaria, el aprendizaje de la lecto-escritura en dicha lengua y el aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua, en el marco de la cultura local y regional y en diálogo con otras culturas y lenguas del país y del mundo...” (Art. 72).

Algunos autores sostienen que la política educativa de EBI en el Perú está orientada a una sola experiencia. “Hay una política que, por mala suerte, es sólo una declaración de buenas intenciones. En la práctica, estamos lejos de la EBI, en la práctica, la EBI es todavía un terreno de lo demagógico. Nosotros creemos que la EBI es la única opción educativa para los niños y niñas de los pueblos indígenas (...) no se ha definido qué y cómo se va a trabajar en las aulas” (Vigil 2000: 4). Es decir, en cuanto a los lineamientos de la EBI existen notables avances, pero en la práctica aún existen muchas dificultades, no se implementa conforme se expresa en la política educativa de EBI, hoy EIB.

A 6 años de oficialización de EBI como Programa, Tapia (2001) hizo un estudio en dos escuelas EBI del distrito de Mañazo, Puno. En ella demostró que los padres de familia, profesores y autoridades comunales conocían el programa de manera superficial, por ejemplo, para los profesores usar frases sueltas u oraciones en quechua significaba desarrollar la EBI, sin embargo se desconocían el contexto cultural de los niños y niñas.

Por su parte, López y otros (2002) en su estudio muestran que la implementación del programa EBI en el Perú atraviesa todavía sus etapas iniciales. En dos escuelas de la zona aimara de Puno (Kelluyo y Huancané) se pudo percibir que el uso de las lenguas en el aula fue mayormente el castellano y en algunos casos el aimara. En la opinión de los padres de familia respecto al programa EBI consideraban que está bien el uso escolar de las dos lenguas (aimara y castellano), pero temían que los niños se confundan y los mezclen en la comunicación. Asimismo, no conocían suficientemente el programa y algunos denominaron como educación mixta a la EBI, lo que más o menos nos da entender, una parte de la educación en castellano y la otra parte en aimara. Los docentes manifestaban que la EBI es un tipo de educación implementada por orden del MED y que los padres de familia inicialmente estuvieron en desacuerdo. Ellos llevan acabo los procesos de enseñanza mayormente en castellano, porque es un pedido de los padres de familia.

Finalmente, en el trabajo reciente de Trapnell y Neira (2004)¹⁰ titulado “Situación de la EBI en el Perú” muestran que el Programa aún está centrado en el aspecto lingüístico.

¹⁰ El estudio fue realizado con mayor amplitud en el contexto amazónico y muy poco en la zona andina.

Esto, según los autores, impide superar la visión folklórica con la cual se ha venido abordando el componente cultural. Por otro lado, plantean que la falta del tratamiento cultural adecuado en las escuelas EBI impide, también a los alumnos, a los maestros y a los padres de familia cambiar de percepción negativa que han interiorizado acerca del valor social de su lengua. Finalmente, con relación a nuestro tema de estudio, sobre el uso de lenguas en EBI, Trapnell y Neira sostienen que aún no se toma en cuenta los diversos grados de dominio de las lenguas de los estudiantes. Por ende, sugieren que es una necesidad inmediata de pensar en modelos de EBI más flexibles en cuanto al tratamiento de lenguas.

2.3. Fundamentos y principios de educación bilingüe intercultural

En la presentación de los distintos fundamentos iniciamos con un análisis general, incorporando las miradas de distintos autores, luego contextualizamos a la realidad peruana con relación a su marco legal del Programa EBI.

2.3.1. Fundamento cultural

La cultura es todo un sistema de conocimientos, técnicas y valores que cada grupo social posee, son construcciones propias de ese grupo. Por ejemplo, los andinos quechuas y aimaras desarrollan la agricultura y la ganadería de acuerdo a los factores climatológicos, medio geográfico y las características de los suelos; para ello poseen sus propios conocimientos y técnicas que van acompañadas de una serie de rituales para relacionarse con sus deidades de la naturaleza (pachamama, willka tata, phaxsi mama, etc) antes de iniciar los trabajos. Todos estos sistemas de conocimientos son construcciones que se desarrollan en el transcurso de su historia.

Toda cultura es aprendida y se la transmite de generación en generación. El hombre desde que nace, conforme pasa el tiempo, va aprendiendo todos los conocimientos, técnicas y valores de sus mayores. “Una cultura es el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un grupo determinado, que sirven para organizar su forma y estilo, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos” (Albó 2000: 74). Las culturas al poseer sus propias características se diferencian de una a la otra y esta diferencia es la que da la identidad cultural al miembro de una determinada cultura.

En el ámbito de la educación bilingüe intercultural uno de los principios es la inclusión de la dimensión cultural de los niños, desde la planificación curricular hasta el desarrollo en el aula. Sin embargo, la discusión gira en torno a los elementos culturales, a enseñar en la escuela, teniendo en cuenta que, por ejemplo los rituales no pueden ser enseñados en el aula, más aún requiere de otra persona entendida en esa materia, porque el profesor no está preparado para celebrar los rituales. En ese

sentido, para que sea productivo y concreto es necesario distinguir la definición de la cultura, aunque distintos teóricos consideran la cultura como una abstracción que no puede ser definida.

Para el estudio tomamos las diferencias planteadas por (Díaz 1998): *La cultura material* se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales, está condicionada en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural. *La cultura como saber tradicional* comprende los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de la tierra y el manejo de los pisos ecológicos). *La cultura como instituciones y organización social* comprende las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir la justicia, elección de los líderes y autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de las mismas). *Cultura como visión del mundo*, se refiere a los principios básicos (podrían decirse) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de la comunidad. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el cosmos (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto del “caos” o espacio y materia amorfos). *La Cultura como prácticas comunicativas* comprende las formas de interacción comunicativa para entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

La identidad cultural es la toma de conciencia y pertenencia a un grupo social y distinguirse de otros grupos o culturas. Pertenecer a una cultura no sólo es individual, sino también colectiva y estos grupos, al mantener su cultura, mantienen su forma de pensar, actuar, valorar todo el sistema de conocimientos, técnicas y valores. Pero según Ortiz (2002: 131):

La identificación es siempre múltiple y admite contradicciones: pertenezco o soy, sucesivamente, padre, esposo, miembro de diversos círculos que van de lo más íntimo y próximo a lo más lejano. El nosotros está compuesto de círculos concéntricos, no es una identidad fija ni constante. En ese sentido, no hay una otredad radical. Esto pasa en cualquier sociedad; entre nosotros se da con estilo particular. Los andinos y amazónicos, cuando están fuera de sus círculos más íntimos, pasan de un ámbito a otro, de una identificación a otra, con un cierto desenfado y una facilidad que desconciertan al observador extraño.

Según Ortiz, en los contextos actuales hay distintas formas de identidad. Muchas personas salen de su pueblo hacia las ciudades y se identifican con la cultura o lengua del contexto en que se encuentran y se olvidan o simplemente ocultan su lengua y sus vivencias particulares de su pueblo de origen; pero cuando retornan a su contexto de origen se identifican también como tal (indígena, quechua y aimara). Asimismo, de acuerdo a las políticas de los Estados también existen otras formas de identidad, por

ejemplo cuando una persona pertenece a un país se identifica como peruano, boliviano, chileno (identidad nacional); si se trata de profesiones existen identificaciones como profesor, ingeniero, arquitecto, albañil, entre otras profesiones.

En los contextos indígenas de la región, los sistemas de conocimientos, técnicas y valores, producto de la agresión de la cultura externa, fueron conducidos al proceso de desplazamiento. Sin embargo, aún se siguen manteniendo vivos algunos elementos culturales y los pueblos indígenas se reconocen como poseedores de su territorio, de sus costumbres, de su religión, de sus formas de relacionarse con la naturaleza y de su arte. Ésta diferenciación hace que los pueblos indígenas reclamen a los Estados el respeto de la diversidad cultural, lingüística, política, social y económica, porque se crean diversas identidades al margen de otras lógicas de vida en los países de la región y esto crea una confusión y una actitud negativa hacia sus vivencias y valores culturales en las poblaciones indígenas y no indígenas.

En tanto, la dimensión cultural en EBI es el afianzamiento de los educandos en su cultura local, a través de una práctica pedagógica que reconoce los conocimientos, valores y la cosmovisión de los educandos. Ello significa que la educación inicia el proceso educativo a partir de la realidad local y no impone los conocimientos y los valores culturales externos; pero tampoco cae en el etnocentrismo, sino a partir del conocimiento de la cultura local, los educandos se abren al conocimiento de otras culturas para interrelacionarse en el marco del respeto y de la equidad.

La educación bilingüe intercultural en el Perú, normativamente, promueve la toma de conciencia para la defensa de las culturas locales. Afirma al educando en su propia cultura, incentiva la reflexión sobre la historia y los valores culturales de su pueblo, promueve el diálogo intercultural fortaleciendo la identidad propia de los educandos e incentiva la investigación sobre el desarrollo cultural (DINEBI 2002). Sin embargo, hemos visto en las investigaciones de López y otros (2002) y de Trapnell y Neira (2004) que la EBI sólo protagoniza la folclorización de algunos elementos culturales de los niños indígenas y no se promueve el desarrollo de la identidad.

2.3.2. Fundamento Lingüístico

2.3.2.1. La lengua materna/primer lengua (L1) en la EBI

La lengua materna es la lengua que se adquiere en forma natural durante los primeros años de vida para la relación con el entorno. Algunos autores utilizan como sinónimos la lengua materna y la primera lengua, otros consideran diferenciar entre lengua materna y primera lengua, porque el bilingüismo es cada vez más complejo en la actualidad. “El uso del concepto de lengua materna como sinónimo de primera lengua

es sólo acertado dentro de un contexto principalmente monolingüe; en muchos casos, la primera lengua del niño no es la misma de la madre, cuando la persona de relación más estrecha del niño es de otra lengua, ya sea en casa o en jardín de infantes” (Gleich 1989: 40). Según la autora es difícil hablar del monolingüismo, esto se evidencia en las comunidades indígenas porque están en permanente contacto con las ciudades, como es el caso de la comunidad de Huariquisana. En tal sentido, de acuerdo a nuestro contexto de estudio, con un bilingüismo diglósico optamos por usar la denominación de primera lengua o primeras lenguas (L1).

La primera lengua normalmente se adquiere en la etapa de la niñez, porque es la lengua que se habla en la familia. Pero, existen casos en que los niños se hacen bilingües desde la infancia, producto de la planificación de los padres o espontáneamente, entonces en el marco de la EBI requiere un tratamiento estratégico en la enseñanza de lenguas. Algunos autores ya alertaron sobre la implementación de la EBI en los contextos indígenas del Perú, donde los escenarios lingüísticos son cada vez complejas, mientras la política de EBI continúa con la orientación monolingüe en una lengua indígena. “Hasta la fecha, la EBI peruana se ha basado en un solo tipo de experiencia y en una sola de las situaciones sociolingüísticas existentes en el país: la educación diseñada para niños y niñas monolingües en lenguas indígenas y que por tanto, poseen una L1 claramente identificable —que deben aprender el castellano como segunda lengua” (López y otros 2002: 19). Esta situación es latente en la institución educativa de Huariquisana, ya que asisten niños con diversos grados de bilingüismo, donde se requiere un tratamiento particular para la enseñanza de lenguas.

2.3.2.2. Segunda lengua (L2)

La L2 es la lengua que se aprende después de la primera lengua. Por ejemplo, en las comunidades aimaras alejadas del medio urbano, la segunda lengua de los niños es el castellano; pero en algunos casos resulta lo contrario, los niños tienen como primera lengua al castellano o son bilingües desde la niñez (castellano-aimara).

Por otro lado, se puede acceder a la segunda por adquisición o por aprendizaje formal. “Puede haberse adquirido dentro del sistema educativo y/o por exigencias del control social o laboral” (Albó 2000: 65). Para el autor, el aprendizaje de una segunda lengua se puede dar por dos vías. El primero, en la escuela mediante una enseñanza formal y la segunda vía es el ámbito social que obliga al aprendiz de adquirir una segunda lengua. “Es producto de una enseñanza formal (normalmente la enseñanza de lenguas en clase), y comprende el conocimiento consciente de reglas gramaticales de la segunda lengua” (Freeman y Long 1994: 221). Freeman y Long coinciden con Albó al

señalar que una segunda lengua se aprende en el sistema educativo, centrado en el aula, con la dirección de un profesor. Pero, la diferencia que podemos encontrar de Albó es la presión social y laboral como factor influyente para la adquisición de una segunda lengua en una persona, entonces, al igual que la primera lengua, también se puede adquirir en forma espontánea la segunda lengua.

Toda esta discusión requiere la diferencia clara entre la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. “Se adquiere el lenguaje de manera subconsciente y con un sentido de corrección. Aprender una L2, por el contrario es un proceso consciente que implica conocimiento de las reglas gramaticales” (Crawford y Cadenas 2003: 203). El primer caso se refiere a la adquisición natural de la segunda lengua, en función a la necesidad comunicativa; mientras que el segundo es como señalan Freeman y Long a través de una enseñanza formal, es decir en el ámbito escolar centrado más al desarrollo de la competencia lingüística (conocimiento de las reglas gramaticales).

El fundamento principal de EBI, en el ámbito lingüístico en el Perú es fortalecer y desarrollar la competencia comunicativa de los educandos en la lengua originaria y en castellano. Si bien antes la lengua originaria se utilizaba para comunicarse a nivel familiar y comunal, hoy de acuerdo a las políticas educativas de EBI juega un rol importante en el proceso educativo de los educandos. Ello no implica centrarse sólo en la lengua originaria, significa también potenciar el aprendizaje del castellano para que los educandos tengan destrezas y habilidades comunicativas en ambas lenguas. Los educandos EBI serán capaces de expresar en forma oral y en forma escrita sus conocimientos, sus sentimientos y sus valores culturales en lengua originaria y en castellano (Documento de trabajo 2002 MED-DINEBI). Hecho que en los contextos como en Huariquisana es difícil, porque no todos los niños tienen dominio oral del aimara o, en algunos casos, no tienen dominio oral del castellano.

2.3.3. Fundamento educativo

La educación bilingüe intercultural es una modalidad educativa centrada en los educandos. Los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje, el profesor es un agente facilitador, guiador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la política educativa de EBI “el enfoque pedagógico de la EBI se centra en los principios que responden a los nuevos retos pedagógicos en función a las nuevas situaciones y contextos socioculturales. En tanto estrategia pedagógica, la EBI es un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües” (Documento de trabajo 2005 MED-DINEBI). Como se puede apreciar, la EBI adopta el enfoque pedagógico constructivista, partiendo de las experiencias y

conocimientos previos de los educandos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una pedagogía centrada en el alumno implica hacer que los estudiantes construyan sus propios conocimientos. Si bien la esencia de la EBI es la cultura, la interculturalidad, la lengua y la identidad cultural implica también una reflexión crítica de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes. Todo ello significa que el currículum requiere ser construido en forma dialógica entre el mundo cultural de los estudiantes y la Estructura Curricular de nivel Nacional (currículum universal), asimismo las metodologías para la enseñanza y aprendizaje de los educandos sean acordes a los procesos de socialización y ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, la EBI tiene como principio fundamental que la educación de los niños y niñas no sólo sea facilitado por el docente, sino cobra importancia la participación de la comunidad. El binomio escuela-comunidad son espacios importantes de la educación. Los procesos de aprendizaje de los educandos tienen lugar el seno familiar, comunal y escolar; en tanto la escuela ya no es una isla inserta en la comunidad, tiene una estrecha relación con la comunidad. La práctica pedagógica en la EBI se basa de experiencias significativas generando actividades de aprendizaje activas, de manera que los niños y niñas sean los protagonistas de sus aprendizajes. Es decir, se requiere que el docente de aula contextualice los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus capacidades, intereses y aprendizajes previos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE LA COMUNIDAD

1.1. Ubicación geográfica

La comunidad de Huariquisana está ubicada en el distrito de Pilcuyo, provincia de El Collao, en el Departamento de Puno-Perú. Esta comunidad se encuentra al Este de la ciudad de Ilave, capital de la provincia de El Collao. El local comunal¹¹ y la mayoría de los hogares de los pobladores están ubicados a unos 30 metros de la carretera panamericana Puno-Desaguadero, en el Kilómetro 62 (Ver anexos N° 9 y 12).

La comunidad de Huariquisana limita al este con la comunidad de *Ch'uxña ch'uxñani*, al Oeste con las comunidades de Chasqui y Collata, al sur con las comunidades de Llau y Conapi Sumariri y al norte con las comunidades de Collpalaya "A" y Machacmarca. La superficie de la comunidad, de acuerdo con su plano catastral, es de 243.34 hectáreas.

Finalmente, cabe aclarar que la comunidad de Huariquisana se encuentra ubicada en la zona media. Es decir, el distrito de Pilcuyo está dividido en tres zonas: zona lago, zona media y zona alta.

1.2. Origen y población de la comunidad de Huariquisana

El nombre de la comunidad de Huariquisana emerge de dos nombres aimaras, *Wari* (Vicuña) y *Q'asawi* (chillido o lugar donde se chilla). Según narraciones de los pobladores, de la comunidad en mención, el nombre de *Wari q'asawi*, hoy Huariquisana, se debe a que antes de ser poblado, en el lugar había la presencia de manadas de vicuñas y cada vez que veían a las personas o cuando caían fuertes granizadas y heladas, chillaban. Entonces, los primeros habitantes del lugar la denominaron *Wari q'asawi*.

Por otro lado, los pobladores refieren que en las pampas de Huariquisana había una especie de *qhutaña* (lagunilla), a donde llegaban, de las partes altas de esta comunidad, manadas de vicuñas a beber agua. Cuando éstas se juntaban entre manadas, se producían enfrentamientos entre los *Jañachu*¹² y, por las fuertes golpizas

¹¹ Local comunal son ambientes para reuniones, festividades, cursos y para almacenar los bienes comunes.

¹² Jañachu: auquénido macho que lidera una manada ya sea de vicuñas, llamas, alpacas o guanacos. En el caso de las vicuñas, el jañachu se logra mediante lucha entre machos y el ganador lidera, por un periodo, la manada de vicuñas hembras, es decir es el único que puede empadrar en la manada y las hembras obedecen los mandatos del líder.

que se daban los auquénidos, se escuchaban chillidos, es otra de las razones para el nombre de Huariquisana.

La población del territorio de la comunidad de Huariquisana se produjo en la época de la colonia, por designación de tierras de los colonizadores a los indígenas. Según los pobladores mayores, los primeros habitantes fueron tres personas llamadas *Lupaqas*. Estas personas llegaron primero a la actual comunidad de *Ch'uxña Ch'uxñani* después de haber prestado sus servicios en las minas de Potosí (actual departamento de la república de Bolivia) a los colonizadores españoles, luego poblaron Huariquisana. Es decir, los patrones les habrían designado el lugar, como una especie de recompensa, por los trabajos realizados a su favor.

Posteriormente, en la década del setenta en el Perú se dio la reforma agraria con el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado. En este periodo comenzaron a formalizarse las comunidades campesinas y la comunidad de Huariquisana, en ese entonces, pasó por distintas denominaciones como sector, ayllu, parcialidad y finalmente comunidad. En el año 1985, en el gobierno de Alan García, se implementó la ley de comunidades campesinas y fue en este periodo que Huariquisana se oficializó como comunidad, bajo R. D. N° 0383-87-RA XXI del 10 de julio de 1987.

En el segundo periodo del gobierno de Alberto Fujimori Fujimori, el 21 de junio de 1996, se formalizó el plano catastral de la comunidad con ficha N° 2877, legajo 0824. El 14 de julio del mismo año, se inscribió en los registros públicos en el tomo 02, folio 219, partida N° LXXXVI asiento N° 01¹³. Actualmente, la comunidad está poblada por 50 familias, de los cuales las personas mayores (abuelos y abuelas) están exoneradas de los trabajos comunales, por estar en la etapa de la vejez.

1.3. Organización política y social

La comunidad de Huariquisana tiene dos tipos de organizaciones: el primero mantiene la visión ancestral y el otro se basa en la estructura organizativa del Estado peruano. La organización ancestral está representada por 7 abuelos (*Tunu achachila*)¹⁴, denominado comité de sementera presidido por el Teniente Gobernador y cabecillas que representan a cada abuelo o *tunu achachila*. Las funciones que cumplen estos representantes están relacionadas con el cuidado de las chacras y pastos en la comunidad.

¹³ Fuente, actas de la comunidad. Pero por reserva de las autoridades sólo nos dieron por información verbal de acuerdo a nuestra solicitud.

¹⁴ *Tunu achachila* refiere al origen de una familia extensa. Podríamos decir la primera persona que llegó a habitar el lugar y posteriormente tuvo varias descendencias.

La segunda forma de organización es en función a la estructura organizativa estatal (Ley de comunidades campesinas). Las autoridades son elegidas por voto democrático de todos los pobladores de la comunidad y están conformados por presidente y vicepresidente, secretario, tesorero, vocal y fiscal. Las organizaciones con las que cuenta la comunidad son: Organización de Club de Madres (Santa Rosa de Lima), Asociación de productores *Lupaqa* (productores de sogas), comité de electrificación y vigilancia de pastos y chacras.

Otro aspecto a resaltar en la comunidad de Huarquisana es el poder de la asamblea para la toma de las decisiones. Todos los acuerdos en beneficio de la comunidad son aprobados por la comunidad, ninguna autoridad puede hacer algún tipo de gestión por cuenta propia, además si un poblador o familia infringe los acuerdos, éste es sometido a multas económicas u otro tipo de sanciones determinadas por la asamblea. Para ello, todos los lunes en la madrugada llevan a cabo sus reuniones en su local comunal. En ella se hacen los informes correspondientes del cuidado de la chacra, pastos y otros temas de gestión realizados por las autoridades comunales.

Finalmente, las informaciones a personas ajenas a la comunidad se proporcionan sólo con la autorización de la comunidad. Ningún poblador, aunque sea una autoridad, puede informar sin que haya autorizado la asamblea, asimismo ninguna persona ajena a la comunidad puede ingresar sin autorización de la asamblea y de las autoridades. Esta forma de organización permite una cohesión social sólida de la comunidad de Huarquisana.

1.4. Actividad económica

Los pobladores de la comunidad de Huarquisana se dedican a las actividades agropecuarias, producción de sogas y comercio ambulatorio. En la actividad pecuaria crían ganado vacuno, ovino, porcino y animales menores; cabe resaltar que la comunidad cuenta con un módulo de ganado vacuno que fue donado como apoyo por parte de la Municipalidad del distrito de Pilcuyo y el cuidado de dichos animales es por turno, cada familia se hace cargo por una semana. En la parte agrícola cultivan papa, cebada, habas, quinua y forraje; aunque en los últimos años la producción agrícola bajó notablemente por la presencia de las inclemencias de la naturaleza como granizadas, heladas e inundaciones. También, la parcelación cada vez mayor afecta a la tenencia de tierras en cada familia.

La producción de sogas y el comercio ambulatorio son otras de las actividades económicas más importantes de la comunidad de Huarquisana. Los productores de sogas están asociados (Asociación de artesanos de venta de sogas los *Lupaqa*) y

cuentan con personería jurídica que les permite expender sus productos en los mercados de la región de Puno y en otros departamentos del país. El otro sector de la población se dedica al comercio ambulatorio. Los productos que comercializan son ropas nuevas y usadas, productos de ferretería, cortinas y sábanas.

Por otro lado, la comunidad de Huariquisana cuenta con un fondo económico comunal. Estos ingresos provienen de la venta de vacunos y multas por incumplimientos de los pobladores a los diferentes acuerdos o daños a los pastos y chacras. El dinero es administrado por el directorio de la comunidad y cada dos meses transfieren de un comunero a otro, para que puedan destinar a su actividad de preferencia, generalmente, son destinados al comercio. Asimismo, con el fondo comunal, por unanimidad de los comuneros, apoyan a los vecinos que se enferman o fallecen con una suma de 300.00 nuevos soles, para los gastos de la compra de medicinas o gastos de sepelio.

1.5. Aspecto cultural

Las prácticas culturales ancestrales se encuentran en proceso de desplazamiento por prácticas culturales ajenas. Según los pobladores, en la comunidad de Huariquisana se efectuaban varias prácticas culturales ancestrales; sin embargo, éstas, actualmente, están en proceso de pérdida. Las actividades más resaltantes fueron la ceremonia de *achuqalla*¹⁵, danza cinta *k'ana*¹⁶, *chaqallu*¹⁷, *jatha katu*¹⁸, entre otras. Estos elementos culturales ya no son practicados en la comunidad, hoy se hace el festejo del aniversario de la comunidad (creación política), fiesta patronal (Santa Rosa de Lima), fiesta de cumpleaños, entre otras fiestas.

La práctica cultural que, en alguna medida se mantiene, es la *q'uwa* al inicio de cada año. Este es celebrado por el nuevo Teniente Gobernador (*jilaqata*), en honor a la *pachamama*, con el fin de que su gestión como autoridad sea de agrado de todos los pobladores, durante todo el año, además, para que no haya presencia de las inclemencias de la naturaleza que perjudiquen los cultivos.

¹⁵ Achuqalla, acto ritual evaluativo con canto después del techado de una casa. Los maestros (albañiles), ayudantes, compadres, vecinos, dueño, etc. evalúan la calidad de trabajo, la atención de la comida y bebida. Por ejemplo, si la atención de la comida fue mala, los participantes describen en el canto, si el armado del trecho es débil los dueños refieren al maestro, etc.

¹⁶ Sinta k'ana, danza que se practica antes de la siembra de cultivos. En la ejecución se construye con la lana ojos de Búho.

¹⁷ Chaqallu, música a base de un instrumento hecho de carrizo, similar a la quena, pero se ejecuta la melodía entre varias personas. El chaqallu se practica en los carnavales en agradecimiento a la pachamama por la nueva producción de cultivos del año.

¹⁸ Jatha katu, acto ritual que se practica en carnavales. Se recoge los nuevos productos del año, luego se hace la ch'alla (rocío con vino, flores, mixtura) correspondiente en agradecimiento a las Ispalla (madre de la chacra).

1.6. Vías y medios de comunicación

La comunidad de Huariquisana está interconectada con la ciudad de Puno y el interior del país a través de dos vías principales de comunicación terrestre. La vía de mayor flujo migratorio es la vía Desaguadero-Puno, al norte conecta con las ciudades de Ilave, Puno, Juliaca, Cusco, Arequipa, Lima y otras ciudades. Al este conecta con las provincias fronterizas de Yunguyo y Chucuito (especialmente con Desaguadero), las mismas que permiten el intercambio comercial con la ciudad de La Paz-Bolivia. Asimismo, la vía Desaguadero-Puno interconecta con las ciudades del Sur como Moquegua y Tacna, ciudades de mayor afluencia migratoria de los pobladores de Huariquisana y de los pobladores de la provincia de El Collao. La otra vía de comunicación es la pista asfaltada que conecta con la capital del distrito de Pilcuyo hacia el Lago Titicaca.

Los medios de comunicación a los que acceden los pobladores de la comunidad de Huariquisana son numerosas, tanto radiales como televisivas. Las radio emisoras de sintonía regional son radio Onda Azul, radio Pachamama, radio Campesina y radio San Bartolomé. Las emisoras locales, de frecuencia modulada (FM), son radio San Miguel, radio Copacabana, radio Satélite, entre otras radios que funcionan, sin licencia del Ministerio de Transportes y Comunicaciones, en las comunidades aledañas. Según los jóvenes de la comunidad de Huariquisana, las radios FM en estos últimos años se incrementaron más en el distrito de Pilcuyo, porque tienen servicio de energía eléctrica permanente. En cuanto a los medios televisivos están: América Televisión, Panamericana, Red Global, Televisión Nacional y canales locales en el ámbito de la provincia de El Collao.

En consecuencia, la comunidad de Huariquisana es cada vez influenciada por los medios y vías de comunicación, lo que permite estar en contacto con facilidad con otras comunidades y con poblaciones urbanas. En los últimos años la población construyó sus hogares cerca a la carretera principal, Desaguadero-Puno, con el fin de facilitar su movilización a los diferentes departamentos del país y a las capitales de provincias y distritos de la región de Puno. Asimismo, Huariquisana tiene el privilegio de acceder a numerosos medios de comunicación para informarse, tanto radiales como audiovisuales; cuenta con servicios de energía eléctrica permanente y existe servicio de transporte (taxi) permanente para trasladarse a Ilave y Pilcuyo. La mayoría de las familias cuenta con vehículos menores, bicicleta y triciclo para trasladarse dentro de la comunidad y para comunicarse con las comunidades vecinas, ya que la misma ubicación geográfica facilita el uso de estos vehículos.

1.7. Programas asistenciales que operan en la comunidad

La comunidad de Huriquisana recibe apoyos asistenciales de las siguientes instituciones: Intervida Terras Acora (Organismo No Gubernamental español) que presta asistencia técnica en salud, educación, agricultura en la región de Puno; Programa Nacional de Apoyo Alimentario (PRONAA) y el Programa de Vaso de Leche de la Municipalidad de Pilcuyo.

La institución Intervida, en el ámbito educativo, proporciona materiales educativos (diccionarios en castellano y textos de lectura), útiles escolares (cuadernos, lapiceros, bolsones, marcadores, lápices, buzos) a los niños y mobiliario escolar (mesas y sillas) a la Institución Educativa primaria. Asimismo, brinda capacitaciones a docentes en el manejo de materiales y estrategias metodológicas. En la comunidad brinda capacitaciones a las madres de familia en temas de liderazgo. En el ámbito de la salud, la ONG Intervida presta servicios de odontología y capacitaciones de saneamiento ambiental e higiene personal en la escuela y en la comunidad.

El PRONAA apoya con insumos alimentarios a la Institución Educativa Primaria (IEP) y al Programa de educación Inicial No Escolarizado (PRONOEI). Para la IEP proporciona el desayuno escolar consistente en galletas y el lácteo en forma diaria. Al PRONOEI apoya con víveres consistentes en quinua, haba y chuño; los cuales son preparados por los miembros del club de madres.

La Municipalidad Distrital de Pilcuyo, a través del Programa de Vaso de Leche, brinda apoyo asistencial a las madres de familia con hijos menores de 3 años y a personas mayores de 70 años. El apoyo también es alimenticio, proporciona azúcar, hojuela de avena y tarros de leche. La distribución de estos alimentos es trimestral. La presidenta del club de madres y sus miembros directivos son las responsables del recojo de la municipalidad antes mencionada, también de la distribución a todos los participantes del Programa.

La comunidad de Huarquisana y la institución educativa reciben apoyos asistenciales de varias instituciones públicas y privadas. La comunidad se considera de extrema pobreza, por ende durante nuestra permanencia en el lugar, la población reclamaba a las autoridades estatales más apoyos asistenciales. Para ello, argumentaban que sus cultivos fueron arrasados por las inclemencias de la naturaleza (granizada y heladas). Sin embargo, los apoyos que recibe la comunidad son considerados como asistencialismo y perjudicial para el proceso educativo "...simplemente son oportunistas. Más bien acá tenemos un gobierno local, el señor Alcalde, eh... convoca reuniones hasta por gusto, pero hay si están ellos, entonces quiere decir que los

programas asistenciales tienen mucha influencia. (...) el señor alcalde tiene que darles su ch'aqipa, hasta tiene que programar trabajos, pero nuestra institución educativa no tiene presupuesto (Prof. GM. 26-10-04). El argumento del docente corresponde a las convocatorias que realiza la institución educativa, a las cuales no asisten los padres de familia.

En consecuencia, podemos decir que, en los últimos diez años, las comunidades indígenas fueron utilizadas para obtener votos electorales, por los gobiernos de turno, con apoyos asistenciales. Entonces, esta dependencia asistencial de las entidades cooperantes, sean estatales o privadas, son latentes en la comunidad de Huariquisana, situación que muestra la fragilidad de la comunidad y de hecho influye en la estructura organizativa comunal.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUARIQUISANA

La Institución Educativa primaria N° 70331 fue fundada el año 1920¹⁹, surgió como una escuela ambulante que recorrió por varias comunidades de la Provincia de El Collao y tuvo varias denominaciones durante su funcionamiento. En sus inicios fue netamente alfabetizadora porque el acceso a la escritura fue una necesidad para las poblaciones indígenas. En este punto, destacamos sólo desde la década del '50, precisamente en 1957 fue denominada como el Núcleo Escolar Campesino (NEC) N° 900 de Huariquisana-Machacmarca. Durante más de dos décadas funcionó como NEC y fue el primer centros educativo más importante del distrito de Pilcuyo, atendía a estudiantes que venían de las comunidades de la zona alta, zona media y de la zona lago, porque en esa época brindaba a los alumnos capacitaciones técnicas especializadas en carpintería, sastrería, tejidos, agropecuaria, entre otras especialidades.

El NEC Huariquisana-Machacmarca fue la primera escuela mejor equipada en cuanto a infraestructura en el distrito de Pilcuyo, incluía talleres, centro de salud, servicios de agua potable, energía eléctrica con generadores propios, herramientas de trabajo agrícola, etc. equipamientos que hoy no funcionan, porque están deterioradas. Por ejemplo, las aulas y los ambientes del centro de salud están a punto de colapsar; el tanque de agua, las viviendas de los profesores y de los alumnos colapsaron. Según los profesores y dos pobladores de Huariquisana que fueron exalumnos del NEC, manifiestan que los cambios de políticas educativas hicieron desaparecer o decaer la escuela campesina. Después de los años '50 las políticas educativas en el Perú

¹⁹ La información proviene de la revisión del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, actualizada en el 2002.

priorizaron la alfabetización (centrada en la escritura y las operaciones de la matemática) de los educandos, descuidando la parte productiva.

Los pobladores consideran que fue una “verdadera educación” porque los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron más prácticos que teóricos. Esto tiene mucha relación con la escuela Ayllu de *Warisata* por los años '30, ya que los procesos educativos se desarrollaron en forma internado, los educandos venían desde las comunidades más lejanas del distrito de Pilcuyo y se quedaban durante todo el procesos educativo en la escuela, la alimentación fue producto de los trabajos agrícolas que hacían los educandos en los terrenos de la escuela, actualmente esos terrenos son de propiedad de la Escuela Superior de Formación Artística de Pilcuyo (ESFA).

Posteriormente, en el año 1971 bajo R.M. N° 1012 se convirtió oficialmente en una Escuela de Educación Primaria de menores N° 70331 de Huarquisana. Actualmente, bajo el orden general del Ministerio de Educación se denomina Institución Educativa Primaria (IEP) N° 70331 de Huarquisana. La comunidad educativa cuenta con un Director-docente, dos profesores, un personal de servicio y con una población estudiantil de 37 alumnos. En la temporada del NEC, la institución educativa de Huarquisana habría contado con más de 400 estudiantes; sin embargo, en la actualidad, por la existencia de varias escuelas en el ámbito del distrito de Pilcuyo, la población estudiantil en la institución educativa de Huarquisana ha disminuido en un 23%²⁰. Asimismo, de la infraestructura general se usa sólo cuatro ambientes, una dirección, tres aulas y un ambiente para el personal de servicio. El resto de los ambientes se encuentra en completo estado de deterioro, a punto de desplomarse (Ver anexos N° 11 y 12).

La Institución Educativa es de carácter multigrado y forma parte de las 25 Instituciones Educativas (IEP) seleccionadas para la aplicación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el distrito de Pilcuyo. La selección del mencionado centro educativo fue realizada en el año 2001 en coordinación entre la Institución de Capacitación Docente CEPCLA (en ese entonces) y el Área de Desarrollo Educativo de llave (actual UGEL) hasta la actualidad transcurrieron 5 años de implementación de la EBI en la institución educativa de Huarquisana.

Del mismo modo, es importante resaltar que el personal docente tiene amplia experiencia en cuanto a la implementación de educación bilingüe. De los tres profesores, dos participaron en el proyecto de Educación Rural Andina (ERA), el

²⁰ Este dato fue proporcionado por Luís Enrique López en la presentación preliminar de los resultados en el PROEIB Andes el 2 de junio del 2006. El autor a través de una remembranza de su experiencia de trabajo en el departamento de Puno en la década del 70 a 80 y la visita última a la comunidad de Huarquisana en nuestro tercer trabajo de campo llegó a tal conclusión.

profesor (de 3º y 4º grados) que forma parte de nuestra muestra de estudio tiene estudios de segunda especialización en EBI (en la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez-Juliaca) y es actual monitor local de 25 profesores EBI, capacita, monitorea y dirige los grupos de interaprendizaje en forma mensual. Finalmente, la institución educativa de Huariquisana alberga niños y niñas de cuatro comunidades: Machacmarca, Collpalaya, Chasqui y Huariquisana, aún así la población estudiantil sólo llega a 37 niños en total. La mayoría de los pobladores envían a sus hijos a las escuelas de Pilcuyo e llave, la razón es que “los profesores llegan tarde a la escuela, no enseñan bien, no hay avance, etc.”. Sin embargo, al margen de la calidad educativa que pregonan los pobladores, tiene que ver con el potenciamiento del castellano de sus hijos, porque en la escuela de la comunidad se enseña en aimara.

3. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

En este acápite describimos el contexto sociolingüístico de la comunidad de Huariquisana. Esto nos ayudará a comprender mejor la situación del estado actual de la implementación de la EBI en el ámbito del uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Las lenguas y los hablantes en la comunidad de Huariquisana

La comunidad de Huariquisana es bilingüe (aimara-castellano). La asistencia a las diferentes reuniones comunales y la visita a algunas familias nos permitió identificar que la población de la comunidad de Huariquisana se comunica en aimara y castellano, con predominio del aimara en los adultos y del castellano en los jóvenes y niños. Según las autoridades comunales solamente existen unas 4 a 6 personas mayores de 70 años que serían monolingües aimara, el resto de la población es bilingüe. Evidentemente las personas entre 40 a 60 años de edad tienen menor dominio del castellano y la lengua de comunicación predominante es la lengua aimara.

La población de 20 a 35 años de edad, en su mayoría, tiene estudios secundarios, incluso educación superior y son bilingües. La población de 12 a 20 años de edad están en la etapa de estudios secundarios y superiores son bilingües; sin embargo su lengua de comunicación predominante es el castellano, porque los centros de estudios están en las ciudades de llave y Pilcuyo, donde se habla más el castellano, viajan a diario de la comunidad hacia la ciudad, lo cual significa que un promedio de 10 a 12 horas diarias están inmersos al castellano.

La generación de 6 a 11 años, en su mayoría, es bilingüe pasivo. La lengua de comunicación predominante de este grupo etáreo es el castellano y la mayoría asisten a las escuelas de las ciudades de llave y Pilcuyo. Entonces, al igual que la población

juvenil están inmersas unas 12 horas diarias al castellano. Una minoría de niños asiste a la escuela EBI de la comunidad de Huariquisana y esta población no difiere mucho en cuanto al uso predominante del castellano. Finalmente, los niños de la etapa preescolar que asisten al PRONOEI (niños de 2 a 5 años) un 95% tienen como primera lengua el castellano y un 5% son bilingües incipientes aimara-castellano²¹ con predominio del castellano en sus procesos comunicativos.

En la comunidad de Huariquisana la lengua aimara se encuentra en proceso de desplazamiento por el castellano. Las distinciones del uso del aimara que presentamos, por grupos etáreos, demuestran que la comunidad de Huariquisana se encuentra en una etapa de transición. El uso del aimara está relegado al hogar y a las personas adultas, ya que la lengua instrumental de predominio de los niños y jóvenes es el castellano. La comunidad de Huariquisana hace 20 años atrás fue eminentemente monolingüe aimara, sin embargo, actualmente, casi podemos decir que es monolingüe castellano en los niños menores de 5 años. “Yo visité a la cocina de la escuela en donde una señora estaba cocinando el desayuno escolar y tenía un niño de más o menos 4 a 5 años e intenté forzar para que hable aimara y no entendía nada. Claro, la señora hablaba aimara y todavía se reía de mi aimara mal hablado, pero el niño no entendía absolutamente nada”²².

Para estas variaciones lingüísticas en la comunidad de Huariquisana intervienen varios factores. Por un lado, la presión social, económica y política hizo que la población apueste por el castellano como la vía más apropiada para integrarse a la sociedad nacional y por otro lado, existe la influencia total de la radio, la televisión, la construcción de carreteras, instalación de la energía eléctrica, incremento de servicios de transporte, migraciones constantes a las ciudades, etc. algunas de ellas desarrollamos a continuación.

3.2. Factores que influyen en el desplazamiento del aimara

En este punto damos a conocer los distintos factores que influyen en el desplazamiento del aimara en la comunidad de Huariquisana, desde la mirada de los actores educativos. En el análisis realizamos un contraste de opiniones de los profesores, de los padres de familia y de los niños.

²¹ Según la Animadora del Programa, de los 15 niños que asisten al PRONOEI de Huariquisana, unos 2 a 3 niños hablan aimara y castellano, el resto se comunica en castellano. Algunos ni entienden el aimara (Entrevista, Susana Lupaca 16-11-04).

²² Comunicación personal con Luis Enrique López, lingüista peruano, que trabajó en Puno con PEEB y cuenta su experiencia de visita a Huariquisana después de 20 años.

3.2.1. La salud de la lengua aimara declina en el hogar

Los actores educativos, en su mayoría, coinciden en señalar que las actitudes negativas hacia el aimara se construyen en el seno familiar. Para los profesores la lengua originaria no tiene apoyo en el hogar de los niños, ya que los padres y los hermanos mayores influyen en la construcción de la mentalidad diglósica en los niños, a pesar de ello hay algunos niños que tienen interés en aprender el aimara:

Hay algunos niños que tienen interés de aprender, pero hay algunos niños que no quieren, o sea, debido a que en la casa sus padres, sus hermanitos parece que no valoran (el aimara), no quieren que hablen sus hijos. O sea, al aimara ven como una cosa que no tiene valor, así lo ven y entonces el niño no quiere, esa es la dificultad. (Prof. IC.26-09-05)

Por otro lado, los profesores aseguran que además de la existencia de estos prejuicios en el hogar se prohíbe usar el aimara a los niños.

(...) Ellos dominan totalmente el aimara y entienden, pero existen prohibiciones en la familia, en estos días acá acabo de descubrir que los padres de familia, que prácticamente han sido convocados también a una capacitación, llamado mesa de diálogo, en donde sinceramente ellos se han tenido que franquearse o sincerarse, ellos venían prohibiendo. (Prof. GM.16-05-05)

Los profesores son enfáticos en subrayar que las actitudes negativas hacia el aimara son producto de la influencia familiar. Para ellos, el desprestigio de la lengua aimara se inicia en el hogar con las prohibiciones al uso y la preferencia por el castellano, porque es la lengua con prestigio social, político y económico.

Los argumentos de los profesores son corroborados por algunos niños. Éstos afirman que efectivamente sus padres recomiendan no hablar el aimara por diversas razones: “Si, porque mi mamá me ha dicho no vas a hablar aimara, porque te voy a matricular a la escuela (me dijo)” (AL.11-10-05), “Porque mi papá me ha dicho se mezcla aimara con castellano, (por eso) yo hablo castellano” (JL.29-09-05). En las opiniones de los niños se reflejan dos razones para no hablar aimara. Primero, los niños están en la edad escolar, por lo tanto deben comunicarse sólo en castellano, ya que la lengua de la escuela no es el aimara. La segunda razón está relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa en castellano, es decir, comunicarse en ambas lenguas (aimara-castellano) al mismo tiempo provoca interferencias y mezcla de códigos.

Sin embargo, las niñas divergen con los argumentos de los niños y de los profesores. Para ellas es ventajoso ser bilingüe y ambas lenguas tienen importancia. “Si hay que hablar aimara (dice) mi papá y mi mamá” (BL.11-10-05), “Mi papá me dice que hay que aprender aimara y castellano. Los dos son importantes me ha dicho” (LM. 11-10-05). Como se puede apreciar, las niñas no responsabilizan a los padres de familia como los promotores de la construcción de las actitudes negativas hacia la lengua

aimara, más bien los consideran como las personas que les inculcan las ventajas de ser bilingüe.

Sobre lo anterior, nuestras observaciones confirman el uso jerarquizado de lenguas en el hogar, en la comunidad de Huariquisana. Para ilustrar un caso, visitamos al hogar de un niño que cursa el 4º grado de primaria en la escuela EBI, la pareja de esposos está sembrando alfalfa al frontis de su casa y sus hijos (J, EL y X) están pasteando oveja. En este espacio, la comunicación entre esposos es en aimara y con sus hijos en castellano:

AA: ¿Profesor yapu yanapiriti juttaxa? waliki juttaxa [*¿Profesor has venido a ayudar la chacra? Que bueno que has venido*]

E: Si pues jilata yapu yanapiriwa juttaxa [*Si pues he venido ayudarles la chacra*]

Ns: (vienen corriendo hacia nosotros, porque estamos conversando)

AA: Saluda al profesor

J: Buenas tardes profesor (me da la mano)

E: Jilata Adolfo fotonakama apantxa [*Señor Adolfo estoy trayendo tus fotos*]

EL: Papá yo quiero del paseo, lo tiene el profesor

AA: Qhawqhasa jichhaxa profe.

E: Niya ochenta sintawukisphalla janicha. Jumakixaya qhawqsa churawxchitata [*más o menos puede ser unos ochenta centavos. Dame no más de acuerdo a tu voluntad*]

AA: Ya anda saca la plata está sobre la mesa (se refiere a su hija EL y ésta se va corriendo). ¿Janiti Yunijata utjkixa? [*¿No hay su foto de mi Jhony?*].

EL: puro dos soles había habido (regresa de la casa y muestra los sencillos)

AA: profe jichhaxa jani utjkiti sinsilluxa, ¿janiti jumana utjktamxa? [*Profe ahora no hay sencillo ¿usted no tiene?*] (CC1. 10-01-06).

Como se puede ver, es evidente la distribución de funciones para cada lengua. El castellano es la lengua de interrelación entre niños y de padres a hijos o viceversa; en cambio la lengua aimara es la lengua instrumental de interrelación entre adultos (padre-madre). El padre elige el uso de una de las lenguas en función al interlocutor, el padre alterna las lenguas porque atiende dos tipos de interlocutores, la lengua A (castellano) para dialogar con sus hijos y la lengua B (aimara) para conversar con su esposa y con el visitante (investigador); mientras los niños, cuando los adultos hablan en aimara intervienen haciendo uso del castellano, esto demuestra que son bilingües pasivos (Romaine 1996).

Las opiniones de los padres de familia sobre la influencia del hogar en la construcción de las actitudes negativas hacia el aimara en los niños son diversas. Algunos (padres de niños y niñas que aceptan saber aimara) divergen de los argumentos de los profesores y de los niños; en cambio la mayor parte de los padres de familia admite que efectivamente en el hogar, se promueve las actitudes negativas hacia la lengua aimara.

Los padres que contradicen las acusaciones de los profesores consideran como una excusa optada por los profesores para no enseñar en aimara:

Ukawjitatxa... janiwa yatichanipkiti sino que wisuki sapxixa, yaqhipa profesuranakaxa inasa jayrasipxchi kunjamächi, ukata parlapxpachaxa nayaxa ukhama siriktxa partijatxa profesor. [*De esa parte, nosotros no enseñamos a nuestros hijos para que no hablen aimara, los profesores dicen por gusto. Algunos profesores parece que tienen flojera (de enseñar aimara) por eso deben hablar así, yo puedo decir así de mi parte profesor.*]. (PPFF. HL 05-10-05)

Una minoría de padres que acepta la enseñanza del aimara en la escuela expresa su malestar en contra de los profesores. Consideran como versiones justificatorias de los profesores para no desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en aimara. Los padres sostienen que dan uso y valor al aimara en el hogar, incluso salen en defensa y consideran como parte de su identidad cultural y por ello no quieren el desplazamiento de la lengua originaria por el castellano:

Si verdaderamente profesor porque... nanakaxa mä aymara awki taykjamaxa, janiwa nanakaxa chhaqhayasipkirikti, porque aymarxa wawanakarusa yatichasipxapintwa profesor, janiwa ukaxa aymarxa chhaqhayasipkirikti, nanakasa aymaranakana wawanakapäpxarakstxaya profesor. [*Si verdaderamente profesor, nosotros como hombres aimaras, con descendencia aimara no podemos permitir que el aimara desaparezca. Estamos enseñando aimara a nuestros hijos, porque el aimara no debe desaparecer. Somos hijos de la cultura aimara y no podemos permitir que se desaparezca*]. (PPFF. AA. 05-10-05).

Por su parte, los padres de familia que admiten la influencia del rechazo a la lengua aimara en el hogar, también plantean sus razones. Ellos se basan en las experiencias de su vida personal, por ejemplo resaltan que a falta del dominio oral y escrito del castellano no pudieron acceder a diversas oportunidades (políticas y económicas); asimismo recibieron maltratos psicológicos por parte de las autoridades estatales, por ello decidieron que sus hijos aprendan el castellano, para que no afronten las mismas dificultades que ellos pasaron.

(...) **Aymaraxa jisk'achataktana** ukata kastillänupinwa walxa part'aspaxa taqi kunanakampisa, kuna autoridadanakmpisa part'asispaxa sasa sapxixa, **aymaranakaxa jani ist'atäktanti** sasa, ukata kastillanupini wali wawajaxa yatiñapaxa sasa. Awispaxa kastillanu yatiñapawa sasa nanakasa sapxapinirathalla, naya kipkasa janilla sumxa kastillanxa arsktixa, inaki khakllmtxa, ukata yasta **wawajaxa jani nayjamañapäkiti** sasalla sapxthalla, ukata nayana jisk'ajasa kastillanu parlapxta ukata, jisk'pachaxa kastillanurupinilla parlawxixa ukata yasta janilla aymarxa munawxitixa arsuñxa, ukhamakiwa profesor. [(...) **como aimaras estamos discriminados**, por eso nuestros hijos deben hablar castellano así siempre dicen los vecinos. En castellano podrían hablar fácilmente con cualquier autoridad así dicen, **los aimaras no estamos escuchados** diciendo. Entonces, mi hijo debe saber hablar castellano dicen. Hasta nosotros mismos sabemos decir que nuestros hijos deben saber el castellano, ni yo mismo hablo bien el castellano, apenas estoy tartamudeando, entonces **digo que mis hijos no deben ser como yo**, entonces mi menor hijo ya habla castellano y ya no quiere hablar aimara, así es profesor.] (MMFF. CQ.05-10-05).

Por otro lado, los padres de familia resaltan la existencia de discriminación en la participación de las poblaciones indígenas en la esfera política, económica y educativa en el país. Por ejemplo, en el Perú no existe una política electoral que permita la participación de las elecciones como indígena o hablante de una lengua indígena, sino de acuerdo a la Constitución Política de Estado, todos son ciudadanos de igualdad de

derechos, pero esto no se cumple en la práctica, participan en las candidaturas aquellas personas de poder económico. Entonces, los pobladores conscientes de tal realidad consideran como un desafío de integrarse al Estado único, para poder acceder a las distintas oportunidades que, hasta la actualidad, muchas familias de las comunidades no pueden lograr, para ello ven como un medio importante la apropiación del castellano, aunque esto no garantiza el ejercicio de la ciudadanía con equidad.

Por consiguiente, al igual que en los niños y niñas, hay una contraposición en las opiniones de los padres de familia. Los que opinan a favor del uso y enseñanza del aimara en la escuela son padres de los niños que aceptan saber el aimara (particularmente de las niñas); en cambio los que prefieren y consideran el castellano como una alternativa para salir de la discriminación, son los padres de niños (varones) que se resisten al uso de la lengua originaria.

Opiniones como las expuestas también escuchábamos hace años atrás en la comunidad de donde procedemos²³. Por ejemplo, se solía escuchar a los pobladores, principalmente a las madres de familia: “yuqalla wawaxa kastillanu suma yatiñapaxa, yuqalla wawapuniwa kawki jaya markakamasa mantixa” [*Los varoncitos deben dominar bien el castellano, los varoncitos siempre entran hasta las ciudades lejanas*], “Chachapinilla oficinaksa jilxa mantixa” [*Los varones siempre entran más a las oficinas*], “trawaju thaqirisa kawkimasa sarixa chachapinilla” [*el varón siempre va a donde sea en busca de trabajo*]. Entonces, nos hace inferir que los padres de familia de la institución educativa de Huariquisana tienen mayor inclinación de enseñar castellano a los niños que a las niñas, porque los varones son los que más salen de la comunidad y del hogar en busca de trabajo o estudio.

Sin embargo, tiene mucho que ver con el aspecto cultural aimara (andino) y el proceso histórico que vivieron las comunidades. En muchas comunidades aimaras, las mujeres son consideradas como “uta kamani” (guardianes del hogar)²⁴, nosotros más allá de eso, podemos decir que son los guardianes de la lengua y de la cultura a diferencia de los varones. Al margen de la equidad de género a la que pregona la cultura occidental, parece ser que los pobladores de la comunidad de Huariquisana mantienen esa visión cultural en la que las niñas son para el hogar (de hecho necesitan del aimara) y sus

²³ Comunidad de Sihuyayro está en la jurisdicción del distrito de Juli, provincia de Chucuito a unos 35 Km. de la comunidad de Huariquisana hacia el distrito de Desaguadero, frontera con Bolivia.

²⁴ En la cultura aimara la mujer es considerada como el guardián de la casa porque conocen todo el quehacer del hogar, cuida todo lo que el varón trae a la casa, conoce el orden de la casa; aparte de atender a los hijos. En cambio el varón siempre está fuera de casa (en la chacra), por eso cuando fallece una mujer en un matrimonio se suele escuchar “thayawa apanixa” (se lo va a llevar el viento). Es decir, si el padre va a la chacra o cualquier otro trabajo el hogar está descuidado y la familia fracasa.

roles, en su condición de mujer, serán diferentes a las de los niños. Los niños deben conocer más el castellano porque su rol en la sociedad será mayor que de las mujeres. Por ejemplo, son pocos los padres de familia de la institución educativa de Huariquisana que están junto a su familia, por las funciones laborales a las que se dedican (comercio ambulatorio, cobradores de buses, triciclistas, trabajador de la municipalidad de Ilave).

Las influencias del hogar para la adquisición o aprendizaje de una lengua son decisivos para el desarrollo personal, social, político, económico y educativo de los niños en el futuro (Ada y Baker 2000). Para los autores, cuando una lengua no encuentra apoyo en una sociedad diglósica, simplemente se tiende a la integración, luego a la asimilación definitiva y así la lengua desaparece paulatinamente.

En la comunidad de Huariquisana la tendencia de la población es sustituir la lengua aimara por el castellano, tanto en la escuela, en la comunidad como en el hogar. Se visibiliza el corte de transmisión intergeneracional de la lengua originaria de los padres a hijos (Siguán y Mackey 1989). El uso de la lengua aimara se refleja mayormente en los adultos y no así en los niños. Esto, desde luego afecta al desarrollo de la identidad cultural de los niños, ya que la lengua es un componente más de la cultura, porque a través de ella no sólo se transmite mensajes sino significados (Appel y Muysken 1996, Fasold 1996). Entonces, si bien el aimara declina en el hogar, también declina la transmisión intergeneracional del bagaje cultural (valores y prácticas culturales) en la comunidad de Huariquisana.

3.2.2. Migración del campo a la ciudad

La migración es otro de los factores que influye fuertemente en la mentalidad diglósica de los niños y pobladores de la comunidad de Huariquisana, de hecho también al proceso de desplazamiento del aimara. Un gran sector de la población de la comunidad mencionada está en contacto permanente con las ciudades de Arequipa, Moquegua y Tacna y ello permite que la lengua de comunicación también sea el castellano.

Para los profesores, los niños migran a las ciudades temporalmente en vacaciones del año escolar y retornan a la comunidad con una mentalidad divergente a sus costumbres y en particular a su lengua:

Sí hay actitud negativa, otros migran a las grandes ciudades. Por vacaciones van (a las ciudades) y regresan con otra mentalidad, ya no con la mentalidad que en su tierra tales funciones tienen que cumplir o en aimara tienen que hablar, sino ya con otra mentalidad regresan, tienen vergüenza de hablar su idioma y les contagia a los demás niños. (Prof. CP. 26-09-05)

La estadia temporal de los niños de Huariquisana en las ciudades, en los meses de vacaciones escolares, provoca la vergüenza por hablar el aimara y a otros niños en la escuela. Asimismo, los profesores identifican que las actitudes hacia el aimara difieren de acuerdo a la procedencia o ubicación geográfica de las comunidades de origen de los niños:

(...) los niños junto con ellos (sus padres) se llevan (a las ciudades entonces) parece que el niño está constante en lengua castellano. Entonces, ellos a veces tienen miedo de hablar aimara, cuando yo le hablo de aimara ellos me contestan en castellano. Pero los niños de Collpalaya les hablo aimara ellos me contestan en aimara, ellos no tienen miedo. En cambio, los niños de Huariquisana tienen miedo de hablar (aimara) (Prof. CP.17-05-06).

Según los profesores, los pobladores de la comunidad de Huariquisana son los que migran o se interrelacionan más con el contexto urbano por su ubicación más próxima a la vía principal. Es decir, los niños de otras comunidades como Collpalaya y de Machacmarca tienen menores posibilidades de migración, porque la ubicación de sus hogares es más distante de la pista principal, a diferencia de los hogares de los niños de Huariquisana.

Entonces, la construcción de carreteras, la electrificación masiva de las comunidades, instalación de teléfonos en las comunidades tiene ventajas y desventajas para el mantenimiento de la lengua aimara y los elementos culturales. Por un lado, es indudable la importancia de las vías de comunicación porque facilita la intercomunicación con otros contextos sociales, permite el ingreso de los medios de transporte a las comunidades, economiza el tiempo de desplazamiento y de hecho contribuye al ingreso económico familiar; por otro lado, en el marco del mantenimiento de las lenguas indígenas es desventajoso, porque motiva la migración y despoblamiento de las comunidades y ello implica el desplazamiento de la lengua aimara y modifica los modos de vida.

Esta percepción es plenamente compartida por los niños. Ellos prefieren el castellano, porque su vida futura está en la ciudad, entonces, para ellos no es pertinente aprender el aimara. “Para mí, me gusta hablar castellano yo voy a hablar en (la) ciudad” (JL 29-09-05), “castellano me gusta, no me gusta hablar aimara en la escuela, porque voy a ir a la ciudad a vivir, están allá mis hermanos” (AL 29-09-05). Para los niños, hablar castellano desde niños es como una forma de prepararse para la vida posterior en la ciudad. Del mismo modo, resaltan que en el nivel secundario todos los procesos educativos se dan en castellano, por lo tanto, el aprendizaje de dicha lengua es una necesidad para no tener dificultades académicas. “yo no quiero hablar aimara, porque voy a ir al colegio a llave en ay castellano hablan. No quiero siempre (hablar aimara) porque voy a vivir en la ciudad de Tacna” (JH.17-05-05).

Para los niños vivir en la ciudad tiene como requisito principal saber el castellano y dejar de hablar el aimara, porque no es el espacio adecuado para dicha lengua. Además, la tendencia migratoria de los niños es latente, su residencia en la comunidad es temporal, una vez concluida la educación básica, su residencia será en las ciudades, como lo hicieron sus hermanos mayores u otros familiares.

Los padres de familia coinciden plenamente con otros actores para quienes la migración es uno de los factores principales que afecta al mantenimiento de la lengua aimara en la comunidad.

Si profesor, jilata yatichiri ukaxa ukhamjampiniskiwa, porque jayaru sarxapxi ukatxa aymara arsuñxa p'inqasxapxi, jasq'arxapxiwa aymara parlañxa, ukaxa janilla ukhamañapakitixa profesor, porque... jiwasana laxrasaxa kunattixa nayra timpu achachilanakasana arupachixaya ukata janilla p'inqasipxañapakitixa. Nanakaxa jani kamachañsa yatxapxtixa, aymarata arxayataxa wawanakaxa kastillanuta *contestaxixa* [Si profesor, eso siempre es así. Cuando los hijos se van a las ciudades, ya tienen vergüenza de hablar aimara. Esto no debería ser así profesor, porque es nuestra lengua, es la lengua de nuestros abuelos, entonces no deberían tener miedo de hablar. Nosotros no podemos hacer nada, hablamos en aimara y ellos nos contestan castellano] (PPFF. VL.05-10-05).

Los padres de familia afirman la vergüenza de sus hijos para hablar el aimara cuando retornan de las ciudades. Sin embargo, son conscientes de que la lengua aimara es un elemento cultural que no debería desaparecer, pero esto prosigue con mayor fuerza y ellos se sienten impotentes de controlar el proceso de desplazamiento de la lengua originaria.

Para algunas madres de familia el cambio de lenguas en sus hijos provoca problemas de comunicación.

Arsusipkapiniwa, jaya markanakaru sarapxi uka... pampanakata ukata wali khasana wãli kastillanu yatxapxixa ukata aksanxa jani aymara arsuñxa munxapxitixa. Wali kastillanuta parlaxapxixa jiwasaxa aymarata arxaytana ni jaysasxapxixa ni kunasa, kastillanutakamaki parlxaychituxa jiwasaruxa. Aksata aymaraskanaya, ukata kutinxapxixa wali kastillanulla. Nayaxa aymaristaskthalla, janilla kulijyuktsa ni kunasa ukata janilla intintiñxa suma puedktixa. [Si eso siempre dicen. Cuando se van a las grandes ciudades regresan y aquí en las comunidades ya no quieren hablar aimara. En castellano no más se comunican, cuando hablamos en aimara ni nos escuchan, en castellano no más nos contestan. Cuando estaban en la comunidad hablaban aimara, pero cuando regresan de las ciudades sólo hablan en castellano. Bueno, yo soy aimarista, porque no asistí al colegio, entonces no puedo entender bien el castellano] (MMFF. EQ. 05-10-05).

La interacción verbal se ve dificultada entre hijos y madres de familia. Las madres, por el poco dominio oral del castellano, no llegan a comprender bien los mensajes o la respuesta de sus hijos cuando les hablan en castellano y, por temor e inseguridad, simplemente se entrecorta la comunicación entre madres e hijos.

La migración, como factor influyente en la construcción de las actitudes negativas hacia el aimara, podemos explicarla de dos maneras en el caso de Huariquisana.

Primero, los pobladores de Huariquisana migran a otras regiones del país por situaciones laborales, políticas, económicas, etc. donde la lengua aimara se usa poco o en algunos casos entra en “latencia”, es decir los aimara hablantes, por no tener interlocutores en la lengua aimara, no la usan como medio de comunicación, el aimara entra en “reposo” (Albó 2000). El segundo, ocurre en la misma comunidad después del retorno de los niños o jóvenes de las ciudades. Es decir, al ver el estatus bajo de la lengua aimara en la ciudades prefieren potenciar el aprendizaje del castellano, lengua de mayor prestigio social.

Coincidiendo con Ada y Baker (2000) la actitud negativa hacia una lengua minorizada no es un simple capricho de los jóvenes y niños, sino indica la necesidad de reflexión sobre la salud de la lengua por parte de los hablantes. Los niños y jóvenes de la comunidad de Huariquisana se encuentran susceptibles a los prejuicios, por ende la solución rápida para ellos es abandonar la lengua materna y optar por el castellano como lengua de defensa para afrontar el racismo y la discriminación que se vive en las ciudades. La población de Huariquisana tiende a aceptar plenamente la subordinación del aimara por el castellano, más aún la tendencia migratoria a la ciudades provoca la mentalidad diglósica en los niños y jóvenes, existe una autonegación a la lengua y cultura aimara (López 1993).

Además, la migración provoca la disminución de la población y ello automáticamente genera la disminución de los aimara hablantes. Para el mantenimiento de una lengua el factor demográfico es importante, porque permite la cohesión social y de hecho la identidad por la lengua también es sólida (Appel y Muysken 1996 y Fasold 1996).

3.2.3. “Saber castellano es dejar de ser pobres y cholos”: El comercio

El comercio es otro de los factores que provoca el rechazo de la lengua originaria en la comunidad de Huariquisana. Esto está estrechamente relacionado con la migración ya que los pobladores de la comunidad viajan con frecuencia a las distintas ferias de la región de Puno y a otros departamentos, trasladando sus mercaderías. Esta movilidad a la que están expuestos los pobladores, con el transcurrir del tiempo, conlleva a adquirir una residencia definitiva, porque el ingreso económico familiar se genera en la ciudad y su residencia en la comunidad no tiene mucha importancia.

Para los profesores, la actividad comercial influye directamente en la construcción de actitudes negativas hacia el aimara en los niños. Pues, estos se movilizan junto a sus padres para expender sus productos a diferentes ferias de la región de Puno y fuera de ella y en ese contexto internalizan la idea de que la lengua aimara tiene bajo estatus económico con relación al castellano.

(...) Se avergüenzan, por ejemplo, ellos constantemente van (a las ciudades), se dedican al comercio sus papás, entonces con el negocio están ellos bien al día, ellos saben bien del negocio, entonces ahí es lo que ellos constante están (con el castellano) (...) o sea, prácticamente ya están en otro ambiente ¿no? como se trasladan de un lugar a otro, apresurados van hasta Juliaca, hasta Tacna van los niños, otros hasta Desaguadero van y vienen junto con sus papás, **entonces ahí ven que todos hablan en castellano y desprecian al aimara**. Ahí parece medio que se sienten (avergonzados), qué me va a decir así más o menos. (Prof. CP. 26-09-05).

Asimismo, los profesores consideran al castellano es la lengua franca para las transacciones comerciales para los padres de familia, entonces constituye como una necesidad de aprender:

Yo creo que eso viene de la casa ah, porque sus papás mayormente ellos trabajan con el comercio, por lo tanto ellos viajan a las ciudades, entonces es una necesidad aprender la L2 el castellano para ofrecer sus productos. En ese sentido, se resisten de hablar el aimara. Como nadie habla aimara en las ciudades, simplemente rechazan al aimara (Prof. GM.08-09-05).

Desde la visión de los profesores, el castellano tiene estatus económico, por ello subordina al aimara. El castellano es una lengua de intercambio comercial para los pobladores de la comunidad de Huariquisana, lo que no sucede con el aimara, entonces simplemente menosprecian y rechazan a la lengua originaria. Aunque, nuestras visitas a las ferias de los días jueves en el distrito de Pilcuyo y los domingos en Ilave demuestran que aún se habla la lengua aimara, esto depende del producto en que se comercializa. Por ejemplo, en el sector de la venta de productos agrícolas y ferias de animales predomina el aimara, mientras que en el lugar de venta de productos industrializados predomina el uso del castellano.

Sobre ello, los para los padres de familia de la comunidad de Huariquisana afirman que la lengua de interacción comercial es el castellano, además consideran como una vía o alternativa para salir de la pobreza y de las marginaciones.

Es cierto, claro que yo cuando iba, por ejemplo, no siempre trabajo con mi negocio en estas zonas, siempre salgo a otras regiones como Arequipa, Cusco, Lima, entonces allí nos tratan como cholos, como serranos ¿no?, Entonces un poquito que hemos sido marginados, más que todo hasta acá en Puno, en Ilave de que no nos da mucha importancia, es cierto de que a veces entre grandes a los pobres creo que no nos dan mucha importancia y siempre nos tienen de lado profesor (PPFF. JM. 01-06-05).

Estas afirmaciones de los padres de familia tienen lugar a que ellos, generalmente, viajan a las ferias de otros departamentos, en donde la lengua de comunicación predominante es el castellano. Más aún la preferencia por el castellano de los padres de familia responde a las experiencias de discriminaciones que sufren en la ciudades donde viajan, por ende consideran vital el dominio del castellano.

Tanto los profesores como los padres de familia consideran la actividad comercial como un factor influyente en la construcción de actitudes desfavorables hacia el aimara. Para los pobladores de la comunidad de Huariquisana, el comercio

ambulatorio se ha convertido como una de las actividades laborales importantes para el sustento familiar, esto provoca una comparación de estatus socioeconómico de lenguas y, de hecho, la lengua aimara al ser una lengua minorizada a nivel económico, político y social tienden a ser sustituida por el castellano, porque la actividad comercial ambulatorio a la que se dedican los pobladores de Huariquisana provocó el bilingüismo con diglosia, teniendo en cuenta que las transacciones comerciales en las ciudades, en su mayoría, es en castellano (Giles, Bourhis y Taylor 1977 en Etxebarria 1995).

Sin embargo, es importante reflexionar que el aprendizaje del castellano que pregonan los padres de familia de Huariquisana no garantiza la mejora económica ni la nivelación de estrato social de las comunidades indígenas. Esto tiene que ver con la planificación y políticas lingüísticas hacia el aimara, es decir si no hay apoyo social, político y económico de los propios hablantes y del Estado difícilmente podemos decir que la lengua aimara mantendrá su vitalidad, entonces los padres de familia, a nuestro modo de ver, tienen falsas aspiraciones que el aprendizaje del castellano les sacará de la pobreza y de las marginaciones. Asimismo, en las ferias de la región de Puno no siempre es predominante el uso del castellano, en muchos casos las lenguas indígenas, aimara y quechua, también son lenguas de transacción comercial, por lo tanto las afirmaciones de los pobladores sobre la importancia del castellano se basa a sus viajes a otros departamentos como Tacna, Moquegua, Arequipa, Cusco y Lima donde la lengua de comunicación predominante es el castellano.

3.2.4. Hegemonía del castellano en los medios de comunicación

La predominancia del castellano en la emisión de programaciones radiales y televisivas repercute en la construcción de la mentalidad diglósica y al proceso de desplazamiento del aimara. Actualmente, todas las comunidades de la zona lago y parte de la zona media del distrito de Pilcuyo se encuentran electrificadas y ello ha motivado a los pobladores de las comunidades indígenas a acceder masivamente a artefactos eléctricos (televisores, radios, VHS, DVD), lo cual facilita el acceso a los medios de comunicación.

No obstante, los medios de comunicación señalados emiten sus programaciones, predominantemente, en castellano. Esto desde la visión de los profesores provoca el cambio sociocultural de las comunidades y al mismo tiempo influye al fortalecimiento del castellano. Por ejemplo, producto de la electrificación masiva, hoy los pobladores de la comunidad de Huariquisana acceden a varios medios de comunicación radial y televisiva.

Veo que, como la ciencia y la tecnología avanza bastante, entonces a todas las comunidades llega la electrificación y esto permite (a los pobladores) ver los programas de televisión, escuchar programas radiales, entonces adquieren otras forma de vida, además, esos programas están puramente en castellano, no hay programas, publicidades en aimara, quechua. (...) mucha publicidad de ropas, de comidas, de bailes, de canciones rock en inglés, cumbias, muy poco se difunde el aimara. Además, no sabemos qué tipo de personas trabajan en esos medios de comunicación profesor (Prof. IC.26-09-05).

El acceso a los medios de comunicación por los pobladores de la comunidad de Huariquisana podemos ver de dos puntos de vista. Por un lado, los medios de comunicación son importantes porque les mantiene informados, de todo lo que sucede en otros contextos sociales, lo que muchas comunidades están limitadas a acceder a varios medios de comunicación. Por otro lado, es desventajoso para el mantenimiento de las lenguas indígenas, como el aimara, cuando las programaciones son elaboradas desde una sola visión cultural y lingüística. En el caso peruano, particularmente en el departamento de Puno, hegemoniza el castellano en los medios de comunicación y las lenguas aimara y quechua tienen espacios restringidos a unas tres a cuatro horas de toda la programación diaria, más aún no se difunden temas culturales que refuercen la identidad cultural de las comunidades indígenas, incluso habiendo radios y medios televisivos en las zonas aimaras.

Nuestras observaciones demuestran que los niños y niñas de la institución educativa de Huariquisana acceden todos los días a los medios de comunicación (radio, televisión y DVD). Sus horarios de acceso a la televisión y a la radio son en las mañanas, en las tardes (después de haber asistido a la escuela) y en las noches. Sin embargo, exceden en el tiempo y acceden a programas televisivos que no contribuyen a su formación integral de los niños, porque sus padres no pueden controlarlo o, en algunos casos, están ausentes del hogar por motivos de viaje con el comercio.

Por ejemplo, los programas televisivos más conocidos por los niños son programas de violencia física (pelea), programas cómicos, DVD de cómicos ambulantes y de artistas de música folclórica. Para citar un caso, en horas de clase, cuando el profesor se ausenta del aula, el video de la "garra de los tigres" es tema de comentario por los niños:

K: La garra de tigre has mirado (se pone en posición de pelea, levanta sus manos y pone sus dedos, según él imita a un tigre, sus compañeros están mirando) ¡arr...!

JH: No..., me había olvidado (mueve su cabeza)

K: yo si he mirado. (CC1.09-05-05)

El video comentado por los niños muestra, en su contenido, imágenes de violencia en otros contextos sociales con el uso de armas de fuego y punzo cortantes. Situación que son imitados por los niños, como se aprecia en la descripción.

En referencia a los DVD de cómicos, los más preferidos por los niños son los cómicos "Cholo Juanito y Richard Duglas"²⁵. Los niños repiten las frases que hablan los personajes y tratan de imitar los gestos que ejecutan los personajes. Estos videos muestran pasajes de confrontaciones de la vida en el medio rural y la vida en el contexto urbano. Los personajes tratan de reflejar irónicamente la inferioridad de las personas del medio rural respecto a las personas de la ciudad, hablando el castellano totalmente interferido y usando indumentarias del poblador del medio rural para sus actos burlescos; mientras que se representa a la población urbana como una vida mejor y superior a la comunidad.

Algunos estudiosos abordan la influencia de los medios de comunicación en el mantenimiento o desplazamiento de las lenguas minorizadas en las comunidades indígenas. Por ejemplo, en las comunidades de Kinsachata y Villasani (Puno) hace 10 años atrás se encontró que la radio era uno de los medios que exponía al castellano a los quechua hablantes en forma diaria, porque todas las familia tenían una radio a pilas y las programaciones fueron predominantemente en castellano, hecho que motivaba el aprendizaje del castellano (Hornberger 1989). Entonces, la radio contribuye al cambio de actitudes respecto a las culturas y lenguas indígenas, sobre todo en los niños porque están en la etapa de socialización primaria.

Por otro lado, la televisión no sólo influye en el desarrollo lingüístico, sino también influye en el cambio sociocultural en general. Es decir, los consumidores concentran su atención, principalmente, a las imágenes, gestos, formas de expresarse, etc. (Albó 2000), y ello se ha comprobado en los niños de Huariquisana cuando tratan de actuar al igual que a los personajes de las películas y propagandas en la televisión. Por lo tanto, tanto la televisión como la radio juegan un rol importante en el cambio de actitudes hacia las lenguas minorizadas y la difusión del castellano como lengua de prestigio social (Etxebarria 1995) porque en la audiencia crea una inmersión lingüística en castellano y ello motiva a los aimara hablantes a esforzarse por comprender mensajes o significados que se emiten en las distintas programaciones.

3.2.5. Castellano como lengua de la administración pública

El monopolio del castellano en la administración pública constituye también uno de los factores que provoca el menosprecio de la lengua aimara. Este factor ha provocado incluso la prohibición del uso y aprendizaje del aimara en los niños de la comunidad de Huariquisana. Para ilustrar un caso, los padres de familia haciendo una remembranza

²⁵ Las películas de los cómicos Cholo Juanito y Richard Duglas son adquiridos por sus consumidores en las distintas ferias de la región de Puno a costos económicos. Además, los actores son de la misma región, por lo que abundan sus productos.

de su experiencia personal afirman que a falta del dominio oral del castellano fueron objeto de discriminaciones por parte de los funcionarios públicos. Entonces, para que no suceda lo mismo con sus hijos prefieren enseñar el castellano:

¿Sabe que profesor?, por qué yo lo prohibía (hablar aimara), a veces en las oficinas no hablan aimara, no éramos escuchados y nuestros hijos tampoco como aimaras que somos, si hubiéramos enseñado aimara los profesores no pueden entender, los funcionarios son castellano, hay otros niños que no saben bien el castellano y es hay que sufren ¿no? Eso es el problema profesor, por ejemplo en el colegio es puro castellano no hay un profesor que dicte en aimara. (PPFF. JM.01-06-05).

Para los padres de familia, el castellano es como una lengua de defensa y de escapatoria a las discriminaciones, opresiones y exclusiones. La misma escuela es considerada como parte de la administración pública porque todos los procesos educativos se llevan acabo en castellano, por lo tanto, saber dicha lengua es una necesidad primordial para sus hijos. Además, ellos aseguran que en tiempos actuales el monolingüismo en aimara es continuar relegado de muchas oportunidades:

Nayatakixa amuyatajatxa janjamakiwa walixaspati aymara arsuña, parlсуña. Kawkirusa sarixa ukata jälla uka escuelansa castellanuta parlaña yatiqapxani, ukata niyasa kawkinsa uphisinankansa parl't'anipi, ukata, aka aymarata custumbrataxa wawanakaxa sufrilla, niyaki kawkinakaru sarixa ukata, inaki tartamuyixa jani suma part'aña puedkitixa. ukata natakixa walikilla ukaxa wawankaxa kastillanuta parlixa ukaxa. Kastillanuta parlañapapinilla, jichha timpuna nayraxalla aymarakirichixa. [*A mi entender, parece que ya no es bueno hablar aimara. Nuestros hijos cuando se van a las ciudades sufren, acá en al escuela también enseñan en castellano, entonces en cualquier oficina va a poder comunicarse. Ahora cuando están acostumbrados sólo hablar aimara sufren, tartamudean bastante no puede pronunciar bien. Entonces cuando hablan castellano eso esta bien. En estos tiempos es fundamental hablar castellano, antes era tiempo de los aimaras ahora ya no*] (MMFF. MG.18-05-05).

En la idea de los padres de familia continúa que la escuela es un recinto donde se aprende a leer y escribir en castellano, por tanto, sus hijos deben lograr el dominio de dicha lengua antes de ingresar a la escuela “para que no sufran”. Los pobladores de Huariquisana no han abandonado la aspiración ideal, de aquellos años, que enviar a sus hijos a la escuela significa solamente apropiarse de la lectura y escritura del castellano “para que no sea ciego como yo” (Bermejo 2000).

3.2.6. La profesionalización de jóvenes indígenas en las ciudades

La formación profesional de los jóvenes indígenas en las ciudades es otro de los factores que influye en el despoblamiento de la comunidad y a la pérdida de identidad lingüística y cultural. En la actualidad, gran parte de la población joven de las comunidades accede a la educación superior para obtener una profesión; sin embargo, las instituciones de formación profesional se encuentran en las ciudades y esto implica en los jóvenes el abandono de sus comunidades hasta la culminación de sus estudios. En algunos casos, los jóvenes indígenas profesionales obtienen su residencia definitiva en las ciudades por razones de acceder a un puesto de empleo al

concluir sus estudios, porque su formación profesional responde a un sistema político estatal y está destinado a esperar el empleo del Estado o instituciones privadas que se circunscriben a esa estructura.

Esta situación para los pobladores de la comunidad de Huariquisana constituye uno de los factores limitantes para el mantenimiento de la lengua aimara y los valores culturales ancestrales.

Ahora profesor, muchos son aimaras y quechuas, pero ¿qué pasa? cuando asumen grandes cargos (en la administración pública) ya ni nos conocen, ellos han vivido en la comunidad, pero cuando se van a la ciudad nada que ver con nuestros valores culturales, nuestras costumbres. (JML. 18-10-05)

En la opinión de los padres se refleja la preocupación sobre el cambio de actitud de los profesionales indígenas en la administración pública. Ciertamente, muchos sectores de la administración pública son dirigidos por los profesionales procedentes de las comunidades; sin embargo actúan en el marco del sistema estatal y desconocen a sus coterráneos, se dejan asimilar fácilmente por la cultura urbana y dejan de practicar los valores socioculturales ancestrales que fueron parte de su socialización primaria.

Los profesionales que se quedan a residir en las ciudades pierden la actitud hacia adentro y construyen la actitud hacia arriba (Albó 2000). Es decir, al asumir cargos públicos se someten a la cultura de administración estatal, en donde tiene sus propias normas de convivencia diferentes a las costumbres de las comunidades, ellos simplemente replican las formas de vida de la administración pública. No obstante, es indudable la pérdida de la identidad cultural, porque la misma formación profesional se enmarca en el sistema estatal.

Por otro lado, toda la administración pública está centralizada en las ciudades. Entonces, los profesionales indígenas están obligados a trasladarse a las ciudades a realizar todo tipo de gestión concerniente a su profesión y en situación laboral, se genera una dependencia del Estado para ejercer su profesión. En muchos casos, para estar más cerca a las oficinas públicas, los profesionales indígenas se quedan en las ciudades, esto indudablemente modifica sus modos de vida, porque el contexto sociocultural así lo exige.

4. NOCIONES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (EBI)

En este acápite, presentamos los diferentes grados de conocimiento de la educación bilingüe intercultural de los actores educativos de la comunidad educativa de Huariquisana. En el análisis de las evidencias presentamos por actores educativos,

teniendo en cuenta que las comprensiones o interpretaciones sobre la EBI son diversas en cada uno de los actores educativos.

Por otro lado, en la parte de las nociones de las autoridades comunales extendemos nuestro foco de análisis, incorporando nociones de líderes y autoridades de otras comunidades. Esto con el fin de no obviar los distintos grados de conocimiento respecto a la EBI, ya que las autoridades comunales de nuestro contexto de estudio participaron del evento de reflexión sobre la EBI junto a las autoridades y líderes de otras comunidades.

4.1. Profesores

Los profesores de la institución educativa de Huarquisana conciben la EBI desde dos perspectivas: la enseñanza de y en dos lenguas (aimara – castellano) y la contextualización de los procesos pedagógicos a la realidad de los niños. Los maestros que, de una u otra forma trabajan en el marco de la EBI, consideran que el desarrollo de este modelo educativo implica, en la práctica en aula, una dualidad de esfuerzos. Por un lado, el uso y la enseñanza de las dos lenguas, aimara y castellano, en los procesos educativos escolares y, por otro lado, la contextualización de los aprendizajes de los niños según los contextos socioculturales y sociolingüísticos en los cuales habitan éstos y donde está inserta la escuela.

Bien, para mí educación bilingüe intercultural, como dice el mismo (nombre) EBI, para mí es (la) enseñanza en dos lenguas. Prácticamente las lenguas se deben enseñar por igual ¿no?, no debe ser uno adelante ni el otro, sino que debe ser por igual. (Prof. GF.12-11-04)

En referencia a la segunda perspectiva, los profesores entienden que la EBI permite la contextualización de los aprendizajes en la medida en que se usa la lengua aimara para desarrollar los procesos pedagógicos. “(...) Sin embargo, veo que (la EBI) es una forma de buscar un planteamiento desde nuestra realidad y desde nuestra lengua”. (Prof. GM.16-05-05).

Por lo que se aprecia, las nociones de los profesores respecto a la EBI se inclinan a dos ámbitos. Primero, la incorporación y promoción del uso de la lengua originaria y el tratamiento equitativo de las lenguas (aimara-castellano) en el proceso educativo de los estudiantes. Segundo, el acercamiento a la realidad sociocultural de los niños con el planteamiento de las actividades pedagógicas en la lengua originaria.

Las nociones de EBI en los profesores tienen mayor énfasis en lo lingüístico y en lo pedagógico. En lo lingüístico porque no sólo implica el uso instrumental de las dos lenguas en cuestión (aimara y castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la enseñanza formal de ambas. En lo pedagógico implica un

replanteamiento de sus estrategias pedagógicas y de la posibilidad de relacionar los aprendizajes construidos en la escuela con la realidad inmediata, la comunidad. Esta vinculación de aprendizaje y realidad comunitaria genera no sólo participación activa en los procesos áulicos, sino también desarrolla la identidad personal en los niños, dándoles mayor sentimiento de seguridad, amplitud y confianza en sí mismos.

Estas formas de concebir la EBI por los profesores responden a las capacitaciones de 5 a 7 días que reciben cada año de los especialistas de EBI y de sus experiencias en el aula. A pesar de que la EBI no es un modelo educativo relativamente nuevo y dado que los docentes no tienen formación inicial en este modelo, sus conocimientos están relacionados con el desarrollo lingüístico de la política educativa de EBI en su Art. 20, inciso (b) de la Ley General de Educación N° 28044. Donde se plantea garantizar el aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes, aunque no se precisa la enseñanza de y en dos lenguas.

4.2. Niños

Los niños coinciden con las nociones de los profesores al pensar que la EBI implica el uso de dos lenguas (aimara – castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. “(EBI) es para hablar aimara y castellano, mi profesor habla aimara cuando no entendemos bien pues, pero más habla castellano. Hablar castellano y aimara es, bilingüe eso es” (LL 03-11-04), “cuando no entendemos en castellano en aimara nos dice la profesora” (YT. 03-11-04).

Los niños expresan que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan predominantemente en castellano y se recurre al aimara para efectos de traducción de temas que no fueron comprendidos, de ahí que para ellos la EBI es hablar aimara y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para los niños la concepción de la EBI se construye a partir de sus experiencias en el aula con el uso de lenguas que practica el docente. La función del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje es para repetir los contenidos que se enseñan en castellano, el aimara es como un medio de reforzamiento en la comprensión. Más allá del uso de la lengua aimara para traducción, los niños reflejan el uso estratégico que dan los docentes a la lengua aimara como medio auxiliar al lado del castellano, porque la lengua de predominancia de las actividades pedagógicas es el castellano, esto refuerza el prestigio del castellano y la subordinación del aimara.

Sin embargo, la experiencia que resaltan los niños respecto a la forma de implementar la EBI (en el marco del uso de lenguas) por los docentes, es considerada por algunos teóricos como el uso asistemático de lenguas (Vigil 2000). Es asistemático porque el

recurrir a una lengua para efectos de reforzamiento en la comprensión de los niños sobre un determinado contenido no es producto de una planificación, sino es una salida inmediata e improvisada.

Las nociones de los niños respecto a la EBI tienen énfasis lingüístico, centrado en el uso de las lenguas (aimara - castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas nociones básicas respecto a la EBI, se construyen a partir de sus experiencias vividas como estudiantes en el aula, en cada momento de las actividades pedagógicas. Sin embargo, refleja la poca importancia que se tiene de los niños en brindar información amplia por parte de los docentes, autoridades educativas y de otros actores educativos sobre los cambios de la política educativa en el país, concretamente sobre la EBI en el Perú (López 2005).

En un estudio similar en Bolivia, sobre percepciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los niños se informaban a través de los medios de comunicación y la escuela constituía como fuente secundaria de información. Las principales fuentes de información fueron la radio y la televisión, los maestros pocas veces fueron como fuentes de información sobre los cambios de la política educativa para los niños en la escuela (PROEIB Andes, Tantanakuy 2003)²⁶. En la institución educativa de Huariquisana ocurre lo propio, los niños para concebir la EBI como el uso de dos lenguas (aimara-castellano) en los procesos de enseñanza y aprendizaje lo infieren de las actividades pedagógicas cotidianas de los docentes.

4.3. Padres de familia

Los padres de familia comparten las nociones con los profesores y con los niños que la EBI implica la inclusión de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las opiniones de los padres de familia resalta el aimara y no así el castellano:

(...), ukaxa aymara yatichañalla. Nayra timpunxa pefesuranakaxa janiwa, aymarata parlaxirikitixa, tuqisiriwa, ist'asirisa tukurikiti, ni yáqasirikisa aymarata arxaytana ukaxa. Jichhaxa aka paya aruta yaticht'apxchixa uka walilla, pefesuranakampisa aymarata parl'tastana ukaxa khusawa, ukaxa aymara yatichañalla. Kunataraki jichhaxa utjawxpachaxa, nayratpachalla utjañapänaxa[...] *eso es pues enseñanza del aimara. En aquellos tiempos, los profesores cuando hablábamos aimara nos solían reñir, cuando hablábamos aimara no nos solían escuchar, ni nos solían tomar en cuenta. Ahora esta enseñanza bilingüe está bien, ahora que los profesores hablen de aimara eso está muy bien. ¿Por qué viene ahora esa enseñanza bilingüe?, si eso querían que sea así debía haber desde antes* (MMFF. EL. 05-10-05)

²⁶ Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe Para los Países Andinos (PROEIB Andes) y el Proyecto Tantanakuy realizaron un estudio de investigación evaluativo sobre el estado de la situación de la EIB en Bolivia (en las zonas aimara, quechua, guaraní y la amazonía).

Los padres de familia aprecian la incorporación del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque en su época escolar todo el proceso educativo formal habría sido vehiculizado sólo en castellano. Asimismo, conmemoran la imposición de la lengua hegemónica que se practicó por los profesores en la escuela tradicional. Haciendo una remembranza de su vida escolar, los padres de familia revelan que los docentes no les tomaban en cuenta cuando usaban su lengua materna, ellos asumían actitudes de represión cuando los alumnos usaban el aimara en la escuela.

(...) Nayaxa saña muntwa de que... kunatsa, jichhakixa aymara arunakaxa aka... yatchawinakaxa utjpachaxa aka escuelanxa eh... nayraxa sinti... sinti nayrapachanakanxa, jani... aymaraxa mäjsik'ita prohibitarakinalla aymaraxa_ukata jichhaxa ancha wakisiriwa uakaxa. [(...) *Yo quiero decir, por qué recién existe la enseñanza en aimara en esta escuela, si antes estaba prohibido el aimara, entonces ahora es muy importante eso (enseñar en aimara)*] (PPFF. JML.05-10-05)

Entonces, las nociones de EBI de los padres y madres de familia resaltan la importancia de la inclusión del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, no encuentran explicación sobre los cambios en la política educativa, dado que la educación tradicional, anterior a la EBI, habría sido totalmente inversa, no se daba importancia alguna a la lengua aimara para los procesos de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que algunos profesores fueron hablantes de la lengua aimara.

Por lo expuesto, es importante mencionar que los padres de familia aún tienen cierta desconfianza del programa EBI. Esto porque, por una parte, se podría estar potenciando la lengua aimara en la escuela, pero por otra se estaría reforzando las marginaciones y discriminaciones desde el Estado. En un estudio evaluativo de EBI en la comunidad de Ancomarca de la provincia aimara de Chucuito, distrito de Kelluyo, departamento de Puno resaltaron la importancia del uso del aimara y del castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela; sin embargo temían que sus hijos se confundan o “junten” ambas lenguas en el uso, a quienes llamaban “sonsos” (López y otros 2002: 114). Esta situación es corroborada por los estudios acerca del impacto de EBI en las zonas andinas del Perú, donde la aceptación o rechazo a la EBI por parte de los padres de familia no dependía del uso de la lengua originaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino de los logros en el aprendizaje del castellano (Trapnell y Neira 2004).

Las nociones de los padres de familia de la institución educativa de Huarquisana son el resultado del escaso conocimiento de los propósitos, los objetivos y las características de la EBI, al igual que en los niños. La falta de sensibilización acerca de los fines y objetivos de la EBI hace que los padres de familia tengan cierta

desconfianza de la implementación de la EBI, y sus nociones sean solamente reducidas al componente lingüístico (López y otros 2002).

4.4. Autoridades comunales

Las autoridades de la comunidad de Huariquisana conocen poco del Programa EBI. Estos manifiestan que sólo saben que en la escuela enseñan el aimara:

Janiwa ist'irikti primera vez ist'ayistaxa. (...) iskuylana aymara yatrichixa sip'i, ukaxa askilla sakiriktha nayaxa, porque jani akanxa walpacha, sumpacha ayamara parlusña yatktantixa. Nayatakixa askipunispawa uka aymara yatichi iskuylana ukaxa. [No he escuchado (de EBI), por primera vez me haces escuchar (...) solo sé que en la escuela se enseña aimara. Yo digo que eso está bien, porque aquí (en la comunidad de Huariquisana) ya no sabemos hablar bien el aimara. Para mí está muy bien de lo que están enseñando aimara en la escuela] (Pdte. LA. 03-11-04).

Las autoridades comunales, al igual que los padres de familia, piensan que la EBI como la enseñanza del aimara, consideran importante la enseñanza del aimara en la escuela porque fortalece el uso y mantenimiento de la lengua aimara en la comunidad, ya que en estos últimos tiempos está en proceso de desplazamiento por el castellano en la comunidad.

Por otro lado, es importante rescatar diversas nociones respecto a la EBI de los espacios de reflexión como la capacitación docente, los grupos de interaprendizaje²⁷ y la mesa de diálogo. Por ejemplo, en la mesa de diálogo²⁸ la desconfianza de la implementación de EBI fue evidente en la mayoría de los líderes y autoridades comunales. Varios de ellos concibieron la EBI como un programa de imposición de parte del Ministerio de Educación y de las agencias internacionales cooperantes. “¿Janiti ukasti Ministerio de educación ukana *implantaciunapäkisti?* [(El Programa EBI) ¿no es la implantación del Ministerio de Educación?], ¿janiti aka jach'a Fondo Monetario Internacional jupanakana amuyupäkisti? [¿No son sus pensamientos del Fondo Monetario Internacional?]" (Pdte. de una comunidad de la zona alta llave).

Asimismo, las nociones de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA), de las presidentas de club de madres y de líderes indígenas de la Provincia de El Collao acerca de la EBI fueron diversas. Los representantes de la APAFA, comparando entre la educación monolingüe castellano y la EBI, distinguen dos tipos de educación en el

²⁷ Grupos de interaprendizaje (GIA) son espacios de intercambio de experiencias entre docentes EBI que se desarrolla una vez al mes, en forma rotativa, en las instituciones educativas. En cada reunión de GIA se analizan las dificultades, logros y propuestas metodológicas, esto dirigido por el asesor local.

²⁸ La mesa de diálogo se desarrolló del 5 al 7 de mayo del 2005 con participación de líderes comunales, autoridades comunales, autoridades políticas, etc. de las 50 instituciones educativas seleccionadas para la implementación de la EBI. El evento fue promovido por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), los Especialistas de la Región de Educación de Puno (DREP) y de la Unidad de Gestión Educativa Local El Collao-llave (UGEL) en conjunto con los asesores locales (profesores de aula, seleccionados por la UGEL, que tienen la responsabilidad de asesorar y monitorear la implementación de EBI en el aula).

país. La primera es la educación tecnológica de origen japonesa que se desarrolla en castellano, esta modalidad educativa según los directivos de la APAFA no debe ser desmerecida porque gracias a ella se conoce la modernidad. La segunda modalidad educativa es la educación en aimara que vendría ser la EBI:

Nayaxa compart'iriktwa lurt'arakiriktha, gracias a la educación Japonesa conocemos taxi, mientras aka educación en aimara EBI jistana ukaxa produce chacra ukahamäspaya janicha, pampana utjitrinakatakilla, ukalla suma amuyañaraxixa. [Yo puedo comparar que, gracias a la educación Japonesa conocemos taxi; mientras que **la educación en aimara (EBI) es para producir chacra**, eso es pues o ¿no?, es para los que vivimos en las comunidades, por eso hay que pensar muy bien sobre ello.] (Pte. APAFA Chawllakamani, 05-05-05)

Por lo que se aprecia, para los directivos de la APAFA, la EBI es una educación para producir "chacra" destinada exclusivamente para las comunidades indígenas. Estas formas de concebir la EBI surgen porque la implementación de la EBI continúa siendo discriminatoria, "ruralizada" y experimental en algunas comunidades (Trapnell y Neira 2004). En cierto modo, las formas de pensar acerca de EBI de la APAFA se relacionan con los actos de discriminación que viven las comunidades indígenas en la participación de las decisiones políticas, económicas y educativas del país.

Por su parte, algunas presidentas de club de madres²⁹ que participaron en la mesa de diálogo comprenden la EBI como la enseñanza de lenguas originarias (quechua-aimara) y del castellano. Las autoridades consideran a la EBI como una propuesta educativa implementada desde el Ministerio de Educación a favor de las comunidades.

Ukatxa walirakisphalla yatiqaña quechua, aymara y castellano nayaxa uka siriktha. Aka Ministerio de Educación uka taypita mä chance ukhamawa sirikta nayaxa, pero profesuranakaxa jasq'arayasipxtawa, jumanakawa chiqanxa qhanañchsupxañamaxa aka educación bilingüe intercultural ukxa. [Sería bueno aprender quechua, aimara y castellano, yo eso puedo opinar. Lo que nos proponen la **(EBI) es como un chance para nosotros, eso puedo decir. Pero, ustedes los profesores tienen miedo de implementar**, en sí ustedes, deben fortalecer bien y llevar adelante la educación bilingüe intercultural]. (Presidenta de Club de madres).

Es evidente la aceptación de la EBI por las presidentas de club de madres, sin embargo perciben resistencia y temor de los docentes para su implementación. Las autoridades, responsabilizan el desarrollo de la modalidad educativa de EBI a los docentes. Ellas sostienen que los resultados positivos o el fracaso de la EBI dependen del trabajo de los profesores. Por otro lado, los líderes indígenas conciben la EBI como una educación de liberación en respuesta a la educación tradicional que, en tantos años de implementación, lo único que habría generado es desempleo y pobreza en las comunidades:

²⁹ Club de madres, son asociaciones de madres de familia con hijos menores de tres años y gestantes. Estas madres están organizados en cada comunidad y en forma trimestral reciben pequeños apoyos alimentarios de la municipalidad de su jurisdicción.

Si jiwatatixa ukhama saraskakiñanixa, vuelтата nayra waynakjama saranaqaskakiñaniwa titulus qhumt'ata, trawajusa utjkaniti ¿no ciertos? Janiwa jiwasa juk'ampi munxtanti, si no que jiwasa yatifaña munxtanxa aka Educación Bilingüe Intercultural ukampixa yatifaña muntanwa, nayaxa amuyt'iriktwa como una educación de liberación, para la vida. Jakasiñataki, jiwasataki no ciertos?. Jiwasana wasana wapasa utjaskakchinixaya, aymaranakasa qhichwanakasa alluxaptaskakchiñanixaya ukata jiwasa kipka sartasiñani ukaya wal'inixa.[*Si nosotros vamos continuar tal como estamos, vamos a seguir como los jóvenes de la educación tradicional con títulos bajo los brazos, porque no habrá trabajo ¿no ciertos?. Nosotros ya no queremos más (esa educación), si no queremos la **educación bilingüe intercultural. Yo puedo pensar es como una educación de liberación para la vida**, que sea de nosotros mismos. De nuestros hijos, sus hijos sepan aimara, porque los aimara y quechuas vamos a seguir multiplicándonos, por eso es necesario fomentar nuestros propios caminos*] (Líder indígena del Centro poblado de de Yacango).

Para los líderes indígenas³⁰, la EBI se percibe como una educación para la vida. La modalidad educativa de EBI no sólo consiste en la incorporación y enseñanza de lenguas en los procesos educativos escolares, sino también se relaciona con la producción, con el componente sociopolítico y con el desarrollo identitario de la cultura aimara, ya que la educación tradicional academicista y teórica habría generado simplemente desempleo en la juventud actual.

Estas formas de concebir la EBI son producto de la comprensión amplia y apropiación de los principios, objetivos y fines de la modalidad educativa de EBI. Algunos de los líderes indígenas que participaron de la mesa de diálogo tenían antecedentes de formación e información acerca de EBI a cargo de la Unión de Comunidades Aymaras (UNCA), entonces sus nociones de la EBI integran el aspecto lingüístico, cultural y educativo.

Finalmente, recogiendo algunos análisis de las autoridades acerca de la EBI en la mesa de diálogo, podemos distinguir divergencias en las nociones con respecto a las nociones desarrolladas anteriormente. Algunas autoridades comunales, especialmente dirigentes de las organizaciones de mujeres, identifican la EBI como el modelo educativo que requiere de poco esfuerzo y preparación, por eso los profesores enseñan en aimara. “Profesuranakaxa jayrata aymarata yatichapxixa”, “profesuranakaxa jani preparasipkiti, ukata aymarataki yatichxapxixa”, “akaxa jaya maranakawa aymarata yatichasxixa, kunasa jichhakama utjkiti”, “kunatsa aymarata yatichaña munchistusti, aymara presidintisa utjaspá ukaxaya” [*Los profesores enseñan en aimara por flojos*]; [*Los profesores no se preparan, por eso enseñan en aimara*]; [*Ya son varios años de la enseñanza en aimara, hasta ahora no hay nada de*

³⁰ Llamamos líderes indígenas a las personas que fueron formados en temas indígenas en el PROEIB Andes. Estas personas fueron enviadas desde UNCA a la UMSS-Cochabamba, por lo que difiere de las autoridades comunales que son elegidas por los comuneros; sin embargo, en sus comunidades realizan acciones de sensibilización y algunos participaron de la mesa de diálogo en llave para discutir sobre la EBI.

resultados”; “¿Por qué nos quieren enseñar en aimara, si ni siquiera existe un Presidente (de la República) aimara?”] (Entrevista colectiva).

Por lo que se aprecia, para algunas autoridades, desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en aimara no justifica el trabajo de los docentes. Según ellos, los profesores enseñan en aimara a los niños por no planificar sus actividades pedagógicas y por no actualizarse en su profesión. Se percibe la EBI como un programa implementado por los profesores acorde a sus intereses “antojadizos” y por “flojos”. No obstante, divergen con las nociones de los profesores (véase el punto 1.1), en donde manifiestan que trabajar la EBI requiere una dualidad de esfuerzos, porque se da el uso del aimara y del castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, de acuerdo a las evaluaciones de las autoridades comunales, no se ven los resultados de EBI a más de ocho años de su implementación.

En consecuencia, las nociones de los actores educativos respecto a la EBI se reducen al ámbito lingüístico, con la excepción de los líderes indígenas que tienen mayor conocimiento del Programa. Los padres de familia, la APAFA, las autoridades comunales y los niños conciben la EBI como la enseñanza en aimara y en castellano en la escuela; una educación agrícola destinada para las comunidades indígenas; es una educación que requiere de poco esfuerzo y preparación de los docentes, porque los procesos de enseñanza y aprendizaje son en aimara. Por su parte, los profesores, a partir de sus experiencias en aula y de las capacitaciones que reciben del Ministerio de Educación (DINEBI) conciben la EBI como una modalidad educativa que permite el acercamiento a la realidad sociocultural de los niños y niñas a través del uso y enseñanza de lenguas (aimara-castellano) en las actividades pedagógicas. Finalmente, las nociones de los líderes indígenas son bastante alentadoras, ellos conciben la EBI de manera global como un proyecto sociopolítico, educativo, lingüístico, económico y cultural. Estas formas de concepción son producto de las formaciones que recibieron en temas indígenas por la institución UNCA, pero no socializaron a los de más actores educativos, porque no existe una coordinación entre la escuela y las comunidades.

Sin embargo, los actores educativos de la comunidad de Huariquisana, a pesar de tener un conocimiento ínfimo de la EBI y estar en contexto con bilingüismo con diglosia también expresan sus expectativas de este Programa.

5.1. EXPECTATIVAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EBI DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS

En este punto presentamos las perspectivas que tienen los actores educativos del Programa EBI. La presentación de las evidencias apunta al análisis de las esperanzas que tienen, sobre enseñanza de la lengua aimara en la escuela, los padres de familia, los profesores y los niños de la institución educativa de Huarquisana, teniendo en cuenta que transcurrieron más de cinco años de implementación de EBI en dicha institución educativa.

5.1. Padres de Familia

Los padres de familia, a pesar de que la lengua aimara está en franco proceso de desplazamiento en la comunidad y en el hogar, tienen esperanzas de la implementación de la EBI y de la enseñanza del aimara a sus hijos en la escuela. En sus expectativas se resalta dos temas principales, el primero, en que la escuela se logre potenciar la competencia lingüística en aimara y castellano. La otra es convertir a la EBI como una escuela productiva diferente a la escuela tradicional. En cierta medida estas expectativas pueden ser ideales, pero merece análisis y reflexión del por qué piensan así los padres de familia.

5.1.1. Dominio de la competencia lingüística del aimara en los niños

En este ámbito, los padres de familia esperan que sus hijos deban alcanzar dominio óptimo de la lectoescritura del aimara y del castellano, de lo contrario la EBI sería otra propuesta más que fracasa de las políticas educativas implementadas por los gobiernos:

Uka expectativas tuqitxa nayaxa siriktwá de que... chiqanxa utjañapawa siriktwá aymara aruxa suma chiqpacha qillqsuña yatiqapxaspa wawanakaxa uka sirikta nayaxa, porque janiti suma liyt'aña qillqt'aña aymarata yatipkanixa inamayakispawa aka EBI jista naya uka profesor. [De expectativas yo puedo decir que si se quiere escribir en aimara debe escribirse bien. Los niños tienen que aprender bien la escritura del aimara, si no van a saber leer y escribir en aimara los niños, va a ser una propuesta más al fracaso la EBI profesor] (PPFF. HL.05-10-05).

Asimismo, los padres de los niños que no hablan el aimara o son bilingües pasivos esperan que la EBI contribuya al fortalecimiento de la oralidad en la lengua aimara, porque sus hijos tienen la lengua de predominio el castellano. Es decir, ellos enseñaron a sus hijos primero el castellano con la idea de que no sufran a en la escuela, sin embargo hoy se enseña el aimara y sus hijos no tienen dominio oral del aimara.

Nayaxa siriktwá suma parlaña, qillqaña, más que todo yatiqaspa siriktwá. Nayaxa claro parlaña yatiskthaya, qillqaña jani suma yatktantixa ukata aka (EBI) yatichaspa sirikta nayaxa patijatxa, wawanakaruxa. Nayana wawajaxa janilla suma yatxitixa aymaraxa

ukata iskuylaxa yatchphanalla, nayraxa janirakisa aymaraxa ist'irikchitutixa. Jichhaxa mayjawxaraki, nayaxa wajaruxa kastillanulla yatichasta nayraqa jani sufrifapataki... [*Yo por mi parte puedo decir que la EBI enseñe a los niños a hablar y escribir bien el aimara, por ejemplo yo sé oralmente el aimara, pero no sé escribir, entonces la EBI debe enseñar a los niños la expresión oral y la escritura del aimara. Yo a mi hijo enseñé antes el castellano para que no sufra en la escuela, porque antes los profesores, en la escuela, no nos escuchaban en aimara, ahora mi hijo ya no sabe hablar bien el aimara, entonces que me lo enseñen eso está bien.*] (PPFF. JL. 05-11-04).

El potenciamiento de la oralidad y la lectoescritura en aimara que esperan los padres de familia de la EBI podemos verla desde dos puntos de vista. Por un lado, los padres son conscientes de que la lengua aimara vive en relación asimétrica con el castellano respecto a la escritura. Es decir aunque ya escriban las lenguas indígenas éstas aún no trascienden a la administración pública, medios de comunicación y existen pocos textos académicos, sólo se producen algunos cuentos, canciones y poesías en el ámbito escolar. Por eso, los padres de familia demandan que la escritura del aimara trascienda al pensamiento y conocimientos abstractos de la cultura aimara.

Por otro lado, nos llama la atención de que algunos padres de familia encarguen a la escuela como la instancia para la enseñanza oral del aimara a sus hijos, especialmente, de los padres de niños que tienen como primera lengua el castellano o son bilingües pasivos (castellano-aimara). En la experiencia del I trabajo de campo en la zona guaraní del departamento de Santa Cruz-Bolivia, los dirigentes de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y algunos padres de familia con quienes dialogamos decían “Así como la escuela nos ha quitado nuestra lengua, ahora nos tiene que devolver...”. Parece ser similar las esperanzas de los pocos padres de familia de Huariquisana que sostienen que la escuela deba enseñar la oralidad del aimara y potenciar la escritura, porque la escuela es una instancia de la administración pública que tiene que reconocer las culturas y las lenguas; aunque la visión sociopolítica, identitaria y cultural de los guaraníes es diferente en comparación con la de los aimaras, además que la movilidad social en Huariquisana es mayor que en las comunidades de la zona guaraní.

5.1.2. Una escuela productiva

El desafío mayor de los padres de familia en la comunidad de Huariquisana es la solución de los problemas agropecuarios. Para los padres de familia la educación debe estar estrechamente relacionada con las actividades productivas que ellos realizan a diario; por ello, muestran su disconformidad con la escuela, ya que ésta está al margen de las necesidades e intereses de las comunidades. Asimismo, los padres de familia arguyen que los profesores sólo se dedican a desarrollar la memorización de teorías y contenidos que no tienen utilidad para sus actividades cotidianas. Todas

las enseñanzas están orientadas para inducir a los educandos al ingreso a estudios superiores (institutos superiores y universidades):

Taqpachpuni yatipxañaapaxa wawanakaxa, nanakaxa uka munapxtxa, agricultura y ganadería uka yatipxañaapaxa (...). Ukata aka pruphisuranakaxa jani suma yatipkitixa, jupanakaxa más estudio siyispha, más p'iqiníspha ukalla munapxixa jupalanakaxa, puro estudio, estudio siyispha, superior yasta ukakilla jupanakaxa munapxixa. Janilla uka agricultura, ukanakxa pinsapkiti, jupanakxa pampana utjapxaspa ukaxalla. Inachaya aka iwimpixa ukanaksa yatichapxaspa. *[Todos tienen que aprender los niños, eso nosotros esperamos. Tienen que saber el manejo de la agricultura y ganadería (...). Pero estos profesores no saben pues eso, ellos quieren que los niños sean más teóricos, que tenga más memoria eso no más quieren. Lo que ellos desean es que los niños lleguen a estudios superiores. No piensan pues sobre la agricultura, además, como ellos no viven en el campo, entonces no saben. Ojala con este EBI puedan enseñar temas de agricultura y ganadería]* (LA. MMFF.03-11-04).

Los padres sueñan que la EBI sea una educación que fomente la productividad en los educandos, pero dudan que los profesores que trabajan actualmente en la institución sean los indicados en propiciar una escuela productiva. Para ellos, la formación profesional de los profesores no responde a su realidad, porque en las instituciones donde se formaron tampoco se toma en cuenta las necesidades básicas de las comunidades, ellos sólo se dedican en la repetición de los contenidos de los libros.

Por otro lado, para los padres de familia la EBI tiene el desafío sistematizar los conocimientos ancestrales en cuanto al manejo de la agricultura y ganadería. Los padres al enterarse que la EBI promueve la enseñanza del y en aimara tienen la esperanza de que sus conocimientos ancestrales sean sistematizados. Por ejemplo, las formas o estrategias que aplicaron sus ancestros para combatir las plagas en los cultivos:

Nayraxa janiwa ch'uqixa laq'urikitixa, wanumpikiwa satt'asiñirixa. Jichhaxa, uka fertilizantínakaki apanaqxtanxa, aka jani chuymaniptañata chuymaniptxaraktanxa (...). Nayraxa wanumpmaya satt'asiña, ukatxa uka ch'uqisa wali sūma, papaxa musq'a, ch'uñusa, jiwrasa ukhamiirilla. Jichhaxa uka qullanakampi uchatatxa janilla sumáxitixa. Naya ukanaka yaticht'aspa aka aymara yatichawinxa sirikthalla, ojalá sūma qillqthapt'aspa kunjamsa achachilanakasaxa jani yapxa laq'uyirikpachaxa ukanaka. *[En aquellos tiempos la papa no sabía agusanarse, porque sabíamos cultivar con abono natural. Ahora echamos con fertilizantes y eso nos afecta hasta a nuestra edad. Cuando sabíamos cultivar solo con abono natural, la papa, chuño y quinua sabía ser bien dulce, ahora que nos ayudamos con fertilizantes ya no es bueno. Entonces, yo digo que la enseñanza del aimara debe enseñar esos temas, ojala pueda sistematizar en aimara todos los saberes de nuestros ancestros]* (MM.FF. SC. 27-05-05).

Los padres de familia son conscientes de los efectos negativos de los productos químicos en la agricultura y valoran los conocimientos de sus antepasados. Retomando estos saberes aseguran que pueden mejorar sus cultivos, para ello la EBI con el uso y enseñanza de la lengua aimara constituye una de las alternativas de reconstrucción de las tecnologías y saberes ancestrales que están en la memoria de las personas mayores.

La expectativa de los padres de familia en el ámbito productivo apunta a una reorientación curricular de los procesos educativos. Es decir, la educación actual no responde a las necesidades y problemas que afrontan las comunidades en sus actividades productivas cotidianas. Así, la EBI con el uso de la lengua indígena tiene mayor acercamiento a la realidad sociocultural de los niños y niñas. Ello implica la diversificación curricular para los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando los conocimientos locales al currículum escolar. Más aún, la expectativa de los padres de familia se convierte en una demanda, porque destacan la falta de capacitación de los profesores acorde a las necesidades básicas de las comunidades.

5.2. Niños

Las esperanzas de los niños sobre la enseñanza del aimara en la escuela, al igual que las expectativas de los padres de familia, se enmarcan en el desarrollo de la competencia oral y escrita en aimara. La pregunta generadora fue ¿para qué les puede servir el aprendizaje del aimara cuando sean grandes? o ¿Si aprenderían el aimara para qué les puede servir?. Es cierto que las preguntas pueden ser inductivas o dirigidas, pero en términos de Fishman (1995) y Fasold (1996) tratamos de inferir las reacciones de los niños planteando preguntas inherentes al futuro del aimara en los niños y respondieron: “quiero aprender aimara para hablar con mis abuelos”, “quiero aprender aimara porque soy campesino”, “yo quiero escribir bien en aimara para poder escribir canciones, poemas y adivinanzas”, “voy aprender a leer y escribir bien en idioma aimara”, “quiero aprender aimara para hablar con mi profesor en la clase”.

Las expectativas de los niños podemos comprenderlas desde dos perspectivas. Los niños y niñas que son bilingües relacionan sus expectativas con el uso y al estrato social que según ellos corresponden, son “campesinos” por lo tanto, deben hablar el aimara. Es decir, que de acuerdo a la estructura social, el aimara es de los campesinos y el castellano es de la sociedad urbana.

Por otro lado, los niños que rechazan el aimara orientan sus expectativas al desarrollo de la competencia oral y escrita, pero está reducida sólo al aspecto académico. Sobre todo, llama la atención la última expectativa, en donde se desea aprender el aimara para conversar con el profesor en el aula. Esto tiene que ver con la exigencia del profesor a los niños para el uso del aimara, en vista de que ellos se comunican predominantemente en castellano, entonces los niños quieren aprender el aimara para satisfacer las intenciones del profesor.

5.3. Profesores

Las expectativas de los profesores respecto de la EBI abarcan tres ámbitos. El primero referido a la mejora del perfil profesional, el segundo los desafíos a lograr en los estudiantes y tercero relacionado con los impactos que se espera de la EBI en la comunidad de Huariquisana.

5.3.1. Mejora del perfil profesional en el marco de la EBI

Los aspectos principales que desean mejorar los profesores son: el uso real de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la mejora de la competencia lingüística en la lengua aimara, todo ello está sujeto a las capacitaciones de parte de los especialistas de la EBI.

Usar el aimara como punto de partida para desarrollar trozos literarios que aún no han podido ser sistematizados y patentados.
Recibir capacitaciones en forma permanente por parte de Ministerio del Educación, luego para poner en práctica en mi ejercicio profesional. (Prof. GM/CP.18-10-05)
El reto que me plantea EBI es prácticamente desarrollar en L1 o en nuestra lengua materna, por tanto, hay términos (en aimara) todavía no domino muy bien). (Prof. GM. 08-09-05)

En las expectativas de los profesores, se refleja claramente el deber ser de un profesional de la educación, al servicio del Estado peruano, tal como se especifica en la Ley de Educación N° 28044, en su artículo 20. Esto nos hace ver que, los profesores son dependientes de las normas legales en su labor educativa, más aún se evidencia claramente que la política educativa de EBI, a nivel del discurso, está muy bien comprendida por los profesores, pero en la práctica hemos visto que no hay un trabajo que fomente el fortalecimiento de la identidad cultural en el aula.

Las expectativas de los profesores a nivel profesional son bastante subjetivas y dependientes de las capacitaciones del MED. Es decir, se plantean iniciar los procesos educativos a partir del contexto sociocultural de los niños y niñas, sin embargo persiste en las esperanzas de los profesores el manejo centralista del sistema educativo, en donde los especialistas de la EBI son los encargados de dar herramientas necesarias para la implementación del Programa y ellos implica la mejora en el ejercicio profesional. Esto coincide con los argumentos de los padres de familia, cuando sostienen que los profesores son simples repetidores de los contenidos del Diseño Curricular Nacional y no relacionan el proceso educativo con las necesidades e intereses de las comunidades.

5.3.2. Desafíos a lograr en los estudiantes

El desarrollo de la competencia comunicativa en aimara y el desarrollo de la identidad cultural en los niños son los desafíos principales de los profesores. En cuanto al primer

desafío se enfatiza las capacidades de lectura, escritura, comprensión de textos escritos en aimara y cambio de actitudes respecto al uso y enseñanza de la lengua aimara en los niños y niñas.

Espero que mis alumnos asuman el compromiso de aprender bajo este paradigma educativo (EBI) que cada vez lean, sepan y/o aprendan a interpretar los textos, sobre todo tengan la predisposición de comprender lo que dice el texto para luego escribir algo de lo que aprendió. Porque la capacidad comunicativa trasciende desde el hábito y la voluntad de aprender a aprender. Por eso tengo la esperanza de que (los alumnos) en su propia lengua aimara manejen esa predisposición del saber las cosas desde su contexto (Prof. GM. 08-09-05)

El segundo desafío de los profesores se enmarca en el cambio sociocultural en la comunidad de Huariquisana y se proponen trabajar el fortalecimiento de la identidad cultural en los niños y en las niñas. Es decir, consideran que en la comunidad y en los hogares de los niños se percibe el desplazamiento cultural y lingüístico, por ende, plantean sus desafíos en fortalecer la identidad cultural y el desarrollo de la autoestima en los niños y en las niñas. “Que los niños aprendan a valorar e identificarse con su cultura andina y con su lengua que poco a poco se están olvidando, para que los educandos al terminar sexto grado estén en condiciones de solucionar sus problemas utilizando su lengua aimara” (Prof. CP 08-09-05).

Como se ha visto, las esperanzas de los profesores están estrictamente basadas en los lineamientos de la emergencia educativa de la educación peruana (Directiva N° 021-2003-VMGP). En este documento se prioriza, en el área de Comunicación Integral, el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos escritos, por ello los profesores en sus expectativas enfatizan el cumplimiento de la normatividad.

En consecuencia, en los profesores se refleja claramente que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en forma vertical dependiente de las normas. Están limitados a la estructura curricular y a las directivas nacionales para desarrollar los procesos educativos, si bien comprenden que la EBI permite al acercamiento sociocultural de los niños con el uso de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus desafíos no abarcan esas nociones para la formación de los niños y las niñas.

5.3.3. Impactos que se espera de la EBI en la comunidad

Con relación al impacto de la EBI en la comunidad de Huariquisana los desafíos de los profesores priorizan la sensibilización de los lineamientos del Programa y dar orientaciones sobre temas de identidad cultural a los pobladores de la comunidad de Huariquisana.

Para la comunidad de Huariquisana las ilusiones que tengo son:

- Ellos necesitan conocer los fundamentos y la teoría de Educación Bilingüe Intercultural.
- Hacer conocer las ventajas y desventajas de la aplicación de EBI
- Informar sobre la Ley General de Educación 28044
- Hablar sobre la identidad cultural

Porque ellos piensan de otra manera, sobre todo tienen acceso a los medios de comunicación social, como son: radio, televisión, periódicos los cuales traen informaciones en L2 (refiere al castellano), entonces la gente de la comunidad cada vez están con otro esquema mental, posiblemente esté establecido en esa lengua L2 y/o castellano, a diferencia del aimara que aún no existen medios de comunicación social que emitan señales de televisión en aimara (Prof. GM. 08-09-05)

Valorar su identidad cultural socioeconómica, su propia ideología (Prof. CP. 08-09-05)

Las esperanzas de los profesores recuperan el desconocimiento y las interpretaciones diversas que tienen los padres de familia y autoridades comunales sobre la EBI. Para los profesores es una necesidad prioritaria la difusión de los objetivos y los fines del programa EBI y la promoción de la toma de conciencia en los pobladores sobre el cambio sociocultural en la comunidad, ya que por la influencia de diversos factores, varias prácticas culturales están en proceso de desplazamiento por la cultura hegemónica.

En resumen, las expectativas de los actores diferentes educativos coinciden solamente en el ámbito lingüístico. Los profesores, en su condición de servidores públicos del Estado, enmarcan sus expectativas en la difusión, transmisión y cumplimiento de los lineamientos de la política educativa de EBI y esto es compartido por los niños, porque son influenciados por sus profesores a través de las experiencias en el aula. En cambio, los padres familia en sus expectativas expresan que la EBI contribuya en la resolución de los problemas sociales y económicos, porque no basta el aprendizaje de la lectoescritura para la vida, la escuela debe estar relacionada con la producción agropecuaria, actividad prioritaria en las comunidades. Estas divergencias de expectativas son producto de la poca relación entre las autoridades del sistema educativo, la escuela y la comunidad.

Hasta aquí, hemos hecho una revisión general del Programa EBI en la comunidad de Huariquisana en cuanto al contexto sociolingüístico de la comunidad, las nociones de la EBI y las expectativas que tienen los actores educativos. Sin embargo, consideramos necesario ver la implementación de la EBI en el aula a partir de lo que piensan y perciben los profesores, niños, padres de familia y autoridades comunales. Para ello, nos centramos a describir y analizar el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. LA LENGUA AIMARA EN LA ESCUELA EBI

Antes de abordar la descripción del uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario contextualizar la organización del aula y hacer una revisión de las unidades didácticas con las que se guía el profesor en sus actividades pedagógicas. Para ello, en el análisis de los documentos institucionales y curriculares nos centramos al tratamiento del aimara respecto al castellano en la planificación curricular y posteriormente describimos el desarrollo de las actividades pedagógicas con los niños y niñas.

6.1. El aimara en la planificación curricular

En los documentos correspondientes a la planificación curricular no aparece el tratamiento específico de la lengua aimara. En la Propuesta Curricular Institucional (PCI 2005) de la institución educativa de Huarquisana, en la parte de la visión y misión expresa, de manera general, el desarrollo de la identidad cultural, pero en su contenido no existe propuestas específicas para desarrollar durante el año o proceso educativo. Asimismo, en cuanto a la distribución de áreas curriculares, el área de comunicación integral aparece como una sola área, basada en el castellano y todas las capacidades que se plantean en ella son literalmente copiadas de la Estructura Curricular Básica (ECB) Nacional, no se perciben capacidades específicas para la lengua aimara.

En el horario escolar del 3º y 4º grado, en cuanto a la distribución del tiempo para el uso y enseñanza del aimara está destinadas 2 horas semanales y para el castellano son 8 horas semanales.

Cuadro N° 2

Horario de 3º y 4º grado

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9: 00 a.m.	Lógico Matemático	CI castellano	Lógico Matemático	Ciencia y ambiente	Personal social
11: 00 a.m.	Lógico Matemático	CI castellano	Lógico Matemático	Ciencia y ambiente	Personal social
Receso					
11: 30 a. m.	Lógico Matemático	CI castellano	Lógico Matemático	Educación física	Personal social
12: 30 p.m.	CI castellano	CI aimara	Lógico Matemático	Educación física	Religión
2: 00 p.m.	CI castellano	CI aimara	Lógico Matemático	Educación física	Educación artística

Como se puede apreciar en el cuadro, las áreas de comunicación integral (castellano) y el área de lógico matemático son las que tienen más horas respecto a las otras áreas que sólo están destinadas 2 horas. Esta forma de distribución del tiempo, según

el profesor de aula, responde a los lineamientos de la emergencia educativa vigente, además sostiene que es un acuerdo interno de la institución, porque no existe una determinación de parte de las autoridades educativas de la UGEL y la DREP para el uso y enseñanza del aimara.

En las Unidades de Aprendizaje (UA) del profesor encontramos una matriz general de capacidades, indicadores, actividades, estrategias y niveles de logro para todas las áreas que se lleva en los grados 3° y 4°. Las capacidades para el área de comunicación integral, tema de nuestro interés, están divididas en dos partes, tres capacidades para el castellano y una capacidad para el aimara que el cual enfatiza el desarrollo de la capacidad oral. “Expresa sus necesidades sentimientos, experiencias personales, ideas, necesidades, cuentos tradicionales orales en su lengua materna” (Rev. Doc. 27-09-05). Asimismo, esta capacidad está organizada con sus indicadores de evaluación, actividades, etc. tal como se especifica en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3

Sección de capacidades e indicadores para el aimara (3 y 4° grado)

Indicadores	Actividades	Estrategias	Medios y materiales	Tiempo	Niveles de logro
Expresa sus sentimientos, experiencias personales, ideas en forma oral en su lengua materna.	Expresa sus sentimientos, ideas, necesidades en su lengua materna-aymara	En forma grupal e individual comentan y fijan posiciones	Papelógrafo, plumones y papel bulky	(No se especifica)	Expresa sus necesidades, sentimientos, experiencias personales, ideas, cuentos.

En el cuadro podemos apreciar una repetición de las capacidades, actividades y niveles de logro. Asimismo, es similar con las capacidades planteadas para el desarrollo de la competencia oral del castellano. “Expresa sus necesidades, sentimientos, experiencias personales, ideas, cuentos tradicionales en forma oral...siguiendo un orden lógico y vocabulario apropiado” (Rev. Doc. 27-09-05). La diferencia está sólo en el agregado de la denominación “lengua materna” en el planteamiento de la capacidad para el aimara. Asimismo, los indicadores, actividades, estrategias e indicadores de logro son las mismas.

El planteamiento de la capacidad para la lengua aimara diverge con la realidad sociolingüística de los niños. En el punto del análisis del contexto sociolingüístico, de la comunidad de Huariquisana, hemos demostrado que hay una diversidad de dominios de la lengua aimara por los niños y, por ende, los niños que son bilingües pasivos o los que tienen como primera lengua el castellano no pueden expresar sus sentimientos y posiciones en forma oral en la lengua aimara, hecho que evidencia una

visión homogénea desde la planificación a los niños de 3º y 4º grado como si todos tuvieran el aimara como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

Por otro lado, se refleja que existen dificultades de qué, cómo y cuándo usar y enseñar la lengua aimara a los niños y niñas, ello implica la ambigüedad en el planteamiento de las capacidades e indicadores tanto para el castellano como para el aimara por parte del profesor. Si bien los indicadores, actividades, estrategias, medios y materiales, tiempo y niveles de logro están organizados en forma sistemática no expresa con especificidad, sólo vemos aspectos generales o simples repeticiones de la capacidad planteada, ello repercute en la concreción en el aula.

6.2. Organización del aula

El aula de 3º y 4º grados tiene suficiente espacio para la cantidad de estudiantes que alberga. Es una infraestructura antigua de un promedio de 7 por 4 metros; cuenta con dos pizarras, una estable para escribir con tiza y otra acrílica movable, ambos están ubicados en los extremos del aula; el piso es entablado (madera) en deterioro, por los años transcurridos de la infraestructura; para la iluminación cuenta con cuatro ventanas y varias de ellas sin vidrio y algunos rotos, cabe aclarar que las partes inferiores de las ventanas (vidrios) están pintadas con pintura blanca, según los profesores son para que los niños no se distraigan mirando al patio escolar.

En cuanto a la ambientación, el aula cuenta con láminas y maceteros con plantas ubicadas en las ventanas. La ubicación de las láminas y cuadros tienen letreros específicos para su ubicación (Ver anexo N° 11) si embargo, la ubicación de los cuadros y láminas no son ubicadas a sus respectivos lugares, por ejemplo, el cuadro del alfabeto de la lengua aimara está ubicada en el sector de “descubramos juegos deportivos” y el abecedario para el castellano está ubicado en el sector de religión “Cristo liberador”. Asimismo, en las cuatro paredes del aula están ocupadas con trabajos en papelógrafos de los niños, mayormente aparecen cuentos y canciones (en castellano); ejercicios del área de matemáticas y dibujos de paisajes. Es decir, los trabajos efectuados por los niños son pegados en la pared, aunque en horas de aimara los trabajados se realizan generalmente en papel bulky.

Para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje los niños y niñas están organizados en dos grupos por afinidad. Ambos grupos están conformados por cuatro integrantes y éstos son grupos estables, todos los días se sientan en las mismas sillas y mesas, cada niño tiene reconocido su asiento. El grupo A integra dos niñas y dos niños, de los cuales tres se comunican fluidamente en aimara y castellano (dos niñas y un niño), sólo un niño es bilingüe incipiente. El grupo B está integrado de 4 niños, este

grupo presenta mayor complejidad en cuanto al dominio de lenguas, dos son bilingües pasivos (uno de ellos se trasladó de la ciudad de Tacna y el otro es de padres jóvenes) y dos son bilingües incipientes.

Cuando se desarrollan las actividades pedagógicas en castellano predomina el trabajo grupal (pero los grupos son estables tanto la A como la B) y expositivas, mientras que en horas de aimara predomina el trabajo individual. Por ejemplo, en horas de castellano, los grupos siempre tienen su nombre “los tigres”, “los pumas”, “los leones”, “líderes”, etc.; tienen un coordinador y un relator que socializa el trabajo. En cambio, en horas del aimara cada uno defiende su trabajo, de hecho los niños que tienen dominio oral del aimara son los que tienen mayor participación y culminan su trabajo en menor tiempo y ello genera tensiones en los niños bilingües pasivos e incipientes, porque no tienen dominio oral suficiente del aimara.

6.3. Resistencia a las clases de aimara

La resistencia a las clases del aimara por parte de los niños es unánime en la institución educativa de Huariquisana. El profesor habitualmente inicia sus labores con un anuncio previo a los niños, indicando que están en hora de expresarse en aimara y en esos contextos la respuesta negativa de los niños es inmediata:

P: A ver, esta hora vamos a avanzar en aimara. A ver, al Kennedy le gusta avanzar en aimara.

JH: ¿Por qué vamos a avanzar en aimara si no tenemos ni cuaderno?

P: Claro que tenemos, lo que pasa es que no está saliendo a la luz. A ver al Kennedy le gusta avanzar en aimara

K: No..., yo no quiero (aimara), yo quiero Inglés

A: A mí, me puede gustar, pero no sé hablar pue.

JH: Porque es feo, no me gusta (CC1.06-09-05)

Podemos encontrar dos razones que provocan la discusión entre el profesor y los niños. La primera, los niños no tienen un cuaderno de trabajo para la lengua aimara como lo tienen para el castellano, sobre ello uno de los profesores nos manifestó que, a inicios de la implementación de la EBI en la escuela, el rechazo de los padres de familia fue permanente, entonces tomaron como estrategia de hacer escribir en hojas bond y bulky en aimara. “...los padres de familia ya no dicen nada hasta ahorita, en el primer año que he llevado aimara yo escuchaba comentarios de los PPF, pero ahora ya no comentan nada. **Incluso ahora ya tenemos un cuaderno de aimara** (...) un niño me comentó que su papá le había dicho está bien, pero tienen que escribir bien le había dicho al niño, pero a mí los padres ya no me dicen nada” (Prof. CP. 26-09-05).

La segunda razón es el menosprecio al aimara y preferencia por el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) junto al castellano. Esto ocurre con los niños que no tienen dominio oral del aimara y sus resistencias son en grupo, porque como ya dijimos

anteriormente conforma el grupo B integrados de bilingües pasivos e incipientes. Preguntando sobre sus reacciones negativas en horas de aimara respondieron: “Cualquier hora y todo el año (hablo castellano) porque no me gusta hablar aimara, porque soy un niño y estoy en la escuela, cuando voy a ser grande, después, yo hablaré aimara” (AL.24-09-05) “Cuando seamos grandes siempre vamos a hablar (aimara) pues” (JA.18-10-05), “Yo no (hablo aimara), cuando sea papá hay nomás voy hablar aimara” (J.03-11-04).

Como se puede ver, las clases y el uso del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje provocan reacciones negativas en los niños lo que no ocurre en horas del castellano. Por un lado, para los niños, la escuela no es el espacio para comunicarse en aimara, sino es el espacio para potenciar el castellano, y por otro lado, los niños arguyen que en la etapa de la niñez en que están no pueden comunicarse en aimara, su lengua de comunicación es el castellano. Sin embargo, no descartan el aprendizaje del aimara en el futuro cuando sean adultos, ellos ya tienen bien estructurada la sociedad diglósica en la que se encuentran. Por lo tanto, la lengua aimara es el medio de comunicación de los adultos y el castellano de los niños.

Por su parte, las niñas se contraponen a las actitudes negativas de sus compañeros. Para ellas tanto el aimara como el castellano tienen importancia, se consideran bilingües porque se comunican fluidamente en ambas lenguas (aimara-castellano). “A mí me gusta castellano y me gusta aimara, yo sé hablar” (BL.24-09-05), “Yo quiero aprender en aimara y castellano, me gusta hablar aimara y castellano” (LM. 24-10-05). Existe apertura al uso de ambas lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto tiene mucho que ver con el aspecto cultural aimara o los varones son los que más acompañan a sus padres a las distintas ciudades, mientras que las niñas se quedan en la casa, por ende están en permanente comunicación en aimara con sus mayores, más aún las niñas atestiguaron de haber presenciado el uso del aimara de sus compañeros con sus padres en la comunidad:

LM: sí... entienden (aimara) pue, pero tienen miedo de hablar

JH: mentirosa, bien mentirosas son

LM: Tú eres mentiroso, en la pampa sabes estar hablando (aimara) pue con tu mamá

BL: bien castellano se creen

CE: entendemos nomás pue, no hablamos. (Entr.18-10-05)

Las niñas ponen en cuestión la postura negativa asumida por los niños ante el uso del aimara y consideran que es sólo por vergüenza. No obstante, los niños en respuesta a sus compañeras de estudio admiten tener sólo la capacidad de comprensión, más no el manejo oral de la lengua aimara, ya que su lengua de comunicación cotidiano es el castellano.

Es evidente el conflicto lingüístico en los niños y niñas del 3° y 4° grados de la institución educativa de Huariquisana. En los niños se percibe una mentalidad diglósica, mientras que las niñas son leales al aimara, para ellas ambas lenguas (aimara- castellano) son importantes y valoradas como sostiene Hornberger (1989), aunque tampoco se comunican en el aula con sus compañeros que hablan fluidamente el aimara, sólo respondieron cuando entablamos el diálogo en aimara con ellas, lo mismo ocurre en la comunicación con el profesor. Los niños son conscientes de la relación asimétrica entre el aimara y el castellano (Hamel 1995); aceptaron plenamente la subordinación, la subalternización de la lengua aimara por el castellano y tienen preferencia por dicha lengua, porque es la lengua de prestigio social (López 1993, López y Küper 2004).

No obstante, es importante resaltar y analizar el razonamiento de un bilingüismo tardío propuesto por los niños respecto del aprendizaje y uso del aimara. A pesar del rechazo al uso del aimara en los procesos educativos, los niños asignan un espacio y tiempo determinado a la utilidad social de dicha lengua, en este caso la etapa de la adultez. Desde nuestra perspectiva, la propuesta del bilingüismo tardío internalizado por los niños de Huariquisana, no garantiza el mantenimiento de una lengua minorizada, como la lengua aimara, puesto que el fortalecimiento de las lenguas minorizadas depende del uso de la misma y de la construcción de actitudes lingüísticas positivas frente a la misma desde los primeros años de socialización de su población y en el hogar. Esto significa dar valor social, mantener su vitalidad en los diferentes espacios o situaciones comunicación, tener en cuenta que todas las lenguas cumplen una función comunicativa, por lo tanto requiere que los hablantes despojen su mentalidad diglósica.

Por lo tanto, el aprendizaje y uso tardío de la lengua aimara, planteada por los niños, demuestra los indicios del desplazamiento de la misma. Esto porque el castellano, por ser la lengua de prestigio social, político, económico, cultural y lingüístico, tiene mayor preferencia y vitalidad; en cambio, la lengua aimara como no responde a los requerimientos sociales de los niños y jóvenes es relegada y considerada como lengua de comunicación de adultos, consolidando de esta manera la dominación del castellano sobre la lengua aimara.

6.3.1. El aimara al inicio de las actividades pedagógicas

Por iniciativa e insistencia del profesor, la lengua aimara es usada por los niños hasta la apertura de las actividades pedagógicas. El profesor de aula, al ver que sus

alumnos se resisten a las clases de aimara, generalmente inicia las actividades pedagógicas con canciones en aimara y los niños cantan las canciones sin dificultad:

P: ...ya ampara luqtapxma, apaqapxma. Ya jichhaxa *cantañani* liqichitu [*ya levanten las manos, bajen las manos. Ya ahora vamos a cantar liqichitu*]. (Es una canción tradicional)

Ns: (cantan en coro y en voz alta) liqichitu, liqichitu, liqichitu uma nayra....p'iqisitumasa pallallaki, kayitumasa rusaraki... [*liqichitu, liqichitu con ojos de agua...con tu cabeza aplanada y con tus patas rasadas*] (Esta canción está escrito en papel bond y pegado a la pared)

P: Ya... jichhaxa kunatsa parlaskayatanxa? Luz Marina kunatsa? [*Ya... ¿ahora de qué estábamos hablando? ¿Luz marina de qué estábamos hablando?*]

LM: Gallina (la niña habla aimara, pero en el aula no se comunica en aimara) (CC1. 12-09-05)

Las canciones que interpretan los niños al inicio de las actividades pedagógicas, a nuestro modo de ver, son producto de una memorización y el agrado que tienen los niños por el canto. La práctica permanente hizo que los niños sepan de memoria las canciones en aimara, además los niños manifestaron que solamente sabían cantar en aimara algunas canciones que su profesor les enseñó durante el proceso escolar, entonces cuando culminan de cantar en aimara vuelven a comunicarse en castellano, porque no todos tienen el dominio oral del aimara, por lo tanto muestran resistencia a las clases de aimara.

Por otro lado, algunas de las canciones que se interpretan en aimara son traducidas de canciones del castellano, por ejemplo, las canciones “wank'unakaxa thuqtiwa” (saltan los conejitos) y “chiwchinaka” (los pollitos). En una oportunidad el profesor realizó la simulación de una sesión de aprendizaje con sus alumnos, una estrategia de producción de textos escritos a partir de la descripción de imágenes, para compartir con otros profesores EBI en las reuniones de Grupos de Interaprendizaje (GIA), para ello inició las clases con la interpretación de la canción “los conejitos” traducida en aimara “Wank'unakaxa thuqtiwa”:

P: Profesor Edgar voy hacer una simulación de ésta estrategia que tal me sale

Ed: ya profesor

P: Ya después me puedes sugerir o corregir. Ya... jichhaxa akaru uñtanipxma, warurt'añaniwa wak'unakaru, ¿wank'u uñt'apxtati janicha? [*Ahora miren aquí, vamos a cantar a los conejos ¿conocen conejos o no?*]

Ns: si...

P: t'axllirt'asisa [*Aplaudiendo*]

Ns: thuqtiwa, thuqtiwa wank'unakaxaya. Unuqiwa, unuqiwa jinchunakapasa... [*Saltan, saltan los conejitos; saltan, saltan con sus orejas largas...*]

P: (concluida la canción) jichhaxa akana kunsu uñjapxtaxa? [*Ahora ¿qué ven aquí?*]

Ns: Jugadores, pelota, cancha profesor (continúa el uso del castellano, en el papelote presentado se ve un cuadro de una cancha de fútbol con jugadores)

P: Piluta takirinaka sapxätapi aymarata, jugadores...! [*Jugadores va a decir pues, pero en aimara*] (CC1.15-09-05)

La interpretación de las canciones en aimara constituye una actividad cotidiana en la apertura de las clases en aimara. Es decir, son adaptadas como estrategias por el

profesor para inducir a los niños al uso del aimara en las actividades pedagógicas; no obstante, sólo se usa en el inicio de las clases, posterior a ello, el castellano retoma sus ámbitos de comunicación en el aula.

6.3.2. En las actividades de proceso: el profesor hablando en aimara y los niños en castellano

Los efectos de la resistencia provocan el uso separado del aimara y castellano entre el profesor y los niños. El profesor conduce las clases en aimara y los niños responden en castellano. En el extracto que presentamos, el profesor explica las operaciones de la división en aimara, mientras que los niños siguen las ilustraciones, secuencialmente en castellano, sin ninguna dificultad:

P: (Cuenta los dados), jichhaxa jakt'añani. Maya, paya, kimsa... [*Ahora vamos a contar, uno, dos, tres...*]

LM: No, no profesor te has equivocado

P: Jichhaxa yatipxañama akirixa puchu satawa (en la pizarra está escrito una división 100 entre 8, el residuo fue 4 y le toca a cada uno 12). Jichhaxa jakthapiñataki, jichhaxa apthapiñaniwa aka pusimpi y tunka payanimpi. Jichhaxa qhawqhasa? [*Ahora tienen que saber, esto se llama residuo (en la pizarra está escrito una división 100 entre 8, el residuo es 4 y toca a cada uno 12) ahora para sumar, vamos a sumar el 4 con 12 ¿ahora cuánto es?*]

LM: 9 es profesor

P: (multiplica 12 por 8 y salió 96). phuqhstuti janicha? [*¿Se completó o no?*]

J: no falta cuatro.

P: jichhaxa t'axllirt'añani (terminaron el ejercicio) [*ahora vamos a aplaudir*]

Ns: (aplauden)

P: jichhaxa uñjañani aka asiru uka qutunaraki. Maya, paya, kimsa, pusi, phisqha, kimsaqallu.... Akaruxa jilaraksa churxataytaxa [*Ahora vamos a ver su trabajo de Acero, uno, dos, tres, cuatro, cinco...ocho aquí has dividido mal*]

J: No profe has contado mal.

P: jichhaxa Luz Marinankiriraki jakt'añani, maya, paya, kimsa, pusi, phisqha,...tunkapayani ¡ya! ¿Qhawqhasa jilt'ixa? (pregunta a Jhony) [*ahora vamos a contar el trabajo de Luz Marina, uno, dos, tres, cuatro, cinco...12 ¡ya! ¿Cuánto le sobró? (pregunta a Jhony)*]

JH: parece que ha contado mal. Uno era 26 por eso profe. (CC1.13-09-05)

La articulación de los procesos comunicativos, en la actividad descrita, entre el profesor y los niños es la comprensión. El profesor realiza las explicaciones de la división en aimara y los niños siguen la secuencia y responden en castellano a las preguntas del profesor, no se percibe interrupción en la comunicación, incluso los niños corrigen en castellano al profesor en el desarrollo del ejercicio.

Estas formas de interrelación en lenguas diferentes crean ciertas fricciones entre el profesor y los niños en el aula. El profesor no puede lograr el uso oral del en aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños, entonces comete represiones verbales y castigos físicos en contra de los niños. Para ello, el profesor plantea preguntas en castellano en horas de aimara y muchas veces los niños no responden y les dice que no saben el aimara:

P: (...) ¿qué dice la última parte? A ver, vamos a aprovechar ciencia y ambiente. A ver, agárrense las nalgas (los niños se agarran el pecho, algunos la espalda, el cuello, el hombro). (...) a ver, janiraki kastillanxa yatkañäniiti [*a ver, decimos que sabemos castellano y no sabemos cuál es nalga*]. Levanten la mano ¿Quiénes saben el castellano?

N: (Nadie levanta la mano porque el profesor se muestra enojado y tiene un puntero en la mano). (CC1. 12-05-05)

El desconocimiento de nombres de algunas partes del cuerpo por parte de los niños es considerado como la falta de dominio del castellano por el profesor. Los niños al ver que el profesor está enojado permanecen en silencio, no responden a la pregunta del profesor. Estas represiones verbales, generalmente son dirigidas a los niños que no tienen dominio oral del aimara, por ejemplo en el caso siguiente el profesor pregunta directamente al niño que retornó de la ciudad de Tacna:

P: A ver, César tú que has venido de Tacna ¿qué es comisaría? (está con un puntero en la mano)

Ce: (No contesta)

P: A ver, Luz Marina

LM: No sé

P: Ya ves no saben, por eso es necesario el aimara ¿a ver, aquí qué ven?

A: Jefe

P: Lógico y los demás

Ns: (No contestan)

P: Ves...! no saben pues bien el castellano, entonces por gusto dicen que saben el castellano. (CC1.06-09-05)

Según el profesor, el desconocimiento del significado de la comisaría en castellano implica la falta de dominio de dicha lengua y recalca a los niños que no saben el castellano. Estos espacios son aprovechados por el profesor para inculcar a los niños sobre la importancia de la lengua aimara y que los alumnos no solamente tengan preferencia por el castellano; sin embargo, desde la perspectiva del desarrollo afectivo de los niños, en vez de motivar el aprendizaje y desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua indígena desactiva el filtro afectivo de los niños (Krashen 1985) y, en muchos casos, los niños, por temor a más represiones verbales o físicas responden sólo con el silencio.

Es persistente la angustia del profesor por superar la resistencia al uso del aimara por parte de los niños. En su opinión considera las actitudes de los niños como un capricho. "Los niños saben hablar aimara, se hacen nomás, su lengua materna es aimara" (GM. 06-09-05). Para el profesor todos los niños, a su cargo (3º y 4º grado) tienen al aimara como lengua materna y al castellano como la segunda. Esto se pudo comprobar en el llenado de las nóminas de matrícula 2005 requerida por la UGEL El Collao (datos de alumnos matriculados en el año escolar), donde el cuadrante N° 9 de la ficha refiere a las lenguas que hablan los alumnos. Entonces, los profesores registraron a todos los niños de la institución educativa de Huarquisana como si todos tuvieran el aimara como lengua materna y el castellano como segunda lengua

(CC1.23-05-05). En la realidad, no se tomó en cuenta los diferentes grados de bilingüismo que tienen los niños, ya que su visión del profesor es unidireccional y homogénea en cuanto al dominio de lenguas de los niños y niñas.

6.3.3. La escritura salida estratégica para superar la resistencia al uso del aimara por los niños

La persistencia del diálogo en lenguas separadas entre el profesor y los niños tiene su final en la producción de textos escritos en aimara. El profesor, al ver que las lenguas (aimara-castellano) coexisten en el diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases de aimara, conduce a los niños a la producción de textos escritos:

P: Janiwa arsuñxa munapktati, ukhama qillqañxaya munapxstaxa (...) qillqapxamaya ratukilla. ¿Wallpaxa kunata luratasa?, ¿qhawqha kayunisa? ¿pusi kayunicha? Ukanakata qillqapxätaxa [*no quieren hablar aimara, entonces querrán escribir, escriban rápido. ¿La gallina de qué está hecho? ¿Cuántas patas tiene? ¿Tiene cuatro patas? Sobre eso van a escribir*]. (El profesor presentó un cuadro con dibujo de una gallina con su polluelo, entonces los niños tienen que describir)

Ns: (Escriben en el papel bulky que les entregó el docente)

Ce: (No escribe nada, mira sólo a sus compañeros)

P: Ya qillqapxma qillqapxma [*ya escriban, escriban*]

J: Ah... qué voy a escribir pä kayuniwa [*tiene dos patas*] eso voy a escribir. ¿Qué es pico? (Pregunta a Jhonatan)

JH: Chhuru [*pico*]

J: chhuru [*pico*] ah... gracias, mä chhuruniwa [*tiene un pico*] (Escribe en el papel).

P: (el profesor se sentó a su pupitre y desde ahí observa a los niños) (CC1. 06-09-05).

El profesor presenta a la pizarra una imagen y ordena a los niños que deben describir en aimara, mientras él se dedica a la supervisión y control del cumplimiento de la tarea. Sin embargo, esto origina el trabajo individual en los niños, es decir aquellos niños que tienen dominio oral del aimara hacen sus trabajos solos y los niños que son bilingües incipientes y pasivos recurren a sus compañeros que tienen mayor dominio para realizar consultas sobre algunos nombres.

Las opiniones del profesor sobre ésta forma de trabajo es que basa en los lineamientos de la emergencia educativa (D.S. N° 021-2003-ED, Directiva N° 063-2003). En sus manifestaciones, el profesor expresa que desde el MED está priorizado la producción de textos escritos, la lectura y comprensión de textos, por ende él en respeto a las normas está cumpliendo con su trabajo. De hecho, los argumentos del profesor son correctos, porque la EBI se enmarca en los lineamientos de la emergencia educativa.

Sin embargo, desde nuestra percepción, el predominio de textos escritos en horas de aimara, es como una salida estratégica del uso separado del aimara y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, los niños escriben en aimara, pero

la lengua de diálogo entre ellos es en castellano, por ejemplo los niños que no tienen dominio del aimara consultan a sus compañeros en castellano; mientras que el profesor se dedica a otras actividades o sólo al control de los niños, mirando, corrigiendo, señalando el tiempo, etc. ya que no pudo lograr la comunicación en aimara con los niños.

6.4. Clases de castellano espacio libre para el uso espontáneo del aimara por el profesor

En el transcurso de las actividades pedagógicas de las distintas áreas curriculares (ciencia y ambiente, religión, personal social, castellano) desarrolladas en castellano constituye uno de los espacios apropiados para el uso del aimara por parte del profesor. En estos espacios no se perciben resistencias por parte de los niños y la lengua aimara cumple determinadas funciones específicas en la interacción desde el profesor hacia los alumnos, las mismas que no responden a una dosificación en cuanto al tiempo o espacio, sucede de manera espontánea en los procesos comunicativos del profesor. Estas formas de uso de las lenguas en las escuelas EBI fueron cuestionadas y consideradas como el uso asistemático de las lenguas, porque es un uso improvisado de una lengua indígena dentro del proceso comunicativo en castellano (Vigil 2000, Zavala 2000, López y otros 2002). Si embargo, desde la perspectiva de la caracterización de una persona bilingüe es normal esta práctica comunicativa como sostiene Beker (1997) y Sichra (2003), pero cuando se trata de la enseñanza de lenguas no tiene mucho significado ya que los estudiantes no pueden distinguir los elementos de una y otra lengua.

En ese sentido, en el presente acápite, tratamos de evidenciar el rol que cumple la lengua aimara dentro de las actividades pedagógicas en castellano. Asimismo, las funciones que citamos y desarrollamos no son las únicas, sino presentamos porque se repiten con mayor frecuencia en los procesos comunicativos del profesor hacia los niños y niñas.

6.4.1. El aimara para animar las clases en castellano

El profesor como agente facilitador y guiador de los procesos de enseñanza y aprendizaje usa el aimara en dinámicas de animación en las actividades pedagógicas en castellano. Este tipo de actividades es habitual a inicios de cada actividad pedagógica, según el profesor es para despertar el interés y garantizar los aprendizajes de los niños. En la descripción que presentamos, se trata de la ejercitación física, en donde las órdenes son dadas por el docente en aimara a los alumnos:

(11: 48 a.m.) Los niños ya retornan del descanso al aula
P: (Retoma las actividades académicas) *jichhaxa ist'apxita, kupi ampara luqtapxma muqucht'ata [ahora escúchenme, levanten la mano derecha empuñado]*
Ns: (levantan la mano derecha, algunos se equivocan y levantan la mano izquierda)
P: *ayaqasipxma, kupi... ch'iqa ampara luqtapxa [ahora bajen abajo, derecha...levanten la mano izquierda]*
Ns: (levantan la mano izquierda, algunos se confunden por lo que dijo el profesor kupi...)
P: *luqtapxma [levanten]*
Ns: (algunos bajan la mano, porque no estuvieron atentos)
P: *Ya... yaqhipa pantjasipxtawa. Jichhaxa paypacha ampara... quntasipxma [Ya... algunos se equivocaron. Ahora las dos manos....síéntense]*
Ns: (se sientan los niños, algunos se quedaron parados)
P: Eso se llama agilidad mental, algunos están distraídos, entonces se equivocan, hay que estar bien atentos. Ahora vamos hablar de Jesús ¿dónde nació Jesús?
N: Nazaret, Jerusalén (contestan los niños)
P: muy bien, ves...! están bien dinámicos ahora... uy... quién ha llegado ahora (se sale a fuera y llegaron los trabajadores de Intervida para distribuir buzos) (CC1. 20-10-05)

Las órdenes para la ejercitación física se dan en aimara y son ejecutadas sin resistencia alguna por los niños. El docente es quién usa el aimara y los niños cumplen las órdenes, no hay respuesta verbal en aimara por parte de los niños. Por otro lado, ya no hay insistencia del profesor para que hablen el aimara, sino el profesor una vez concluida la dinámica conduce las clases de religión en castellano, ocurre lo mismo en las otras áreas (matemáticas, personal social, ciencia y ambiente).

Desde la perspectiva del tratamiento de lenguas puede ser considerada como una actividad improvisada y mezcla de códigos. No obstante, en las clases donde el castellano es medio vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se usa el aimara para la introducción o involucramiento a los propósitos de las actividades pedagógicas en castellano. De hecho el uso del aimara por el profesor es espontánea no responde a una planificación, pero consideramos que también contribuye en el desarrollo de la comprensión y receptiva en los niños.

6.4.2. El aimara para controlar la disciplina de los niños en el aula

La lengua aimara constituye uno de los medios eficaces para controlar o influir los comportamientos de los niños en procesos de enseñanza y aprendizaje en castellano. En la descripción de las clases de matemáticas donde la lengua de los procesos comunicativos es el castellano, el profesor recurre al aimara para hacer notar a los niños que la cultura escolar no permite el uso de prendas de vestir en la cabeza en el aula, esto es considerado como falta de respeto.

(9:50 a.m.) Revisión de tareas de matemáticas
P: (se va al aula de 1º y 2º grado) voy a ir a poner orden en primer grado. Un alumno que no quiere integrarse al grupo. Voy a ver como puede civilizarse.
Ns: (están copiando los ejercicios corregidos en la pizarra)
P: (Volvió al aula) ¿ya han terminado? La semana pasada no hemos avanzado comunicación integral ahora queremos igualarnos (en el área de matemáticas). Ya Bebeto q'aspa apaqasma, chika uruxarakisa, kuna jaqixa ukhmäsnaxa [Ya Bebito

quítese el gorro de la cabeza, ya es medio día, cómo la gente puede estar con gorro hasta éstas horas] (...). Ahora miren a la pizarra nadie escribe. A ver Brígida deja de escribir, ahora vamos a ver diagrama de Vahen. Uñtunipxma aka muruq'uru [miren a este círculo]. A ver pase famoso Kennedy y dibuja la figura que más te gusta.

K: Dibuja un cuadrado con la tiza verde.... (CC1. 10-05-05)

Después de la llamada de atención, el profesor inmediatamente solicita la atención de los niños a las actividades de aprendizaje. En algunos casos, tanto el aimara como el castellano comparten las funciones de regulación de conductas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en el caso siguiente el profesor usa ambas lenguas (aimara-castellano) para poner orden en el aula:

(9:40 a.m.) Sistema de unidades

LM: Profesor yo he hecho tres ejercicios (levanta la mano)

P: Ya... ahorita vamos a revisar (se va nuevamente afuera)

B: Profesor he terminado

P: (retorna) A ver, China vamos a ver tu trabajo

B,J,JH: (Se agarran a golpes y se insultan por un corrector que había levantado Jhonatan)

P: oiga! Carajo! Para eso si son buenos, ratuki lurapxma ¿tukupxtati?. Anatañatakixa khüsa... qillqañatakixa jayra[hagan rápido! ¿Terminaron? Para jugar, si son buenos, para escribir son unos flojos] ya siéntense!. Para jugar si son número uno. (CC1. 14-09-05)

El aimara y castellano comparten el uso en la regulación de la conducta de los niños. El aula desde la perspectiva del profesor, es considerada como uno de los espacios que necesita tranquilidad, espacio donde se transmite conocimientos, espacio donde se dan interacciones profesor-alumno en el marco de los principios de la cultura escolar y disciplinada; entonces, el aimara se convierte en medio regulador de comportamientos, para cumplimiento de dichos principios en el aula (López 1993). Para ello, el profesor expresa términos que refieren sanción o llamada de atención, por ejemplo, jayra (flojos). Es decir, el aimara cumple la función directiva o reguladora, porque a través de ella se somete a los oyentes a los intereses del emisor basándose en órdenes, exhortaciones y sanciones (Corder 1992 y Jacobson 1996).

6.4.3. El aimara para aclarar y corregir las tareas escolares

La lengua aimara desempeña funciones de aclaración y explicación cuando las actividades pedagógicas no son cumplidas a cabalidad por los niños y niñas. El profesor enfatiza sus explicaciones en aimara a los niños. En el siguiente extracto, los niños no pueden encontrar las palabras en el diccionario, ya que éstos están buscando hoja por hoja y el profesor explica las formas de búsqueda:

(11:20 a.m.) Lectura del texto Willakusuyki

P: A ver, el grupo N° 1

B: (sale a la pizarra y lee el trabajo del grupo)

P: (Agarra su diccionario y busca la palabra "mamas, lomo", ya que la niña expresó esas palabras)

Ns: (también buscan en sus diccionarios. No pueden ubicar el sector de la letra M/m en el diccionario, porque están buscando hoja por hoja)

P: Imixa (M/m) kimsa kayuniwa, inixa (N/n) paya ukataya distiguiqxätaxa. A ver, ¿qué dice en el diccionario?

N: mamas

P: A ver, lee (señala a Jhony)... (CC1. 11-05-05)

La explicación en aimara se da en dos sentidos: primero, el profesor da pautas o técnicas de búsqueda de palabras en un diccionario; segundo hace una descripción de las características y diferencias de las letras “m” y “n” para que los niños puedan distinguir y buscar con facilidad. Esta forma de trabajo es habitual en las lecturas de textos en castellano, porque el profesor antes de que lean los niños distribuye los diccionarios, proporcionados por la ONG Intervida, a cada niño, hecho que no ocurre en las clases de aimara, dado que no existe materiales de consulta, a parte de los textos proporcionados por el MED (Yatiqiri masija).

Por otro lado, el profesor frecuentemente realiza correcciones a los niños y niñas en forma individual. En el extracto, el profesor al ver que el niño está escribiendo erróneamente en el papel bulky, interviene en aimara para orientarlo o corregir el trabajo del niño:

(10: 57 a.m.) Comprensión lectora

P: (se fue a la Dirección y regresa con fólder) A ver, Kennedy estos fólder ayúdame. A ver, silencio...!

A, JH: (conversan de sus videos que han mirado en su casa)

P: ya...! Silencio..! Ya... **akhamata qillqätaxa tatala [De ésta forma vas a escribir Tatala]** (toma la hoja de César y voltea en forma vertical). Reparte, reparte

Ce: (escribe en el papel en horizontal y es corregido por el docente)

K: (Está distribuyendo los fólder a sus compañeros)

J: eso falta colocar el mío (falta fástener en su fólder)... (CC1. 12-05-05)

Sin embargo, en algunos casos, las correcciones en aimara de parte del profesor restringen la libertad de trabajo en los niños:

(10:40 a.m.) División de decenas

P: No, no es así (Se lo corrige escribiendo 240 entre 4 en su cuaderno de la Brígida, luego se va donde Ademir). ¡Oiga hijo! janilla pruwlimxa lurxamtixa chiqaki lurxma[Ya no hagas el problema, hazlo directo las operaciones de la división].

AL: Pucha... yo quiero hacer así pue profe, si tengo espacio (mira su cuaderno y sobra espacio para desarrollar toda la operación de la división) (CC1. 14-09-05)

En la evidencia se percibe la reacción del niño en contra de las correcciones del profesor. El niño hace constar al profesor la forma como está resolviendo el ejercicio, es consciente de su forma de trabajo y solicita, en castellano, la libertad de trabajo. En cambio, el profesor insiste en enmarcar a sus lógicas de trabajo a los estudiantes, no les deja seguir los procesos propios de aprendizaje que recomienda el constructivismo.

Por lo expuesto, la lengua aimara, dentro de los procesos comunicativos en castellano, es usada por el profesor para aclarar y explicitar algunos procesos y temas que según él no fueron comprendidos por los niños. La lengua aimara constituye como un medio

de explicitación para ver a dónde va o cuáles son las estrategias adecuadas que orientan los temas tratados en las actividades pedagógicas (Sinclair y Coulthard 1975 en Hornberger 1989: 2002)³¹. En los tres casos presentados, el docente alterna las lenguas para enfatizar su explicación a los niños, tanto grupal como individual.

6.4.4. El aimara para garantizar la comprensión de la información

Otra de las funciones que cumple la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje en castellano es la función informativa. Las informaciones que se brinda en aimara a los niños están ligadas a concursos de conocimientos que organiza la UGEL, las reuniones de padres de familia que se realizarán en el futuro e informaciones relacionadas con sus trabajos que a diario realizan los niños. En el caso siguiente, algunos niños no hicieron sus trabajos con estética en el papelote por hacerlo rápido y el profesor informa que dichos trabajos serían expuestos a sus padres:

(10:50 a.m.) División de decenas

P: Si tres no más, ahora si alcanza tiempo háganlo más ejercicios

LM: (Terminó sus ejercicios y ayuda al profesor a distribuir los papelotes a sus compañeros)

P: A ver, atentos!. Oi...! Ist'apxita, jichhaxa mayüruwa jawsañanixa papitunakama, ukataki uka warkattxa (señala los trabajos que están pegados en la pared). Ukata uñkatasipkchiniya, jani walikchixa jawq'xapxatama, waliskchixa mä pilutsa alarapixchitamsa [*Escúchenme, vamos a llamar un día a sus padres, por eso estoy pegando sus trabajos a la pared, si está bien, seguramente que les estimulará con una pelota o con lago. Si no está bien les sonará con látigo*].

Ns: (ya... gritan en coro)

J: Yo bien bonito voy hacer aquí está mi primera división.

LM: Yo voy pintar bonito con verde, azul...Brígida préstame tus colores (CC1. 14-09-05)

La información en aimara tiene fondo de advertencia que provocará consecuencias negativas en el futuro con los trabajos de los niños. Entonces, los niños toman sus precauciones, algunos rehacen sus trabajos y otros pintan, adornan y combinan colores para resaltar sus trabajos. Por otro lado, en el siguiente extracto, el profesor recurre al aimara para informar a los niños sobre un concurso de producción de textos escritos organizado por la UGEL El Collao:

(9:35 a.m.) Copiado del libro

P: (inicia las clases con una información) ist'apxita mä atipt'asiwiwa utjani llawi markana [*Escúchenme, se va llevar a cabo un concurso en llave*] de fábulas, cuentos. Para eso todos van a escribir y vamos concursar con otras escuelas.

A: ¿Nosotros vamos a ir el 25?

P: Janiwa wintisinkuxa qillqantayañakiwa khitisa sarani uka [*No va ser el 25, ese día sólo va ser la inscripción de quienes participan*], hay tiempo es el 5 de noviembre, pero el martes sí tienen que venir. (CC1. 19-10-05)

³¹ Sinclair, Jhon McHardy y M. Coulthard (1975). **Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils**. London: Oxford University Press.

La información de competencia académica crea inquietud en los niños, entonces se generan más espacios de uso para el aimara. Es decir, los niños preguntan en castellano al profesor y éste continúa explicando y aclarando la información en aimara. Las informaciones en aimara generan motivación a los niños para afrontar, de la mejor manera posible, los hechos de cualquier índole. Desde la mirada de Jacobson (1985) y Corder (1992) esto se enmarca en la función referencial, porque la información del profesor está ligada a un determinado evento que vendría a ser el tema o referente de información, lo cual genera indagación y mayor detalle a los niños.

6.4.5. El aimara para motivar la participación oral en las actividades pedagógicas

La lengua aimara es usada por el profesor para generar participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en castellano. Hemos observado que no todos los niños participan en las actividades pedagógicas, unos se quedan callados escuchando las explicaciones del profesor, mientras que otros niños participan frecuentemente con aporte de ideas, sugerencias, corrigiendo al profesor, etc., entonces, el profesor al percatarse del silencio y pasividad de algunos niños recurre al aimara para motivar a que participen de la clase, en algunos casos dirigiéndose a los niños por sus nombres.

9:45 a.m.) Acrósticos. (El profesor da algunas palabras y cada una de las letras que conforma la palabra tiene que generar otra palabra, entonces los niños piensan en diversidad de palabras y alcanzan las sugerencias al profesor)

P: A ver, César los dos no hemos aportado nada, Brígida ninguna palabra. César k'ichxatnamaya mä jisk'itsa ukapunixaya Sisaraxa khusawa jischiñanixa [*César aporta pues algo, sino cómo vamos decir que el César es inteligente*].

B: hilando la quiero

P: Muy bien, la Brígida ya ha aportado ya. A ver, vamos Jhonatan nada has aportado. (CC1. 11-10-05)

El profesor, de manera estratégico, hace notar en aimara a los niños la ausencia de participación en las actividades pedagógicas. Particulariza a quienes no expresaron algo en las discusiones, ello repercute en los niños que no participaron y se expresan sobre el tema en desarrollo. En otros casos, el profesor usa el aimara para alcanzar sugerencias en relación a las tareas que deban realizar los niños.

(10:35 a.m.) Producción de textos en castellano a partir de una lectura

(Los niños después de haber leído cuentos, poesías, canciones tienen que crear otras canciones. Entonces, los niños están escribiendo, pero otros están acompañando con dibujos que tenga relación con el texto y el profesor, al ver ese trabajo, motiva a los demás niños).

P: Aunque ahora ha cambiado, la primavera es el mes verde donde empieza a brotar las plantas

LM: profesor voy a dibujar

P: Ya dibuja, dibuja las plantas, chhichirankas volando [*moscas volando*], quqanakacha aliski ukanaka [*dibujen árboles creciendo*]. (Se va donde Jhony y Kennedy) tú también estás haciendo asnuqallus [*¿estás dibujando burritos?*], muy bien. Tiene que tener relación con las poesías y cuentos que han hecho los dibujos.

B: (Está escribiendo un poesía que titula “Doña primavera”) jumaxa kipkaraki quqanaka aliskiri dibujsütaxa [*Tú también de igual manera vas a dibujar árboles creciendo*] (CC1. 05-09-05)

Esta forma de recurrir al aimara ocurre cuando algunos niños realizan sus trabajos en forma creativa más allá de las indicaciones del profesor. Es decir, el profesor al ver que otros niños sólo hicieron acorde a sus explicaciones y otros creativamente realizan sus trabajos con gráficos, combinación de colores, etc. entonces, trata de motivar en aimara para que todos los niños utilicen su imaginación y hagan de lo mejor posible sus canciones, cuentos, poesías, etc. para ello lanza algunas sugerencias en aimara de la forma cómo deberían de relacionar los niños con sus textos.

En resumen, el aimara es usado por el profesor para generar participación y para promover creatividad en los niños en las actividades pedagógicas en castellano. Por un lado, el aimara es como un medio democratizador de participación, ya que el profesor al ver que algunos niños no expresan algo en las clases, se dirige en aimara para que no sea pasiva su asistencia al aula y por otro lado, el aimara es el generador de la creatividad, el profesor recurre al aimara para enfatizar o alcanzar sugerencias que tenga relación con el trabajo de los niños, ello repercute a los demás niños a utilizar su imaginación para resaltar sus trabajos.

6.4.6. El aimara para el control del cumplimiento de las tareas

La interrogación en aimara es una de las funciones más frecuentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor recurre a la interrogación en aimara para exigir y mantener el esfuerzo de los niños en el cumplimiento de sus tareas. Por ejemplo, en el siguiente extracto, se trata de la búsqueda de palabras desconocidas que encontraron los niños en la lectura de un cuento:

(9:55 a.m.) Comprensión lectora del texto Willakusuyki “La vaca flaca”

Ns: ancas, ancas (Buscan repitiendo en su diccionario la palabra anca)

P: ya... katjapxtati? [*Ya... ¿encontraron?*] ¿utjiti janicha? [*¿Hay o no?*]

J: No hay

P: Cómo no va haber

LM: (lee el significado de anca) cada una de las mitades laterales de la parte superior... (Escribe a la pizarra para que los otros niños puedan copiar)

P: ukxarusti? [*¿Qué más?*]

Ns: parte superior

P: ¿Kunapi sisa? Thixniwa sarakisa [*¿Qué más dice? Omóplatos dices pues*] (se señala la parte de cervicales lumbares) (CC1. 12-05-05)

El profesor insiste en aimara la búsqueda de términos desconocidos por los niños en el diccionario. En algunos casos, este tipo de interrogaciones, genera desesperación y competitividad en los niños:

(10:40 a.m.) Construcción de historietas

JH: Me falta mucho profesor

P: sh... ¿ya...? ¿tukupxtati? k'atakjamakilla ...[sh... ¿ya..?, ¿han terminado? Apúrense...]
Ns: (siguen copiando el texto)
P: Sh... ¿tukupxtati? K'atakjamakilla [sh... ¿han terminado? apúrense]
JH: Profesor... ya terminé (grita fuerte y se para sobre la silla)
P: oi...! ¿Jhonatan yastati? ¿Tuktati? [¿Jhonatan terminaste? ¿Terminaste?]
LM: Ya he terminado profesor
AL: un ratito más profe
CE: ya he terminado...! ni siquiera a hecho bien (se refiere a la niña Luz Marina)
P: Tukupxtati?! yastati? ¿Tukupxtati janicha? [¿Terminaron? ¿Ya está? ¿Terminaron o no?] Muy bien Jonatan. Creo que Profesor Edgar podemos pasar directo a quinto grado... (CC1. 16-05-05)

Como se puede apreciar, esta dinámica provoca angustia y disputa entre niños. Algunos terminan su tarea en menor tiempo, otros niños se retrasan, entonces muestran su angustia. Asimismo, por la constante insistencia del profesor algunos estudiantes realizaron sus trabajos “por cumplir” con errores, producto de la restricción del tiempo.

El aimara en los casos descritos tiene ventajas y desventajas. Por un lado, es importante la presión y la restricción del tiempo para los niños porque contribuye al desarrollo motor y cognitivo, pero también provoca impotencia, angustia y desesperación en aquellos niños que tienen ritmos de aprendizaje pausados, ya que las preguntas en aimara están orientadas a la competitividad. Entonces, los estudiantes que requieren más tiempo para la realización de sus tareas, a nuestro modo de ver, sienten como si fuese una persecución policial con las preguntas reiteradas e insistentes y se quejan ante el profesor o simplemente reniegan contra sus compañeros. Además, podemos decir que los aprendizajes ya no son significativos cuando son por exigencia o cuando los alumnos no tienen suficiente interés y motivación por cumplir sus responsabilidades.

6. 5. Uso del aimara fuera del aula

En este punto presentamos los datos que conciernen al uso del aimara fuera del aula. Para su ilustración focalizamos algunos ámbitos de comunicación como el juego y las reuniones de los actores educativos, donde pudimos percibir el uso del aimara para determinados fines, teniendo en cuenta que la lengua de comunicación predominante es el castellano, particularmente en los niños.

6.5.1. El castellano predomina los procesos comunicativos de los niños y niñas

Los procesos comunicativos de los niños y niñas en los distintos ámbitos fuera del aula son predominantemente en castellano y el aimara es usado ocasionalmente para insultos. Sin embargo, en los juegos de las niñas aparecen frecuentemente pequeñas conversaciones en aimara y no así en los diálogos de los niños fuera del aula.

En el siguiente extracto, las niñas están jugando volley ball y como es un juego de carácter colectivo, una de las niñas (YA) no contesta la pelota e inmediatamente sus compañeras del juego recurren al aimara para insultarla, haciendo referencia a sus características físicas e intelectuales:

YE: oiga dormilona **ch'iyara [Negra]** (se refiere a la Yaneth, compañera de juego, que no contestó la pelota, cayó a su lado. Además, su equipo está perdiendo)

YA: (mira a Yésica y se tapa la cara, se queda callada no contesta a nadie)

EL: **jach'a nasani, nasa qhiwi** maya pilutaxa nasata thuqkakatamxa wilax chix... saraqaniitamxa, ukata warariskataxa [*Oye narizón, con nariz de asta la pelota, de sorpresa, te va saltar a la nariz y vas a derramar sangre, recién vas a estar llorando (tienes que estar atenta)*] a dormir no más, por tu culpa vamos a perder. (CC1.22-05-05)

El insulto expresado por la niña a su compañera podemos ver desde dos perspectivas. Por un lado, las niñas (YE y EL) llaman la atención a su compañera (YA) para que ella esté atenta y tenga cuidado de la pelota, porque al saltar a su rostro puede provocar un accidente. Por otro lado, el mensaje está acompañado de fondo despectivo que caracteriza el color de la piel, esto en alguna medida pensamos que expresa discriminación y racismo.

Respecto al uso del aimara en los niños hay pocos cambios fuera del aula, lo mismo que en el diálogo de las niñas, el aimara es usado para casos despectivos.

Un grupo de niños están jugando el Ble ble y los otro niños (de 1º grado) están mirando lo que juegan sus compañeros.

CE: El gordo chanco de 1º grado bien sabe aimara oi... es que es Khuchi awati [*pastor de chanchos*], gordo khuchhi awati es pues, por eso sabe aimara, a patxa (encima) sabe llevar ¿no? (refiere al niño de primer grado que en realidad es gordo y además efectivamente sabe aimara) (CC1.01-06-05)

En el diálogo en el juego, el aimara aparece como interferencia al castellano. No obstante, los términos en aimara que interfiere al castellano se puede ver dos maneras. Primero que el niño caracteriza despectivamente a su compañero, relacionando con la actividad que realiza en el hogar, el cuidado de porcinos, por ello es de contextura gruesa. El segundo aspecto está relacionado con la actitud hacia la lengua aimara, el niño percibe al aimara con descrédito y considera como el medio de comunicación de las personas que se dedican a las actividades agropecuarias. Afirmaciones como las descritas es recurrente escuchar a los padres de familia en las comunidades. Recuperando las versiones de mi madre, cuando no queríamos ir a la escuela con mis hermanos: "janixalla iskuylaru saraña munkstatixa, ukhamaxa khuchhixalla awatiskchïta, ukhamarusa nayjama uraqmaya jurqiskchïta" [*Sino quieres estudiar, pues te quedarás a pastear chanchos y rascar la tierra como yo*]. Es decir, ir a la escuela es dejar de ser agricultor y ganadero, más aún es dejar de hablar el aimara, porque una persona al ser profesional debe hablar el castellano. En ese sentido,

parece ser que los niños escuchan similares mensajes de sus padres y lo repercuten en sus juegos o en otras situaciones de comunicación.

En síntesis, tanto en las niñas como en los niños el diálogo fuera del aula predomina el castellano. No obstante, es necesario resaltar que en el juego de las niñas el aimara aparece en forma de alternancia, porque de manera espontánea las niñas introducen toda una frase en aimara, cuando están conversando en castellano; en cambio, en el diálogo de los niños, el aimara aparece sólo como interferencia al castellano y estos son términos peyorativos que aluden a la integridad biopsicosocial de sus semejantes.

6.5.2. La práctica bilingüe entre profesores y predomina el castellano en el diálogo con los niños

La lengua de comunicación de los profesores fuera del aula es en aimara y castellano. Los profesores usan el aimara para tratar temas de cotidianidad y usan el castellano cuando se trata de temas inherentes al trabajo pedagógico. Por ejemplo, los espacios del uso frecuente del aimara son las horas de refrigerio, en donde cada profesor lleva refrigerio (chuño, papa sancochada, haba, frutas, etc.) a la escuela por turno o en algunos casos, se cocinan comidas en forma conjunta en la misma institución, entonces en estos espacios predomina el aimara:

CP: Señor Dionisio utt'asma Virginiampi [*señor Dionisio siéntate con la Profesora Virginia*]

V: (se ríe)

CP: Directurataki akaxa (sirve en una taza el caldo de carachi) am... jichhaxa kunjamsa kawkirusa apsuñänixa señor Dionisio payataynawa [*esto para el Director (sirve el caldo de Karachi) am... señor Dionisio, ahora cómo vamos a sacar los pescados había sido dos*]

V: akaxa niya lacteo kipkakixa, suma janq'ukirakisa (se refiere al caldo del carachi) [*esto se parece al lácteo ¿no?, bien blanquito es (compara el caldo de Karachi y el lácteo)*]

CP: Dionisio payjaraksa sirwitaysmaxa ay... pantjasitaywa profesor Ignacio juchhantawätaxa. [*Señor Dionisio te había servidos creo, ay... me había equivocado profesor Ignacio tú sírvete*]

GM: nayaru churaskita, nayawa wali munasktxa, sumawa ya. Nayruruxa janiwa ukhamäkanati, señora Nora khuspuni chuwilla alaña yattaxa... [*A mí dame (ese caldo), a mí me gusta bastante, está rico. La vez pasada no era así, la señora Nora siempre sabe comprar pescado*] (CC1. 20-10-05)

En el diálogo de los profesores predomina el uso del aimara, no se aprecia el uso del castellano. Sin embargo, cuando conversan con relación a los temas pedagógicos es predominantemente el castellano.

GM: Colegas me están pidiendo la documentación de la institución y yo tengo que ir a llave, aquí el profesor Edgar me apoyará con mis alumnos

CP: Pero estás diciendo de la semana pasada pues, de PDI, de PDI estás caminando hasta ahora no has entregado.

GM: No es tan fácil señorita, hay que hacer el reglamento interno muchas cosas faltan

CP: Había plazo no sé hasta cuando, hay que cumplir lo más antes posible, porque sino vamos estar en la lista de los observados... (CC1.10-10-05)

Conversaciones como las descritas, generalmente, ocurre en las reuniones sobre el desarrollo curricular. En el extracto presentado, el Director del plantel plantea a los profesores que están retrasados en la entrega de la documentación institucional a la UGEL El Collao y toda la conversación es en castellano.

En ambos casos descritos nos muestra que existe la distribución de funciones para el aimara y el castellano en los procesos comunicativos entre profesores. El aimara es usado para dialogar de situaciones cotidianas, es más coloquial y el castellano para cuestiones formales del proceso educativo.

En cuanto al proceso comunicativo entre profesores y niños predomina el castellano fuera del aula. En algunos casos los profesores se dirigen a los niños en aimara y estos responden en castellano, ocurre lo mismo que en las clases de aimara.

6.5.3. El aimara lengua de interacción de predominio entre los profesores y los padres de familia

En los anteriores puntos del estudio hemos evidenciado que la lengua aimara está restringida a la población adulta en la comunidad de Huariquisana. En las reuniones ocasionales que se realizan en la institución educativa de Huariquisana, esto se observa de manera evidente, predomina el aimara en los procesos comunicativos entre los padres de familia y profesores.

La descripción siguiente se trata de una reunión extraordinaria para la participación en “el concurso de danzas autóctonas de la región de Puno” en una escuela aledaña a Huariquisana por el día de la juventud, del estudiante y de la primavera. En ese contexto, la lengua aimara es el medio vehiculizador de acuerdos para la participación de dicho evento:

JL: Ya... hermanos, profesores jichhaxa amtt'awtanpilla ukhamarjamakipunilla phuqhaskañanixa, jichhaxa kamachañanisa wanta jani utjirjamäkitixa kutthapt'asnasa ukakipuniwa walísphaxa janicha. [*Ya... hermanos y profesores cumpliremos tal como hemos acordado. Ahora sólo que va a faltar la Banda, no sé qué podemos hacer, tendríamos que acotarnos eso no más sería la alternativa más viable*]

VIT: Suma thuqhtañani ukakipuniwa walínixa oi. Ch'uxñanxa Carnaval de Qhut'a thuqhunixa siwa oi, wali lunisatapacha insayxapxixa, jiwasa ni kuna. [*Tenemos que bailar bien, en Chujña chojñani dicen que van a bailar Carnaval de Ccota, allí los ensayos empezaron desde lunes, sin embargo nosotros no hemos ensayado*]

Prof. CP: Jichhaxa tukirinkamawa jutapxajaxa saraktasa señor Javier kawkirakisti, janirakisa musikaxa utjkitixa. Nayana kasitisa utjaskanawa ukxa apanirikchätxaya [*Señor Javier dijiste que ibas a venir con sus músicos ¿dónde está? No hay nada. Yo tenía cassetes sabiendo eso hubiese traído*] (CC1.21-09-05)

Tanto los profesores como los padres de familia usan el aimara para proponer las formas de participación el concurso de danzas. Asimismo, en algunos casos el aimara es usado por ambos actores para evaluar diferentes actividades, sean administrativas o pedagógicas, en la institución educativa de Huariquisana. Es permanente escuchar

las discrepancias entre profesores y padres de familia sobre el cumplimiento de los horarios y la falta de colaboración en la educación de los niños (de los padres a sus hijos). Para estos conflictos, la lengua aimara es el medio concertador y evaluador, ambos actores buscan situaciones “debiles” para hacer notar su falta, en este caso tanto los profesores y padres de familia se exigen puntualidad, sin embargo, no cumplieron con los compromisos.

IC y CP: (Se acercan al presidente de la APAFA)

CP: kamisaraki señor Javier janirakisa uraruxa purinktatixa... kamachxapxaraktaxa [*Cómo está señor Javier, qué pasó no llegan a la hora*].

JL: Si pue señorita jani jank'axa jutañjamakitixa [*Si pues señorita, a veces en la casa nada no es rápido*]

IC: Kamisaraki (*cómo estás*) señor presidente

JL: Profesor Ignacio chhaqxaraktasa aka siñuritaxa inphurmpachätamawa sapa mayni mä thuqhurimpi, mä tukirimpi uchasiñani sasawa amtuwapxta masürunakxa [*Profesor Ignacio te has perdido, la señorita como sea seguro que ya te informó sobre los acuerdos, acordamos en las anteriores reuniones de venir cada unor con un danzarín y un músico*]

IC: Walikiwa (*está bien*) señor presidente.

JL: Ukhamarusa chhaqtawa, lunisa martisaxa jani jutxtati, siñuritaxa kayutsa purjasinkiwa, jumaxa chhaqxatawa profesor Ignacio, jichhaxa mä multjama apstxakipunitawa profesor Ignacio. [*Además, (profesor Ignacio) te faltaste, ya no asististe a la escuela dos días, lunes y martes, la señorita hizo el esfuerzo de llegar a pie y tú te desapareciste. Ahora tienes que aportar como una multa profesor*] (CC1. 21-09-05)

En el diálogo se percibe las discrepancias en cuanto al incumplimiento de las responsabilidades y compromisos para la reunión de ambos actores (profesores-padres de familia). La profesora de aula hace notar el retraso e incumplimiento de sus compromisos al padre de familia y éste justifica las razones de su demora. Sin embargo, evade dar mayores explicaciones y traslada la llamada de atención a otro profesor que faltó por dos días durante la semana e inclusive condiciona con una multa por sus inasistencias al centro educativo. Es decir, el representante de la APAFA reconoce y elogia en aimara la responsabilidad de la profesora con sus funciones y sanciona al profesor que faltó a la escuela. Más allá del estudio lingüístico, se observa el nivel de participación de los padres de familia en el quehacer educativo, el padre de familia somete al profesor a las reglas y sanciones de la comunidad por sus inasistencia, ya que los otros profesores llegaron a la escuela caminando porque no había movilidad, hecho que también es elogiado y resaltado en aimara por el representante de los padres de familia.

En los dos extractos que presentamos se demuestra que el aimara cobra relevancia como medio de comunicación entre profesores y padres de familia. Podemos decir que se crea un espacio de diálogo monolingüe en aimara, pero esto es ocasional. Cuando los padres de familia se retiran de la institución educativa, el castellano recobra sus espacios de comunicación.

7. DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EBI

En el presente acápite presentamos las dificultades que se presentan en la implementación de la EBI desde la mirada de los actores educativos y en contraste con las observaciones durante nuestra permanencia en el contexto de estudio.

7.1. Preocupación por un lenguaje académico en aimara por los profesores

El desconocimiento de la fonologización y préstamos lingüísticos en aimara implica la falta de dominio de la lengua aimara por parte de los profesores. Al realizar una reflexión metalingüística y de su práctica docente en la enseñanza del aimara, los profesores señalan que no tienen dominio de la lengua aimara, a pesar de ser hablantes de dicha lengua:

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura del aimara, ni yo mismo domino bien, entonces eso es lo que me falta. (...) En castellano, yo le doy una secuencia, mira después del sustantivo tiene que ir el verbo de todas maneras, sino no tendría sentido la oración ¿no?. Ellos (los alumnos) ya saben, pero en aimara pues el verbo ¿cómo se llamará (eso) es el problema, no sabría decir ni yo mismo, entonces yo hablo así, (...) (Prof. CP. 26-09-05)

En las manifestaciones de los profesores se percibe la comparación gramatical constante entre el aimara-castellano. Durante nuestra permanencia en la institución educativa de Huarquisana fue frecuente la preocupación sobre términos que refieran la denominación de los elementos de una oración en aimara por parte de los profesores y niños. En los espacios de descanso se nos acercaban para preguntarnos: ¿Qué se dice verbo en aimara?, ¿qué se dice sustantivo en aimara?, ¿cómo se denominan en aimara a las frutas plátano, naranja, manzana?, etc. En algunos casos los docentes enviaban a los niños para que nos hicieran las preguntas sobre los términos o nombres de un determinado objeto.

En las capacitaciones y en las reuniones de los grupos de interaprendizaje, las interrogantes a los asesores locales también fue evidente con relación a los términos académicos en aimara:

Bueno, profe oralmente estamos trabajando las lenguas, estamos haciendo escribir también, pero no sabemos planificar nuestras Unidades Didácticas en aimara. Yo le pregunto al monitor, ¿cómo vamos a hacer con nuestra planificación? ¿Hacemos en aimara o en castellano? Hasta el momento estamos haciendo en castellano no más. **Yo quiero hacer mi planificación en aimara, pero no sé que se dice objetivos, capacidades en aimara, ¿cómo voy a decir justificación?**, esas cosas debemos unificar. Por ejemplo, un día he tenido la dificultad de qué decir aprendizaje y enseñanza, esos términos no encontramos en aimara. (Prof. CP.30-09-05)³².

³² Las apreciaciones provienen de la segunda capacitación correspondiente al año académico 2005, realizado en la ciudad de Ilave por los Asesores Locales y los Especialistas de EBI de la UGEL, con supervisión del especialista de la DINEBI.

Según los profesores, desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en aimara con planificación de las Unidades de Aprendizaje (UDA) en castellano es incoherente. Ellos reclaman a los monitores locales en el sentido de que, así como enseñan el castellano con una planificación de actividades en la misma lengua, deberían de hacer lo mismo en aimara; pero afrontan el desconocimiento de préstamos de léxicos académicos en dicha lengua, lo cual es una restricción en sus funciones de docencia “(...) necesitamos desarrollar, por ejemplo una unidad de aprendizaje ¿no? que es mas fácil en castellano, lo cual un poquito nos restringe, aquí no podemos desenvolvemos en la redacción de nuestros documentos pedagógicos” (Prof. GM. 08-09-05).

Las reflexiones metalingüísticas de los profesores podemos comprender desde dos puntos de vista: en primer lugar, la preocupación de los profesores es la apropiación de los préstamos y refonologización de términos en la lengua aimara. En segundo lugar, visualizando desde el desarrollo de las habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS) y la Proficiencia Lingüística Académico-Cognitivo (CALP) propuesta por (Cummins 1984^a citado en Baker 1997: 197-198)³³, los profesores desde la lógica del castellano sienten un dominio básico del aimara, a pesar de que son aimara hablantes, incluso el profesor del 3º y 4º grado de la institución educativa de Huarquisana es del lugar (Pilcuyo). El problema que afrontan los profesores es el lenguaje académico en aimara para cuestiones de explicación, ejemplificación y el nombramiento de componentes lingüísticos en aimara (Plaza 2001), es decir la noción de los profesores es encontrar equivalencias de términos en castellano al aimara, porque toda su formación es en función a esa lógica.

Sin embargo, más allá de la preocupación de un lenguaje académico del aimara se percibe claramente que persiste la enseñanza gramatical de lenguas en la institución educativa de Huarquisana y en otras instituciones educativas de la zona. En la mayoría de las opiniones de los profesores reflejan la preocupación por la búsqueda de nombres de los elementos de una oración en aimara (sujeto, verbo, predicado), lo que evidencia la predominancia del enfoque gramatical en la enseñanza de lenguas, basada en el análisis lingüístico de las oraciones. Asimismo, la constante comparación del castellano con el aimara por parte de los profesores implica la mentalidad diglósica que se tiene hacia el aimara.

³³ Cummins, James (1984a). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* Clevendon: Multilingual Matters.

7.2. La falta de guías metodológicas para la enseñanza del aimara

La escasez de guías metodológicas es otra de las dificultades que afrontan los profesores en la enseñanza de y en aimara. “Si tengo muchas dificultades, en el fondo, en cuanto a metodología, estrategias, algunas pistas para guiarme bien en la enseñanza del aimara” (Prof. IC.26-09-05). Este tipo de argumentos es el resultado de los diversos escenarios lingüísticos que afrontan los profesores en el aula, porque diverge con sus nociones de que los niños tienen como lengua materna el aimara.

Por otro lado, la falta de guías metodológicas, manuales, módulos, entre otros soportes pedagógicos ha motivado a algunos profesores a recurrir a las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras:

(...) algunas veces hemos llevado también así inglés, entonces tal igualito que inglés es (la estructura del aimara) le digo, ya... dicen (los niños), pero siempre se confunden y no sé ese problema tenemos, nos falta mayor dominio de la lengua aimara, a pesar de que soy aimara (Prof. CP.26-09-05).

Sobre lo expuesto, durante nuestra permanencia en la institución educativa fuimos objeto de consulta permanente de los profesores sobre las estrategias de enseñanza del aimara a los niños. Los profesores nos solicitaron en reiteradas ocasiones nuestros comentarios y sugerencias sobre los módulos que proporciona el MED (Yatiqiri masija-jakhuri masija)³⁴ para su manejo, ya que en los mencionados documentos existen términos en aimara que son producto de la refonologización, entonces dificulta en la comprensión y seguir la secuencia, ya que los profesores no se apropiaron de dichos términos (latanu= plátano, larankha= naranja, etc.). Asimismo, en algunos casos proporcionamos documentos bibliográficos a nuestro alcance como el diccionario en aimara, textos para redacción y otros.

Es evidente la insuficiencia del manejo metodológico para la enseñanza de la lengua indígena en los profesores de la institución educativa de Huariquisana. Si bien todos son aimara hablantes, esto no garantiza para la enseñanza formal del aimara, sobre todo, cuando los docentes son dependientes de los módulos, manuales y guías metodológicas para realizar los procesos educativos, ya que para la enseñanza del castellano cuentan con guías metodológicas, ellos simplemente hacen la réplica de las consignas de dichos documentos. Entonces, al no encontrar lo mismo para la enseñanza del aimara los profesores recurren a excusas de que por falta de materiales y guías metodológicas no pueden implementar satisfactoriamente la EBI.

³⁴ Estos módulos son especialmente para 5º y 6º grado, por lo que las consultas fueron permanentes tanto de la profesora de aula como de los niños. La profesora repartía a los niños el módulo y estos afrontaban a algunos términos poco usuales en la comunidad, entonces la profesora se acercaba para consultarnos o en algunos casos enviaba a los mismos niños para que nos preguntara.

7.3. Capacitaciones genéricas y extemporáneas

La implementación de la EBI está sujeta a las capacitaciones de cada año escolar. Tanto los profesores de la institución educativa de Huarquisana como los demás profesores que implementan la EBI en la provincia de El Collao muestran su preocupación por el desarrollo de las capacitaciones, los mismos que se llevan a cabo a destiempo, hecho que implica modificar sus planificaciones curriculares ya establecidas para el año académico correspondiente:

Las capacitaciones siempre se llevan tarde, como ahora cuando ya estamos por finalizar el año académico, entonces eso significa que hay muchos problemas en el Ministerio de Educación. Los Especialistas o monitores deben presentar las propuestas y por su puesto nosotros también (Prof. En Taller 24-26/10/05).

Por otro lado, para los profesores las capacitaciones de EBI son muy generales, no satisfacen sus expectativas. Si bien se tratan temas de enseñanza de lenguas no responden a la realidad, ya que los profesores en su mayoría son profesores que tienen a cargo 2 a 3 grados en una misma aula y requieren de estrategias que respondan a esa realidad:

Este... profundizar pues, más que todo, en cuanto a la metodología. Por ejemplo, como se puede enseñar la lengua aimara ¿no? qué metodologías sería más recomendable. En esa parte yo no he visto con mucha claridad, claro que ellos han tocado en forma genérica. Eso ha debido de ser bien claro, por ejemplo para primer grado qué metodologías se puede emplear. Por ejemplo, recuerdo los años anteriores, las capacitaciones eran por grados, por ejemplo 1º y 2º grado era aparte, era más específico y profundo, pero en cambio acá, como le vuelvo a repetir ha sido en forma genérico. (Prof. FI.22-11-05)

Para los docentes, las capacitaciones en cuanto al tratamiento de lenguas tiene poca concreción. Haciendo un contraste con las capacitaciones de los años anteriores destacan que fueron por grados y los temas se trataban específicamente para cada grado de estudios, lo cual fue provechoso para sus prácticas pedagógicas en el aula.

Las capacitaciones que los profesores ponen en cuestión responden a los cambios que se viene dando en cuanto a la formación continua de docentes en EBI. En los primeros años de implementación de la EBI, los procesos de capacitación estuvieron a cargo de las instituciones de capacitación (ICD), los cuales fueron las ONGs, institutos superiores pedagógicos, universidades y asociaciones civiles; situación que desde el año 2005 fue centralizado a las UGELs, en la mayoría de las provincias de la región de Puno, por ejemplo llave. Todo ello fue a pedido de los profesores; sin embargo vemos que continúan los descontentos sobre las capacitaciones. Si bien los mismos profesores pidieron a las autoridades educativas que los profesores de mayor experiencia en EBI compartan sus experiencias a los demás profesores, sin embargo no encuentran sus satisfacciones. A nuestro modo de ver, tiene que ver con el facilismo que algunos profesores quieren para desarrollar los procesos educativos, es

decir quieren que los asesores locales preparen guías, módulos, etc. para facilitar su trabajo y no muestran creatividad en sus labores.

Por su parte, los especialistas encargados de la EBI rechazan las discordancias de los profesores. Por un lado, admiten el desarrollo extemporáneo de los procesos de capacitación; sin embargo, desmienten que esto implica la reorganización de las planificaciones curriculares de los profesores, más bien sostienen que las capacitaciones son de carácter procesual:

Colegas como ya hemos dicho al inicio, es cierto, estamos llevando tarde este taller, pero esto no significa cambiar todo, esto nos sirve para el año siguiente. Por ejemplo, está viniendo los materiales, no se va utilizar este año muchos, pero hay algunos que si se van a utilizar, entonces no hay que preocuparse. (AA. Esp. EBI.24-10-05)

Los especialistas además de reconocer el desarrollo de las capacitaciones inoportunas, resaltan la distribución inoportuna de materiales educativos para el año académico 2005. Situaciones como ésta, sencillamente, se convierten en excusas de algunos docentes para justificar que las autoridades educativas no proporcionan materiales y a falta de ello no pueden implementar favorablemente la educación bilingüe intercultural, más aun los docentes muestran cierta dependencia de los textos, manuales y guías para desarrollar las actividades pedagógicas.

En consecuencia, podemos decir que no hay un trabajo coordinado entre las autoridades de la DINEBI, los especialistas (DREP, UGEL), los monitores locales y los profesores (López y otros 2002: 167). En cuanto a la gestión administrativa y económica, el programa EBI depende directamente de la DINEBI, los especialistas de los órganos intermedios (UGEL) sólo intermedian la parte pedagógica, entonces los procesos de capacitación docente y la distribución de materiales educativos a las instituciones educativas sufren retrasos y los más perjudicados son los niños.

Por otro lado, de acuerdo con las manifestaciones de los profesores podemos decir que la implementación de la EBI está subordinada a las capacitaciones y a la entrega de materiales, módulos, guías, etc. de parte del MED; de lo contrario no se implementa la EBI y se retoma con la práctica tradicional de los procesos educativos (en castellano).

7.4. Divorcio entre niveles educativos y la continuación de la EBI como programa experimental

A 10 años de la implementación del Programa EBI en el Perú, ésta abarca sólo algunas escuelas rurales del nivel primario y Programas de Educación No Escolarizado (PRONOEIs). A su vez, estas instituciones educativas son consideradas como Programas Piloto, porque no se implementa en todas las instituciones

educativas de los niveles educativos mencionados. Por otra parte, en el nivel secundario y de educación superior el programa EBI pasa por un desconocimiento total, hecho que genera desconfianza en los profesores y sobre todo, en los padres de familia de la comunidad de Huariquisana.

Por ejemplo, los profesores muestran su preocupación sobre la incoherencia de los lineamientos del sistema educativo peruano, son conscientes del discurso de la tan anhelada articulación educativa en el país; no obstante, en el nivel secundario se sigue priorizando la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a los educandos:

Bueno, aquí, aunque se habla mucho de la articulación, en secundaria prácticamente no llevan el curso de aimara, sino llevan inglés. Me parece importante incluir a la currícula de secundaria en lugar de inglés. Ellos podrían llevar este curso que se llama aimara (Prof. GM. 08-11-04)

Otra de las dificultades es la continuación de la EBI como un programa experimental. Esto crea ciertas discrepancias de los padres de familia respecto a los docentes:

(...) nos han traído cierta crítica, porque tenemos centros educativos que son vecinos, por ejemplo Ch'uxña ch'uxñani, que está solamente acá a unos pasos y otro Qhunapi. Ellos no están considerados a ésta propuesta, pues que sea en forma general para todos los centros educativos, sobre todo en el nivel primario (Prof. GM.08-11-04).

Los profesores resaltan la existencia de instituciones educativas con características similares a Huariquisana, pero no implementan la EBI. Esta forma de selección de algunas instituciones educativas ha provocado interpretaciones negativas en los padres de familia porque pensaron que la EBI era una práctica antojadiza de los profesores.

Por otro lado, los profesores consideran incoherentes la política educativa y la práctica. En la Ley General de Educación la EBI está oficializada, pero en la práctica continúa como programa experimental:

(...) esta educación bilingüe ya está insertado, ya pues en la norma legal. Entonces, por mi parte diría que esto se debe generalizar ¿no?, no solamente (se aplique) en las escuelas pequeñas. **A nosotros nos han considerado, porque tenemos un poco menos los alumnos y ellos nos han considerado** (...) hay cierta contradicción (Prof. FI. 22-11-04)

Los profesores muestran inseguridad de la política educativa de EBI. Si bien critican la incoherencia de la Ley de Educación, ellos también consideran al Programa como una imposición del MED a las instituciones educativas que tienen poca población estudiantil. A nuestro modo de ver, algunos profesores perciben la implementación de la EBI como un castigo y no como una modalidad educativa que atiende las necesidades e intereses de los alumnos, ello demuestra cierta inseguridad en el compromiso de los profesores para la implementación de la EBI. Esto en vez de fortalecer la EBI dificulta su proceso de implementación.

No obstante, es necesario resaltar el divorcio de los niveles educativos que reclaman los profesores en el sistema educativo peruano. Las normas legales que sustentan la EBI en estos últimos años son cada vez más explícitas, pero en la práctica tiene poco avance. Podemos decir que en toda la Región de Puno no existe ninguna institución educativa del nivel secundario que implemente la EBI o por lo menos fomente la enseñanza de lenguas indígenas. Entonces, hablar de educación secundaria EBI en la región de Puno es hablar del desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas, de la castellanización y del desprestigio intelectual de las lenguas indígenas (V Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe del 2002).

Asimismo, hablar del divorcio de los niveles educativos, principalmente entre primaria y secundaria, tiene que ver con la formulación de los diseños curriculares nacionales, regionales y locales. En el nivel secundario el área de comunicación integral está dividido en dos partes, castellano e inglés, entonces los profesores de estas áreas simplemente cumplen con lo que dicen los documentos curriculares. El problema central del divorcio entre los niveles educativos está en la descoordinación de los equipos técnicos pedagógicos de los distintos niveles educativos del MED y los órganos intermedios del sector como la DRE y las UGELs.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Las conclusiones que presentamos en este acápite están en función a las categorías de análisis que a lo largo de la presentación de nuestros resultados hemos desarrollado.

Contexto sociolingüístico en el que se implementa la educación bilingüe intercultural

La comunidad de Huariquisana se encuentra en una etapa de transición sociolingüística. El uso de la lengua aimara corresponde sólo a los adultos, mientras que el castellano es la lengua de comunicación predominante tanto de los niños como de los jóvenes. Es decir, ya no hay presencia del monolingüismo en aimara que hace 15 a 20 años había existido en la comunidad, más bien, podemos hablar del incremento del monolingüismo en castellano, especialmente en los niños menores de 6 años.

Para los pobladores de Huariquisana está claramente definida la estructura social, política y económica del Perú, en ese sentido la lengua aimara no tiene posibilidades de compartir espacios y situaciones de comunicación con el castellano, porque se vive en un ambiente diglósico. El castellano ostenta el poder político, social y principalmente lingüístico mientras que el aimara está relegado a un segundo plano, cumpliendo funciones informales y domésticas (López 1993).

En la comunidad de Huariquisana, se percibe una decisión deliberada de los padres y madres de familia de enseñar preferentemente el castellano antes que la lengua aimara a sus hijos. En el ámbito familiar, la planificación funcional a la que dan mucha importancia Cooper (1997) y Wiley (1996) está dada al castellano, por ser la lengua de prestigio a todo nivel. Desde el punto de vista de Siguán y Mackey (1986) no existe una planificación institucional a nivel de familia y comunidad para el aprendizaje y uso de la lengua aimara, está sentenciada a ser sustituida (Fasold 1996) porque es una lengua minorizada y no tiene mucha utilidad social para los pobladores de Huariquisana.

Los argumentos de los pobladores para la preferencia del castellano están relacionados principalmente con la discriminación y las desigualdades en cuanto al acceso a las oportunidades laborales y académicas. Para ellos, el monolingüismo en aimara en los contextos actuales ya no tiene funcionalidad, incluso es considerado como sinónimo de pobreza; la continuación del sufrimiento, del maltrato y de aislamiento en el contexto rural y su comunidad. Es decir, enseñar el castellano a sus

hijos es como una decisión acertada para el bien en su vida futura “para que no sufra como yo”.

Sin embargo, los pobladores de la comunidad de Huariquisana son conscientes del cambio sociocultural y del desplazamiento del aimara por el castellano. Por eso sienten el dolor y se lamentan de la ruptura comunicativa intergeneracional. Esta situación se debe a distintos factores tanto internos como externos. Los factores internos están relacionados directamente con los auto-conceptos y las actitudes frente a la lengua y cultura aimara que tienen los aimaras, mientras que los factores externos son fundamentalmente: la migración del campo a la ciudad, la actividad comercial, la hegemonización del castellano en medios de comunicación radiales y televisivos, el monopolio del castellano en la administración pública y la profesionalización de jóvenes indígenas que no retornan a sus comunidades.

La migración del campo a la ciudad y la actividad comercial son fundamentales para la configuración de la comunidad de Huariquisana como una comunidad dinámica y en transición sociolingüística. Es decir, los pobladores viajan constantemente por cuestiones de comercio ambulatorio o trabajos temporales a las ciudades de Tacna, Moquegua, Arequipa, Lima, entre otras ciudades, entonces ven al castellano como un instrumento de comunicación primordial. Por lo tanto, influyen fuertemente en la construcción de la mentalidad diglósica en los habitantes.

Asimismo, estos dos factores provocan la disminución de la población demográfica, lo cual implica también la disminución de los hablantes de la lengua aimara en la comunidad. En el imaginario de los niños, su futuro está en las ciudades, su permanencia en la comunidad sería esporádica porque está ligada al cumplimiento de su educación básica regular. La ciudad es el lugar donde con sus hermanos mayores u otros familiares concluirán sus estudios y accederán a espacios laborales.

La hegemonía del castellano en los medios de comunicación radial y televisiva provoca la exposición al castellano en la comunidad de Huariquisana. Si bien estos medios son las fuentes de información, por ejemplo en Bolivia es utilizada como medios estratégicos para potenciar las lenguas indígenas (Periódico Kimsa Pacha, Radio Pachaqamasa y otros), en el Perú, particularmente, en la región de Puno son mínimos los espacios que abarca el uso del aimara en los medios de comunicación. En ese sentido, las numerosas radio emisoras y canales de televisión que existen en la comunidad de Huariquisana influyen fuertemente en la exposición de los pobladores al castellano, teniendo en cuenta que la comunidad tienen a disposición permanente los servicios de energía eléctrica, hecho que ha motivado la adquisición masiva de

artefactos electrodomésticos de los pobladores. Hornberger (1989) ya había alertado que la radio conducía paulatinamente a la sociedad envolvente a los quechua hablantes en las comunidades de Kinsachata y Villasani (Puno). Esto fue hace 15 años atrás cuando aún no se podía hablar de la electrificación masiva de las comunidades, más aún pocos podían acceder a la televisión. Sin embargo, en la actualidad toda la zona lago y media de la provincia de El Collao, incluso de la región de Puno, cuentan con el servicio de energía eléctrica permanente, por lo tanto el acceso a la televisión y a la radio es masivo por los pobladores en las comunidades indígenas, de ahí que el desplazamiento del aimara por el castellano sea cada vez mayor.

La influencia de los medios de comunicación en el mantenimiento o desplazamiento cultural y lingüístico ya fue discutida en el V Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima en 2002. En donde concuerda con los argumentos que plantean los padres de familia, profesores y autoridades comunales de la comunidad de Huariquisana, el personal que trabaja en los medios radiales y televisivos genera estereotipos en la sociedad, estos tienen limitaciones para interpretar diferentes realidades culturales por la poca formación que tienen en el tema, por ello los programas que se emiten en estos medios se orientan, en su mayoría, en un grupo cultural homogéneo. Es cierto que en Puno se hace uso de las lenguas indígenas en algunos programas radiales, pero éstos tienen poco fondo temático sociopolítico e identitario, sólo se enmarcan en pequeños saludos y comunicados en aimara y quechua hacia las comunidades.

Por otro lado, otros dos factores identificados por los pobladores de Huariquisana para la construcción de las actitudes negativas hacia el aimara son el monopolio del castellano en la administración pública y la profesionalización de los jóvenes indígenas. A pesar de que la lengua aimara es considerada como la lengua oficial junto al castellano en la Constitución Política del Perú (Art. 2 (19) y Art. 48), esto como dicen los dichos populares “se duerme en sus laureles” o “son como las letras muertas” que no están reglamentadas para su operativización. Toda la administración pública es mediada por el castellano, ello constituye una de las razones justificatorias para los pobladores de Huariquisana para potenciar el castellano. A todo ello, se suma el no retorno de los jóvenes profesionales a la comunidad, porque adquieren su residencia en las ciudades, incluso logran alcanzar funciones jerárquicas importantes en la administración pública; pero, por la asimilación cultural dominante, son primeros en desconocer su propia lengua materna y sus patrones culturales.

A nuestro modo de ver, en cierta medida, es coherente el no retorno de los profesionales a las comunidades que señalan los pobladores de Huariquisana, a la vez, tiene sus razones justificatorias. Se sabe que el sistema educativo está estructurado en una lógica diferente a la cultura aimara, entonces la formación o especialidad que ostentan los jóvenes indígenas en las universidades e institutos superiores están obligadas a depender de los ministerios que tienen sus oficinas en las ciudades, es decir por más que sea un agrónomo, veterinario u otro profesional ligado a las comunidades depende administrativamente de las oficinas públicas que están en las ciudades.

La situación diglósica que vive la comunidad de Huariquisana es el resultado del contexto histórico que vivieron las comunidades indígenas. Las políticas “ideales” de igualdad de ciudadanía, de igualdad de derechos, de igualdad de oportunidades productivas y laborales continúan orientadas a favorecer a los grupos minoritarios que tienen los poderes políticos, económicos, sociales, culturales, educativos y lingüísticos (López 1993 y Cooper 1997). Por otro lado, sólo podremos hablar de un bilingüismo equiparado cuando el castellano y el aimara tengan las mismas condiciones en cuanto al poder que ya hemos mencionado. Ello no basta con la dotación de la escritura al aimara, avalando con una ley o insertando a la escuela para su enseñanza, sino depende de las condiciones en las que viven sus hablantes y ello significa reorientar la actual situación sociopolítica imperante en el país.

En consecuencia, no es un capricho de los pobladores de Huariquisana el querer integrarse a la sociedad homogénea, sino la estructura social, política y económica así lo exige. Así como los aimaras migrantes de Unicachi (Yunguyo) luchan por el nivel económico en Lima y conquistan la mayor parte de los mercados metropolitanos, iniciando con pequeñas actividades comerciales, la tendencia es similar en la comunidad de Huariquisana con sus comercios ambulatórios (asociados en pequeños productores de cabuyas, venta de ropas y ferretería) que se movilizan por diversos departamentos del país, hasta los países vecinos como Chile (Arica) y Bolivia (La Paz, Cochabamba, Santa Cruz). Un ejemplo claro es su Fondo Comunal con administración propia, fondo que en el marco del sistema *ayni* tiene el firme propósito de cooperación entre todos los pobladores para salir del bajo estatus socioeconómico. Es cierto que los pobladores de Huariquisana se declaran como pobres y recurren a instancias estatales para pedir apoyos asistenciales, pero son estrategias propias para mantenerse más cohesionados en el ámbito organizacional y es una forma de enfrentar al sistema estatal marginal y discriminatorio.

Lo que se entiende y se espera de la EBI

A 5 años de implementación de la EBI en la institución educativa de Huariquisana, el conocimiento de este programa es variable en sus pobladores, donde existe un continuo que va de un total desconocimiento hasta un conocimiento amplio. El común denominador respecto al conocimiento es el componente lingüístico, es decir la EBI es la enseñanza del aimara y del castellano en la escuela. A esto se agregan otras distintas nociones que los actores tienen respecto de la EBI.

Los profesores y líderes indígenas son los únicos que tienen un conocimiento amplio de la modalidad educativa de EBI. Sin embargo, también se percibe divergencia en estos dos actores, por un lado los profesores, como servidores públicos, repiten lo ideal o normativo de la EBI (Ley N° 28044, Art. 19 y 20) y de hecho sus expectativas, también se circunscriben en el cumplimiento de las políticas educativas, por ende no se relaciona con las necesidades e intereses de los pobladores de la comunidad; en cambio, los líderes indígenas entienden la EBI como una propuesta educativa que contribuye al fortalecimiento político, económico, educativo, lingüístico y cultural de las comunidades, pero esto es producto de la capacitación que brindaron las instituciones comprometidas con el desarrollo de la educación indígena como UNCA y PROEIB Andes.

Por su parte, los padres de familia, los niños y las autoridades comunales tienen un conocimiento ínfimo de la EBI. Estos actores entienden el programa como la simple incorporación de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más aún esta incorporación de la lengua indígena provoca ciertas dudas a los padres de familia. Por ello, en la población mayor aún la gran incógnita es el por qué actualmente se da importancia a las lenguas indígenas, si en sus tiempos de vida escolar fueron completamente prohibidos por los profesores. De ahí que las autoridades comunales consideran la EBI como una imposición del MED y entidades extranjeras (BM y BID) para la continuación con las opresiones y exclusiones a las comunidades. Es decir, existe un desconocimiento total de los orígenes, los objetivos y los fines de la EBI.

Asimismo, las expectativas de los padres de familia divergen notablemente de las expectativas de los profesores. Es decir, los desafíos de los padres de familia son más de carácter productivo y que la EBI debe enmarcarse a la solución de los problemas agropecuarios de la comunidad, sistematizando los conocimientos ancestrales. Sin embargo, la escuela actual escrituralista y academicista está al margen de las necesidades e intereses de las poblaciones indígenas. Para promover dicha educación productiva, los padres de familia plantean una transformación en la formación de los profesores, reconvertir de simples repetidores de los contenidos curriculares del

Diseño Curricular Nacional a agentes que formen generaciones que afronten los problemas socioeconómicos de la comunidad.

El desconocimiento de la EBI en la comunidad de Huariquisana es por la poca difusión de los lineamientos del Programa a los actores educativos. Es decir, conocen de la EBI sólo los especialistas de la DINEBI, de la UGEL (especialistas encargados de la EBI), monitores locales y los profesores. Esta situación ya fue alertada en los estudios de López y otros (2002), Trapnell y Neira (2004), en donde los especialistas de la EBI fueron los únicos que trataban de promover la EBI en el Perú, porque en el mismo MED y en sus órganos intermedios (DREP y UGEL) existiría una descoordinación de trabajo entre especialistas y direcciones de otros niveles (Primaria hispano, secundaria y educación superior). Además, está claro que la implementación de la EBI en la comunidad de Huariquisana fue implementada a espaldas de las expectativas y el consentimiento de los pobladores, hecho que genera una comprensión ambigua o rechazo del Programa.

En consecuencia, podemos afirmar que la relación entre las comunidades, las autoridades educativas e instituciones educativas está en sus etapas iniciales. Si bien se implementaron normas de participación (D.S. 007-2001-ED, R.M. 168-2002-ED, R.M. 310-2003-ED y R.M. 030-2004-ED) y en la misma Ley General de Educación N° 28044 (Art. 69) expresa la creación de Consejos Educativos Institucionales (CONEIs) esto no tiene funcionalidad; por ejemplo, en la IE de Huariquisana el CONEI aún no está conformada. Fuimos partícipes de la conformación del Consejo Transitorio de la Mesa de Diálogo de la Provincia de El Collao, pero durante nuestra permanencia en el contexto no pudimos ver el trabajo de dicho consejo cuya función es la concertación, la participación y la vigilancia en las IE. Entonces, la escuela continua siendo una isla inserta en la comunidad que sólo saben de ella los profesores, niños, autoridades educativas y en cierta medida los miembros de la APAFA de cuestiones logísticas. Es cierto que los pobladores consideran la escuela como el “patrimonio cultural de la comunidad” (Jahaira 2001), sienten orgullo porque fue la primera escuela a nivel del distrito de Pilcuyo; sin embargo, no tienen participación en la gestión educativa en general, sólo participan en cuestiones logísticas.

De una EBI ideal a la práctica: predominio del castellano dentro y fuera del aula

En la planificación curricular, el tratamiento de la lengua aimara se reduce en una asignatura más en el 3° y 4° grados de la institución educativa de Huariquisana. La lengua aimara tiene su espacio y tiempo determinado para ser hablado, está designado 2 horas semanales respecto a 8 horas semanales que tiene el castellano.

Esto es por decisión propia del profesor de aula, porque no hay una decisión clara en cuanto al tratamiento de lenguas en la EBI por parte de las autoridades educativas.

Si bien los docentes tienen conocimiento amplio de la normatividad de la EBI, en la práctica presentan la otra cara de la medalla. Hemos visto que para los profesores, el componente lingüístico de la EBI consiste en la enseñanza de y en dos lenguas (aimara-castellano) a los niños. No obstante, en el aula enfrenta una serie de dificultades en la comunicación en aimara, porque existe una diversidad de niveles de dominio de la lengua aimara en los niños (monolingües castellano, bilingües pasivos, bilingües incipientes y bilingües coordinados) y esto provoca resistencias a las clases de aimara.

Para los niños monolingües castellano, bilingües pasivos e incipientes la estructura sociolingüística de la comunidad está claramente estructurada. La lengua aimara para adultos y el castellano como medio de comunicación para los niños, entonces, en las horas de las clases de aimara se muestran contundentes en señalar que no les gusta hablar aimara porque son niños y están en la escuela. En rigor, el profesor enfrenta a una complejidad de grados de bilingüismo, mientras que en su práctica docente continúa considerando como un grupo homogéneo a los niños, en donde todos tienen como primera lengua al aimara y al castellano como segunda lengua.

Estas limitaciones de lectura sociolingüística del profesor provocan agresiones psicológicas y físicas a los niños. El profesor trata de motivar el aprendizaje y uso del aimara en los niños, pero hay momentos en que cae en represiones verbales y castigos físicos a los mismos. Esto, en lugar de contribuir al fortalecimiento de la lengua aimara, crea más actitudes negativas hacia la misma, lo cual demuestra que para el aprendizaje de una lengua se requiere del input lingüístico y de la motivación suficiente, si esto no es favorable y es forzado u obligado con represiones, como en el caso de Huariquisana, no tendrá resultados favorables (Baker 1997, Krashen 1985).

El profesor de aula, al no encontrar el diálogo en la lengua aimara en su espacio y tiempo determinados con los niños, recurre al uso asistemático de lenguas en horas donde la lengua del proceso educativo es en castellano. Es decir, el profesor se esfuerza por resaltar el uso del aimara en sus actividades pedagógicas en aimara, pero al ver que no encuentra resultados positivos, alterna las lenguas en horas de castellano (Comunicación integral castellano, ciencia y ambiente, personal social), hecho que no responde a una planificación (Vigil 2000, Zavala 2000, López y otros 2002). Más aún, esta forma de trabajo es rechazada por los padres de familia, considerando como la mezcla de códigos que dificulta el desarrollo de la competencia

comunicativa en los niños tanto en aimara como en castellano. Es cierto que es natural, la alternancia, en el proceso comunicativo de un bilingüe, pero merece reflexión y tomar en cuenta las apreciaciones de los padres de familia, cuando estos critican y consideran como mezclas de códigos, de continuar así el rechazo a la EBI será progresivo.

El modelo unidireccional de la EBI que se implementa en la institución educativa de Huarquisana está al margen de la realidad sociolingüística de la comunidad. Se mantiene la tendencia de generalizar el monolingüismo infantil en la escuela, cuando en todo el ámbito escolar es predominantemente el castellano en los procesos comunicativos de los niños y niñas (López 2005). Sin embargo, estas limitaciones de lectura sociolingüística no es culpa de los profesores, porque no recibieron formación en ese ámbito, si bien reciben capacitaciones de 4 a 7 días durante cada año escolar en cuanto al uso y enseñanza de lenguas de los especialistas EBI, en muchos casos, tampoco se consideran las complejidades sociolingüísticas de las comunidades, estas se centran en la pedagogización de las lenguas, entonces poco o nada se puede esperar del buen trabajo de los profesores en la implementación de la EBI.

Limitaciones en la implementación de la EBI

A menudo, en los párrafos anteriores hemos indicado las dificultades que afronta la implementación de la EBI en un contexto diglósico y con diferentes grados de bilingüismo. Precisamos algunos aspectos que se salen a luz de los docentes:

- ❖ Los profesores están preocupados más por el dominio de la parte estructural de la lengua aimara que por la promoción del uso oral.
- ❖ Hay dependencia de las guías metodológicas para la enseñanza de las lenguas. Es recurrente escuchar de los profesores que no tienen materiales para la enseñanza del aimara como los tienen para el castellano. Esto es evidente en la institución educativa de Huarquisana, ya que no existe ni un diccionario de consulta en aimara a comparación del castellano, en donde todos los niños de la escuela tienen este material de consulta producto del apoyo de la ONG Intervida.
- ❖ La implementación de la EBI está subordinada a las capacitaciones. Podemos decir que, si no hay capacitaciones durante el año escolar no se implementa la EBI en la institución educativa. Asimismo, los talleres y capacitaciones se desarrollan a destiempo, más aún no muestran especificidades en cuanto al abordaje de temas como: estrategias de enseñanza de lenguas y el tratamiento de los conocimientos locales en el aula, situaciones que son utilizadas como justificaciones que no permiten la implementación de la EBI acorde a sus propósitos por algunos docentes.

La continuación de la EBI como Programa Experimental provoca desconfianza en los actores educativos y dificulta su implementación en la institución educativa de Huariquisana. Los profesores, padres de familia y autoridades comunales perciben la EBI como una educación marginal destinada sólo para comunidades o para las instituciones de poca población estudiantil. López (2006) considera como las contraposiciones de la EBI o EIB en América Latina, en donde se implementa sólo en las instituciones educativas del medio rural y no así en los contextos urbanos, cuando éstos deberían de abarcar todo el sistema educativo para democratizar la educación. Sin embargo, esta situación marginal educativa, en el Perú se da tanto en los contextos rurales como en los contextos urbanos, por ejemplo en el distrito de Pilcuyo son 25 instituciones educativas EBI y todos de carácter multigrado, situación que genera más desconfianzas, incluso los actores educativos consideran como un castigo por tener pocos estudiantes, ya que las instituciones vecinas con características similares a Huariquisana no implementan la EBI.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

EXTENSIÓN DEL USO DEL AIMARA E INNOVACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EBI

1. Antecedentes

Los aspectos más importantes que consideramos para la buena marcha de la educación bilingüe intercultural, en la comunidad de Huariquisana, es el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística. En este contexto, con un bilingüismo avanzado, vemos que hay una tendencia acelerada del proceso de desplazamiento de la lengua aimara por el castellano y esto va acompañado con la pérdida de la identidad cultural de los pobladores, principalmente de la generación joven. En tal sentido, la propuesta del estudio recupera los aportes de los propios actores educativos y planteamos, también nuestras propuestas como investigador.

2. Problema

El uso predominante del castellano en los jóvenes y niños de la comunidad de Huariquisana constituye como uno de los indicadores preocupantes para el mantenimiento de la lengua aimara. Se aprecia una mentalidad diglósica notable en los niños, incluso en los padres de familia respecto a la lengua aimara. Este proceso de pérdida de la vitalidad del aimara en los diferentes dominios está influenciado por los propios padres de familia que no transmiten la lengua indígena a sus hijos; a ello, se suma la influencia descontrolada de los medios de comunicación (la radio y la televisión), migración de los pobladores hacia las ciudades, el no retorno de los jóvenes profesionales, a la comunidad, después de haber concluido sus estudios en las diferentes casas superiores del departamento de Puno.

En un contexto como lo mencionado se implementa la educación bilingüe intercultural y, a nuestro modo de ver, poco o nada se puede esperar en el cumplimiento de sus fines y objetivos. Asimismo, la implementación del Programa está orientada en un contexto monolingüe aimara, cuando los niños tienen un bilingüismo diferenciado y se necesita de reorientaciones e innovaciones en su aplicación. De no ser superado las dificultades como lo señalado, en vez de fortalecer la lengua aimara se provoca más reacciones negativas hacia la lengua aimara en los niños y los padres de familia, porque sus deseos son bien claros en potenciar el castellano.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Promover el fortalecimiento de la vitalidad del aimara y la implementación de la EBI

3.2. Objetivos específicos

- Planificar estrategias de fortalecimiento de la vitalidad de la lengua aimara en el ámbito familiar, comunal y en la institución educativa de Huariquisana.
- Proponer estrategias de difusión de la educación bilingüe intercultural en los actores educativos de la comunidad de Huariquisana.
- Plantear estrategias de formación docente en educación bilingüe intercultural, principalmente, en el ámbito de la educación lingüística a las autoridades educativas.

4. Beneficiarios

Por la naturaleza de nuestro estudio, centrada en la evaluación de la implementación de EBI, la propuesta está dirigida, principalmente, a los pobladores de la comunidad de Huariquisana; al personal directivo, docentes y estudiantes de la institución educativa de Huariquisana. Asimismo, está dirigida, como referencia, a las autoridades educativas de la UGEL El Collao, DRE Puno, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, a la comisión transitoria de la mesa de diálogo de educación bilingüe intercultural de la Provincia de El Collao y a las instituciones públicas de Ilave (Subprefectura, Gobernación, área de Educación y Cultura de la municipalidad del Distrito de Pilcuyo).

5. Justificación

La presente propuesta se sustenta en tres razones principales: primero, sistematiza alternativas surgidas de los propios actores educativos, producto de las reflexiones en la mesa de diálogo. Segundo, la propuesta plantea estrategias operativas que teóricas en cuanto a la promoción de la lengua aimara en los diferentes dominios (familia, comunal y en la administración pública) y finalmente, presentamos algunas alternativas que permitan innovar la Formación Continua de Docentes e implementación de la EBI en el ámbito del uso y enseñanza de la lengua aimara, tema específico de la presente tesis.

6. Factibilidad

Para la ejecución de la propuesta existen todas las condiciones necesarias. Por un lado, hay una cohesión social sólida en la comunidad de Huariquisana y; por otro lado,

el Programa de educación bilingüe intercultural está en proceso de implementación en la institución educativa y en las demás 49 instituciones, lo que nos facilita la concretización. Asimismo, las autoridades educativas de la UGEL (especialista de EBI) conocen del estudio y están en la espera de los resultados del estudio, por ende consideramos que existe apoyo institucional, ya que el estudio refleja la realidad de una escuela EBI que sirve de referencia para encarar otros centros educativos con similares características.

7. Organización de actividades y estrategias

7.1. Desde los actores educativos

ASPECTOS	PROBLEMA	PROPUESTA	ESTRATEGIAS
Uso del aimara	<p>PADRES DE FAMILIA Y AUTORIDADES COMUNALES Prohibición del uso del aimara en la casa: jani aymara parixtana ukapachaxa ampara khuchuqatäksnasa ukhamätanwa, awkisa taykasa takinuqtanaxa³⁵.</p> <p>PROFESORES “Los padres de familia al enseñar sólo el castellano haciendo un grandazo a sus hijos...”</p>	<p>-Hablar en todo momento aimara a los hijos en la casa, en la chacra, en el pastoreo.</p> <p>-Cuando los profesores dejan tareas en aimara, los padres deben apoyar en sus tareas, de manera que se puede aprender también la escritura junto con los hijos.</p> <p>-“Los dos idiomas siempre hay que enseñar (aimara y castellano) hoy en día no podemos hablar un solo idioma”.</p> <p>-Toma de consciencia sobre la importancia de hablar dos idiomas en la actualidad.</p>	<p>-“Sino quieren escuchar los hijos hay que seguir hablando, después solos ya van hablar”</p> <p>-Los profesores deben dejar tareas que conocen los padres de familia, para así, se pueda ayudar a los hijos con facilidad.</p> <p>-“Si en la escuela están hablando castellano, los padres de familia deben de hablar puramente en aimara en la casa, si realmente se identifican como aimaras”.</p>

³⁵ Cuando no hablamos aimara somos como manos cortadas o sino estamos pisoteando, desconociendo nuestros ancestros.

<p>Gestión de la educación bilingüe intercultural</p>	<p>PADRES DE FAMILIA, AUTORIDADES COMUNALES Y PROFESORES</p> <p>1. Participación -Uñich'ukisiñawa utji, awkinakaxa profesor yatichmalla, ukata Profesuraxa saraki jumaxa wawama khithanmalla, sasa³⁶. -Existe venganza de los profesores a los hijos, cuando se reclama a los profesores por parte de la APAFA.</p> <p>2. Personal docente -Los profesores llegan tarde: su efecto es la migración de alumnos a las escuelas de la ciudad. -Los PPF no sólo saben controlar y no apoyan a sus hijos.</p> <p>-Racionalización de profesores: uno a dos profesores para 6 grados.</p> <p>3. Estructura curricular -Se implementa EBI, pero se sigue con la estructura curricular nacional. -No existen criterios para la planificación en EBI. -ECB no está ligado con la producción, es fiel copia de otros países modernos y sólo crea consumismo en los contextos latinoamericanos.</p>	<p>-Elaborar el PEI con participación de toda la comunidad educativa y con apoyo de los especialistas de EBI.</p> <p>-Crear espacios de participación de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Que los profesores cumplan su horario de trabajo. Esto debe monitorear los de la UGEL y la APAFA</p> <p>-Designar un profesor por grado, porque en la actualidad los profesores sobran en el país.</p> <p>-"Debe haber una ECB propia de EBI, porque será otra vez una propuesta más que pasará de moda".</p> <p>-"Ligar la planificación curricular con la situación económica de los PPF, porque creo que es por gusto los programas educativos que no fomenten la productividad".</p> <p>-Cultivar en la escuela como los años pasados y experimentar en ella con los niños, padres de familia y profesores.</p>	<p>-Establecer en forma clara las normas de convivencia entre los padres de familia y profesores en la gestión educativa (hacer constar las multas y sanciones).</p> <p>-"Acuerdo mutuo, si los profesores llegan tarde que incrementen el horario. Por ejemplo, si se atrasaron una hora ampliar ese tiempo al final y no retirarse de la IE a la hora exacta".</p> <p>-"Deben asumir profesores jóvenes, porque los profesores viejos están cansados".</p> <p>-Concertar a través de un diagnóstico situacional de las comunidades. "La cimentación se hace primero en la construcción de una casa y no primero el techo".</p> <p>-Para mejor aprendizaje de los niños es llevar a la práctica. "Sacar a los niños del calabozo de las cuatro paredes que en entran en la mañana y salen en la tarde"</p>
--	--	--	---

³⁶ Existe miramientos entre profesores y padres de familia. Estos dicen al profesor "enseña bien pues" y estos constatan "tú envía con todo pues a tu hijo" no existe un trabajo coordinado.

	<p>3.1. Materiales educativos</p> <p>-Los niños se confunden al leer los libros que llegan en aimara a la escuela. -“Los padres de familia envían a destiempo los materiales y útiles escolares a sus hijos”. -Falta de orientación metodológica en cuanto al manejo de módulos educativos.</p> <p>3.2. Sobre la evaluación en EBI</p> <p>-La continuación de la evaluación única para todo primaria y no existe criterios claros para la EBI. -Las escuelas EBI están vistas como inferiores a los demás, porque no ganan en concursos de lectura y escritura en castellano o en comprensión lectora.</p> <p>4. Aprendizaje de los niños</p> <p>-Problemas de alimentación de los niños afecta al aprendizaje. “Los niños ya no atienden a la clase, más se preocupan en su desayuno...”</p> <p>-Falta de apoyo al desarrollo de sus tareas en la casa por parte de los padres de familia. “Están más preocupados a sus negocios, piensan que basta sólo enviar a la escuela a sus hijos”.</p>	<p>-Elaborar el vocabulario de aimara en las mismas comunidades, para que no haya confusión de variedades de términos en aimara.</p> <p>-Elaborar módulos de aprendizaje en las redes educativas y GIAs.</p> <p>-La UGEL debe elaborar criterios específicos para la evaluación de EBI.</p> <p>-“Nosotros también debemos realizar concursos de producción de textos en aimara aparte, para saber el avance de los aprendizajes en L1”</p> <p>-Los padres de familia deben dedicar tiempo a sus hijos. “En las mañanas los niños llegan hasta sin desayunar, porque sus padres han viajado. Deben preocuparse en la alimentación eso es la base para el aprendizaje”.</p> <p>-Los padres deben pensar que la escuela no soluciona de toda la educación de sus hijos. “Educar un hijo significa inversión, atención y deben sentarse por lo menos una hora en la casa para conversar y apoyar sus tareas. Ellos a veces no dan tiempo, ordenan una y otra cosa”.</p>	<p>-“Hay que acudir a los abuelos para sistematizar las palabras, ellos saben más que nosotros”.</p> <p>-Cada asesor debe responsabilizarse de su grupo y luego intercambiar en un taller entre todas las IE EBI en la provincia de El Collao.</p> <p>-Los asesores locales y profesores deben elaborar indicadores de evaluación (para L1 y L2).</p> <p>-“La UGEL debe promover concursos por separado y no juntar con las escuelas hispano (Sólo entre escuelas EBI)”.</p> <p>-Fomentar comedores escolares como los años pasados. “Los APAFA deben cultivar chacra en la escuela, porque hay terreno, con esos preparar sus desayunos para los niños”.</p> <p>-“La UGEL y los profesores organizar mesas de diálogo en las comunidades y sensibilizar sobre qué significa educar un hijo”.</p>
--	--	---	---

	-El aprendizaje de los niños depende de la preparación de los profesores.	-Los profesores deben trabajar a consciencia si tienen vocación de servicio. "Se dice que son como el segundo padre...pero no se nota".	-Actualización permanente. "Ellos deben sentirse orgullosos de trabajar en el campo, tienen miedo a los profesores de la ciudad".
Rol de las autoridades educativas de la EBI	<p>PPFF Y AUTORIDADES COMUNALES</p> <p>"La UGEL no supervisa trabajo del profesor en la enseñanza EBI"</p> <p>"No existe control por parte de la UGEL hacia el sector rural, los profesores no se preparan"</p>	<p>-Las autoridades de la UGEL deben trabajar en conjunto con los CONEIs de las instituciones educativas</p> <p>-Los Especialistas de EBI deben informar en las comunidades</p> <p>Las autoridades de la UGEL debe rotar los profesores de un centro educativo al otro</p>	<p>-Las visitas de los especialistas deben ser dos veces al mes a las IE.</p> <p>-Los Especialistas deben organizar asambleas comunales para informar sobre la EBI.</p> <p>-La rotación de profesores permite la preparación de los profesores, porque enfrenta diferentes realidades.</p>

7.2. Propuestas desde el investigador

Ejes temáticos	Actividades	Sugerencias metodológicas y temáticas	Participantes
Medios de comunicación y las lenguas indígenas.	Capacitación a periodistas, comunicadores sociales y locutores de los medios televisivos y radiales.	<p>-Organización de talleres en coordinación con las instituciones dedicadas a la defensa de las culturas indígenas (CEPCLA, APLA, ABIQA, etc.) sobre la identidad cultural y el rol de los comunicadores sociales, periodistas y locutores en la sociedad.</p> <p>-Enseñanza de la lectoescritura de la lengua aimara a los locutores, redactores, etc.</p> <p>-Elaboraciones de guiones radiales y televisivos en aimara.</p>	-Periodistas, comunicadores y corresponsales de los medios de comunicación radial y televisiva, especialistas de las instituciones CEPCLA, APLA, ABIQA.
EBI y los medios de comunicación	Abrir espacios de difusión sobre la implementación de la EBI.	<p>-Organización de un equipo difusión sobre la EBI en los medios de comunicación en la UGEL Ilave.</p> <p>-Creación de programas radiales y spot televisivos que promuevan la difusión de los logros y dificultades de la EBI en las instituciones educativas.</p> <p>-Participación de los profesores EBI, niños, PPFF, autoridades comunales, sabios, etc. en los programas radiales.</p>	Especialistas de EBI, profesores, PPFF, autoridades comunales, yatiri.

<p>Formación Continua de Docentes en EBI</p>	<p>Innovar la capacitación de profesores en EBI</p>	<p>-Descentralización del proceso de capacitación docente en EIB en la UGEL para no cometer los retrasos de cada año. -Ampliación de la capacitación normativa a un análisis reflexivo de la cultura aimara: .Pérdida de la identidad cultural .Importancia de los valores y prácticas culturales en la comunidad. .Análisis sociopolítico de la comunidad. .Diagnóstico socioeconómico de la comunidad -Organizar talleres de Diversificación Curricular para incorporar conocimientos locales de la comunidad, con participación de los yatiri, abuelos, PPF y pobladores. -Ampliación de la capacitación docente en la enseñanza de lenguas: .Brindando estrategias para el diagnóstico sociolingüístico de los niños. .Construyendo estrategias en forma conjunta entre docentes EBI sobre el tratamiento de lenguas para niños con diversos grados de dominio en aimara y castellano.</p>	<p>Especialista de EBI, monitores locales, profesores, yatiri, autoridades comunales, PPF.</p>
<p>Materiales de apoyo para la enseñanza del aimara</p>	<p>Elaborar guías metodológicas en redes educativas de EBI</p>	<p>-Aprovechamiento de las GIAs para la elaboración de las guías y módulos para enseñanza del aimara. -Elaboración de glosarios de términos académicos (refonologizado), con la participación de abuelos, yatiri, PPF y niños en las GIAs.</p>	<p>Especialista de EBI, profesores, yatiri, PPF y niños.</p>
<p>La identidad cultural y la lengua aimara y los pobladores de Huarquisana</p>	<p>Capacitar sobre la identidad cultural y el mantenimiento de la lengua aimara a los pobladores.</p>	<p>-Exposición de los procesos históricos que vivieron las comunidades y lenguas indígenas en América Latina, en el país y en la región de Puno durante la época de la colonia hasta nuestros días. -Exposición de experiencias de revitalización de las lenguas en otros contextos (hebreos, catalanes, etc.). -Implicancias del proceso de desplazamiento de la lengua aimara el futuro de sus hijos y en la existencia de la misma comunidad y sus valores culturales. -Enseñanza de la lengua aimara a los pobladores de la comunidad. -Información en la asamblea general sobre las políticas lingüísticas en normas internacionales y del Perú.</p>	<p>Especialistas de EBI, monitores locales, profesores, pobladores de la comunidad, niños.</p>

Lugares sagrados y la identidad cultural en la comunidad de Huariquisana	Visita a los lugares sagrados en la comunidad	-Como parte de las actividades participativas, se promoverá la visita de los pobladores a los cerros de Wiraxama y qamaqi p'ya. -Organizar un paseo con los niños y niñas de la institución educativa de Huariquisana a los lugares señalados con el fin de hacer una remembranza de los pagos a la pachamama por sus padres y abuelos. Con ello aprovechar el fortalecimiento de la identidad cultural y autoestima de los niños.	-Profesore, niños y padres de familia (APAFA)
--	---	---	---

8. Acciones a realizar para el empoderamiento de la propuesta por los actores educativos

Actividades	Estrategias	Responsables	Fecha probable
Presentación de la tesis	-Se presentará a la UGEL El Collao, departamento de gestión pedagógica	Investigador	Octubre 2006
Presentación de la tesis a la institución educativa y la comunidad de Huariquisana	-La presentación será expositiva a los actores educativos.	Investigador	Octubre 2006
Reuniones de coordinación para socializar la tesis en talleres con profesores EBI de la provincia de El Collao.	-Se alcanzará sugerencias de presentación a los especialistas y monitores locales en el taller, para que dispongan un espacio de tiempo en los procesos de capacitación.	Especialista de la UGEL, Monitores locales, investigador	Noviembre 2006
Exposición de la tesis en taller de los docentes EBI	-A partir de la exposición de la tesis se generará discusiones, críticas, sugerencias y grupos de trabajo sobre los resultados, conclusiones y propuestas.	UGEL, monitores locales, profesores	Noviembre 2006
Socialización de la tesis en CEPCLA.	-Como colaborador de la organización se socializará a todo el equipo técnico de la enseñanza de lenguas. Esto con el fin de que puedan organizar el proceso de capacitación a los trabajadores de los medios de comunicación.	Investigador, equipo técnico de CEPCLA.	Octubre 2006

BIBLIOGRAFÍA

- Ada Flor y Colin Baker
2000 **Guía para padres y maestros de niños bilingües.** USA: Multilingual Matters Ltd- Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney.
- Albó, Xavier
2000 **Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia: Iguales aunque diferentes.** La Paz: Ministerio de Educación- UNICEF-CIPCA.
- Anguera, María Teresa
1995 “La observación participante” En A. Aguirre Baztán (Edit.) **Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** Barcelona: Alfaomega Marcombo. 73-84.
- Appel René y Peter Muysken
1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel.
- Baker, Colin
1993 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Barragán, Rossana
2003 “Características de una investigación cualitativa” En Rossana Barragán (Coord.), Ton Salman, Virginia Ayllón, Javier Sanjinés, Erick D. Langer, Julio Córdova y Rafael Rojas (Eds.) **Guía para la formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB. 97-98.
- Barragán Rossana y Ton Salman
2000 “Modalidades para la obtención y el trabajo con datos”. En Rossana Barragán (Coord.) **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB. 126-171.
- Bermejo, Saúl
2000 **Educación Intercultural.** Puno: Facultad de Ciencias de la Educación-UNA-Puno.
- Bertely, María
2000 **Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Conociendo nuestras escuelas.** México: Paidós.
- Bobaljik, Jonathan
2001 “Visiones y realidades. Participación del investigador –actor-indígena en el mantenimiento de lenguas indígenas. **Pueblos indígenas y educación.** N° 49-50.43-63. (Quito)
- Burga, Elena
2003 **Construyendo un mundo para todos.** Lima: Ministerio de Educación del Perú- DINEBI.
- Carvajal, Vidal
2003 Factores que inciden en el cambio y conservación intergeneracional de la lengua quechua en dos comunidades. (Tesis de Maestría). Cochabamba: UMSS/PROEIB Andes.

- Cerda, Hugo
1993 **Los elementos de la investigación, cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: Abya Yala.
- Colin, Baker
1997 **Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Congreso de la República del Perú
1993 **Constitución Política del Estado.** Lima: CRP.
- Contreras, Carlos
s/f **Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX.** En línea: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Carlos%20Contreras...> (Consultado el 19 de setiembre de 2006).
- Córdova, Julio
2003 “Grupos focales y entrevistas grupales” En Rossana Barragán (Coord.), Ton Salman, Virginia Ayllón, Javier Sanjinés, Erick D. Langer, Julio Córdova y Rafael Rojas (Eds.) **Guía para la formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB. 158-165.
- Corder, Pit
1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México, D. F.: Limusa.
- Crawford Alan y Herminia Cadenas
2003 “Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua”. En Ingrid Jung y Luis Enrique López (Comps.) **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** Madrid: Morata-PROEIB Andes-InWent. 227-245.
- Cooper, Robert
1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge University Press.
- Debus, Mary
1995 **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales.** Washington D.C.: Health Com Academy for Educational Development.
- Denys Lourdes y Lidia Gutierrez
2001 **La investigación etnográfica: Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo.** En línea: <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/parxiv-x/art-2.htm> (consulta: 08 de marzo del 2001).
- DINEIP-UNEBI
2000 “La interculturalidad en los lineamientos de la política de educación bilingüe intercultural”. Boletín N° 4. Lima: MED-UNEBI.
- Díaz, Ernesto
1998 “Diversidad cultural y Educación iberoamericana”. En **Revista iberoamericana de de Educación. Lenguas y culturas** N° 17. 11-30.
- Escobar, Alberto
1977 “¿Para qué le sirve la lingüística al maestro de lengua?” En Rojas & García (Comps) **Lenguaje: Lingüística y metodología.**Lima: INIDE. 95-109.

- Etxebarria, Maitena
1995 **El bilingüismo en el Estado español**. Bilbao: FBV.
- Fasold, Ralph
1996 **La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística**. Madrid: Visor.
- Fishman, Joshua
1995 **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra.
- García, Francisco
1999 **Fundamentos críticos de sociolingüística**. Madrid: Universidad de Almería.
- Gleich, Utta von
1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn: GTZ.
2004 "El impacto lingüístico de la migración: ¿del monolingüismo en quechua por el bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano?". En **revista Pueblos Indígenas y Educación** N° 54. Quito: Abaya yala-GTZ. 51-71.
- Hallyday, Michael Alexander Kirkwood
1993 **El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamel, Rainer Enrique
1995 "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas de México indígena: ¿La población de los ajenos y la enajenación de lo propio? En Klesing-Rempel, Ursula (ed.): Lo propio y lo ajeno. **Interculturalidad en las sociedades multiculturales**. México & Valdés. 149-189.
1993 "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción". **IZTAPALAYA**. N° 29. 5-39.
- Hornberger, Nancy
1989 **La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno: Haku yachaywasiman**. Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Jacobson, Roman
1985 **Ensayos de lingüística general**. Barcelona: Planeta.
- Jauría, Roger Celso
2001 Participación comunitaria en la gestión educativa. Estudio de caso en la Escuela de Educación Primaria N° 70148 de la comunidad campesina de Chamchilla, departamento de Puno-Perú. (Tesis de Maestría). Cochabamba: UMSS/PROEIB Andes.
- Jolibert, Josette
1997 Las demandas que plantea un contexto intercultural al docente de lengua materna. II Seminario Latinoamericano de EIB en pueblos indígenas y estados nacionales. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Landaburu, Jon
1999 "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". En L.E. López e I. Jung **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madrid: PROEIB Andes-DSE-Morata. 39-79.
- Larsen-Freeman Diane y Michael Long
1993 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos.
- Lastra, Yolanda
1992 **Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción**. México: El Colegio de México.
- Lomas, Carlos
1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras**. Volumen II. Buenos Aires: Paidós.
- López, Carmen
2005 **La EIB en Bolivia: un modelo para armar**. La Paz: P.INS EIB-PROEIB Andes-Plural.
- López, Luis Enrique
2006a **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: Prural-PROEIB Andes.
- 2006b "Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina" En **Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe N° 4**. Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 81-122.
- 2004 "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana". En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbani (Comps.) **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco. 235-273.
- 1993 **Lengua**. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe (2). La Paz: UNICEF.
- 1988 "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". En L. E. López (ed.) **Pesquisas en Lingüística Andina**. Lima-Puno: CONCYTEC-UNA PUNO-GTZ. 79-106.
- López Luis Enrique e Ingrid Jung
1988 **Las lenguas en Educación Bilingüe: El caso de Puno**. Lima: GTZ.
- López Luis Enrique, Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga
1991 "Epílogo: Balance, reflexiones y desafíos de la Educación Bilingüe en el Perú". En Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (Eds.) **Educación Bilingüe Intercultural: Reflexiones y desafíos**. Lima: FORMCIENCIAS. 289-319.
- López, Luis Enrique (coord.)
2002 **A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana**. Lima: MED.

- López Luis Enrique y Wolfgang Küper
2004 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas.** Cochabamba: P.INS EIB-GTZ-PROEIB Andes.
- Luna, Laura y Carolina Hirmas
2004 “Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: Análisis para una propuesta de convivencia”. Ponencia al VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile 25 al 27 de octubre.
- Machaca, Guido
2005 **Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa.** La Paz: Plural-PROEIB Andes-P.INS EIB.
- Mackey, William
1976 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Paris: Kilincksieck.
- Martínez, Miguel
1994 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Bogotá: Editorial Trillas.
- Melià, Bartolomeu
1999 “Palabra vista, dicho que no se oye”. En L.E. López e I. Jung **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: PROEIB Andes-DSE-Morata. 23-38.
- Ministerio de Educación
2004 D.S. N° 013-2004. **Reglamento de Educación Básica Regular.** Lima: MED.
2003 **Ley General de Educación Nro. 28044.** Lima: MED.
2000 Reglas de ortografía y puntuación en aimara y quechua”. En **Boletín Informativo N° 3.** Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI): MED-Lima. 22-23.
1972 **Ley General de Educación N° 19326.** Lima: MED.
- Moreno, Francisco
1998 **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel.
- Ortiz, Alejandro
2002 “El individuo andino, autóctono y cosmopolita”. En Carlos Ivan Degrogeri y Gonzalo Portocarrero (Eds.) **Cultura y Globalización.** Lima: Fundación Ford. 129-138.
- Pilleux, Mauricio
2001 **Competencia comunicativa y análisis del discurso.** En línea www.scielo.cl/scielo.php?script... (Consulta: 25 de enero del 2005).
- Plaza, Pedro
2001 “Aspectos teóricos de la educación intercultural bilingüe”. Versión revisada de la ponencia presentada al Segundo Encuentro Internacional de Educación, Teziutlán, Puebla, 4 al 6 de octubre de 2001. Manuscrito.

- Pozzi-Escot, Inés
1989 “Reflexiones para una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación”. En López, Pozzi-Escot y Zúñiga (Eds.) **Temas de Lingüística Aplicada**. Lima: CONCYTEC-GTZ.
- 1991 “Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país”. En López, Pozzi-Escot y Zúñiga (Eds.) **Educación Bilingüe Intercultural: reflexiones y desafíos**. Lima: FORCIENCIAS. 121-147.
- Richards, Jack y Theodore Rogers
1998 **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: University Press.
- Rockwell Esie, Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicer y Rafael Quiroz
1989 **Educación Bilingüe y Realidad Escolar: Un Estudio en Escuelas Primarias Andinas**. Lima/Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno.
- Romaine, Suzanne
1996 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe, Karmele
1990 **Sociolingüística**: Madrid. SÍNTESIS.
- Sichra, Inge
2003 **La vitalidad del quechua: Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba**. Cochabamba: PROEIB Andes- Plural.
- 2004 “Identidad y lengua” En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbani (Comps.) **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco. 209-234.
- Siguán Miguel y William Francis Mackey
1986 **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana.
- Solis, Gustavo
2001 “Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú”. En Heise, María (comp.) Interculturalidad: **Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima: FORTE-PE. 97-112.
- Tantanakuy-PROEIB Andes
2004 **Percepciones de la EIB: Estado de la situación de la Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia**. Cochabamba: Tantanakuy-PROEIB Andes.
- Tapia, Yanet
2001 Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno. (Tesis de Maestría). Cochabamba: UMSS/PROEIB Andes.
- Taylor Steve J. y Robert Bodgan
1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

- Trapnell Lucy, Elena Burga, Rocío Domínguez y Eloy Neira
2004 **Currículo diversificado de formación docente de EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa.** Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Trapnell Lucy y Eloy Neira
2003 “Situación de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú”. En Seminario internacional **Balance y perspectivas de EIB en América Latina.** Cochabamba. Mimeo.
- Vigil, Nilda
2000 “El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú”. En TAREA Revista de educación y cultura N° 59. Lima.
- Wiley, Terrence
1996 “Language Planning and Policy”. En Sandra Lee McKay y Nancy Homberger (Eds.) **Sociolinguistics and Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 103-147.
- Zavala Virginia, Ricardo Cuenca y Gavina Córdova
2006 **Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para debate 2.** Lima: MED-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.
- Zúñiga Madeleine y Juan Ansión
1997 **Interculturalidad y educación en el Perú.** En línea: <http://macareo.pucp.edu.pe/~jansion//Publicaciones/Intercult.htm> (Consulta: 15 de marzo de 2005).

ANEXOS

ANEXO N° 1
GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES / MADRES DE FAMILIA Y/O
APODERADOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1 I. E. Nro:
- 1.2 UGEL:
- 1.3 Comunidad:
- 1.4 Distrito:
- 1.5 Provincia:

II. DATOS DEL PADRE / MADRE DE FAMILIA/ APODERADOS

- 2.1 Nombres y apellidos:
- 2.2 N° de Hijos en la Escuela:
- 2.3 Grado de instrucción:
- 2.4 Lenguas que habla:
- 2.5 Actividad principal:
- 2.6 Cargos ocupados en la comunidad:

III. PREGUNTAS

- 3.1. ¿Usted cómo ve el trabajo en la escuela?
- 3.2. ¿Qué aprende su(s) hijo(s) en la escuela?
- 3.3. ¿Por qué crees que enseñan los profesores en aimara y castellano?
- 3.4. ¿Será necesario aprender el aimara en la escuela? ¿Por qué?
- 3.5. ¿Para qué puede servir el aprender a leer y escribir en aimara a su(s) hijo(s) en el futuro?
- 3.6. ¿Cómo se siente usted cuando su(s) hijo(s) aprende el aimara y el castellano?
- 3.7. ¿Qué idioma aprendió antes su (s) hijo(s), aimara o castellano? ¿Por qué?
- 3.8. ¿En qué idioma hablan con su(s) hijo(s) en la casa? ¿Por qué?
- 3.9. ¿Qué idioma le gusta hablar más a su(s) hijo(s)? ¿Por qué crees que eso es así?
- 3.10. En su(s) cuaderno(s) de su(s) hijo(s) ¿Qué temas ves escrito en aimara y qué temas del castellano?
- 3.11. ¿Alguna vez ha visto usted cómo enseñan los profesores el aimara y castellano a su(s) hijo(s)?
- 3.12. ¿Ayuda a hacer sus tareas a su(s) hijo(s) en aimara? ¿Cómo?
- 3.13. Según tu punto de vista ¿Cómo ves el manejo del aimara y el castellano en su(s) hijo(s)?
- 3.14. ¿Observas alguna dificultad en la enseñanza del aimara y castellano en la escuela? ¿Por ejemplo?
- 3.15. ¿Puedes dar algunas sugerencias respecto a la forma de enseñanza del aimara y castellano en la escuela?

Nombre del entrevistador:

FECHA: / /

ANEXO N° 2

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE EBI

I. DATOS GENERALES

- 1.1 EEP. Nro:.....
- 1.2 UGEL:
- 1.3 Comunidad:
- 1.4 Distrito:
- 1.5 Provincia:

II. DATOS DEL PROFESOR (A)

- 2.1 Nombres y apellidos:
- 2.2 Grados a su cargo:
- 2.3 Nivel académico/especialidad:.....
- 2.4 Lenguas que habla:
- 2.5 N° de capacitaciones en EBI:
- 2.6 Cargos ocupados en la comunidad y C. E.:
- 2.7 Años de servicio en EBI:

III. PREGUNTAS

- 3.1 ¿Usted cómo ve la escuela? ¿Qué le parece trabajar en esta escuela?
- 3.2 ¿Cómo fue seleccionada la escuela para trabajar con EBI?
- 3.3 ¿Qué es lo que busca alcanzar la EBI? ¿Qué le parece?
- 3.4 ¿Qué opinión le merece trabajar en aimara y castellano?
- 3.5 ¿En cuál de las lenguas crees que los niños aprenden más? ¿Por qué?
- 3.6 De acuerdo a su punto de vista ¿Cómo se sienten los niños, cuando enseñas el aimara y en aimara?
- 3.7 ¿Cómo se siente usted al usar el aimara y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- 3.8 ¿Cómo ves el aprendizaje de los niños?
- 3.9 ¿Escuchas alguna opinión de los padres de familia, cuando enseñas en aimara y castellano?
- 3.10 ¿Cómo enseñas el aimara y castellano? ¿Por qué?
- 3.11 ¿Qué temas enseñas en aimara y qué temas en castellano? ¿Por qué?
- 3.12 ¿Encuentras alguna diferencia enseñar en aimara y castellano?
- 3.13 ¿Cómo planificas para trabajar el y en aimara y castellano?
- 3.14 ¿Elaboras algún material para la enseñanza de y en aimara? ¿Para el castellano?
- 3.15 ¿Encuentras algunas dificultades en tu trabajo? ¿Por ejemplo?

Nombre del entrevistador:

FECHA: / /

ANEXO N° 3

GUÍA DE ENTREVISTA PARA NIÑOS (AS)

I. DATOS GENERALES

- 1.1 EEP. Nro:
- 1.2 UGEL:
- 1.3 Comunidad:
- 1.4 Distrito:
- 1.5 Provincia:

II. DATOS DE LOS NIÑOS O NIÑAS

- 2.1 Nombres y apellidos:
- 2.2 Grado en curso:
- 2.3 Nombre del profesor:
- 2.4 Idioma que aprendió primero: aimara () castellano () AY y C ()

III. OPINIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EBI

- 3.1. ¿Qué cosas les enseñan su profesor en la escuela? ¿Cómo?
- 3.2. ¿Qué dirías de la enseñanza del aimara? ¿Y del castellano?
- 3.3. ¿Para qué les puede servir el aprender a escribir en aimara? ¿Y en castellano?
- 3.4. ¿Cómo les enseña su profesor en aimara? ¿ En castellano? ¿De qué temas hablan?
- 3.5. ¿Sobre qué temas leen y escriben en aimara? ¿Cómo lo hacen?
- 3.6. ¿En qué idioma aprenden más en aimara o en castellano? ¿Por qué?
- 3.7. ¿Cuál de los idiomas les gustaría aprender más, aimara o castellano?
- 3.8. ¿Cuántas veces a la semana les enseña en aimara y cuantas veces en castellano? Y ¿en qué áreas?
- 3.9. ¿Cómo se sienten cuando su profesor les enseña en aimara? ¿y cuando les enseña en castellano?
- 3.10. ¿En qué idioma hablan con sus compañeros en la clase? ¿En el recreo? ¿En el camino? ¿Por qué?
- 3.11. ¿Qué les dicen su papá y su mamá, cuando su profesor les enseña a leer y escribir en aimara? ¿Qué les dicen del castellano?
- 3.12. ¿Sus padres y sus hermanos les ayuda hacer sus tareas? ¿Cómo?
- 3.13. ¿Cómo les gustaría que les enseñe su profesor en aimara? ¿Y cómo en castellano?
- 3.14. ¿Hablan en aimara en la casa con sus padres y hermanos? ¿De qué cosas?
- 3.15. ¿Alguna vez han escuchado hablar de la importancia del aimara a su papá y a su mamá? ¿Qué dicen ellos?

Nombre del entrevistador:

FECHA: / /

ANEXO N° 4
GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL AULA

I. DATOS REFERENCIALES

1.1. I.E. N°:.....Nro. Observación.....

1.2. Tiempo de observación:Area:.....

1.3. Profesor del curso.

1.4. Nombre del observador:

1.5. Fecha:

II. ORGANIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

HORA	ORGANIZACIÓN ESPACIAL	DESARROLLO CURRICULAR		RECURSOS	OTROS	PRIMERAS CONJETURAS
		Lo que hace el maestro	Lo que hacen los niños			
		Inicio				
		Desarrollo				
		Cierre				

ANEXO N° 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL USO DE LENGUAS EN LA FAMILIA

I. DATOS REFERENCIALES

1.1. Integrantes:

.....

1.2. Comunidad: Hora:

1.3. Observador: Fecha:

1.4. Familia N°:

HORA	SITUACIONES	QUIENES CON QUIENES		PRIMERAS CONJETURAS
		Lo que hacen los padres	Lo que hacen los hijos	
	Lengua de diálogo			
	Sobre qué temas			

ANEXO N° 6

FICHA DE LA COMUNIDAD

I. DATOS DE LA COMUNIDAD:

1.1 Nombre de la Comunidad:.....

1.2 Servicios con que cuenta la comunidad:

a) Agua.....

b) Luz.....

c) Teléfono.....

d) Centros de Salud.....

e) Nro. de habitantes Mujeres () Varones () Niños () jóvenes ()

e) otros.....

1.3 Organizaciones ligadas a la escuela.....

.....

.....

.....

1.4 Historia de la comunidad:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.5 Comunidades próximas:

.....

.....

.....

.....

1.6 Instituciones con las que cuenta la comunidad:

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO N° 7
FICHA SOBRE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Fecha :
 Escuela:
 Comunidad:
 Maestro:
 Grados:

ESCUELA	No. Y CARACTERÍSTICAS
Área de terreno	
Aulas	
Dirección	
Biblioteca	
Patio	
Canchas	
Depósitos	
Huerto o área de cultivo	
Vivienda de profesores	
Baños	

ANEXO N° 8
CUADRO DE ESTADÍSTICAS

Fecha :

Escuela :

Localidad :

I.E. :

CICLOS	CURSO	CANTIDAD DE ALUMNOS			IDIOMAS
		VARONES	MUJERES	TOTAL	
Educación Inicial	Preescolar				
Primero	Primero				
	Segundo				
	Tercero				
Segundo	Cuarto				
	Quinto				

ANEXO N° 9

Mapas de ubicación del contexto de estudio



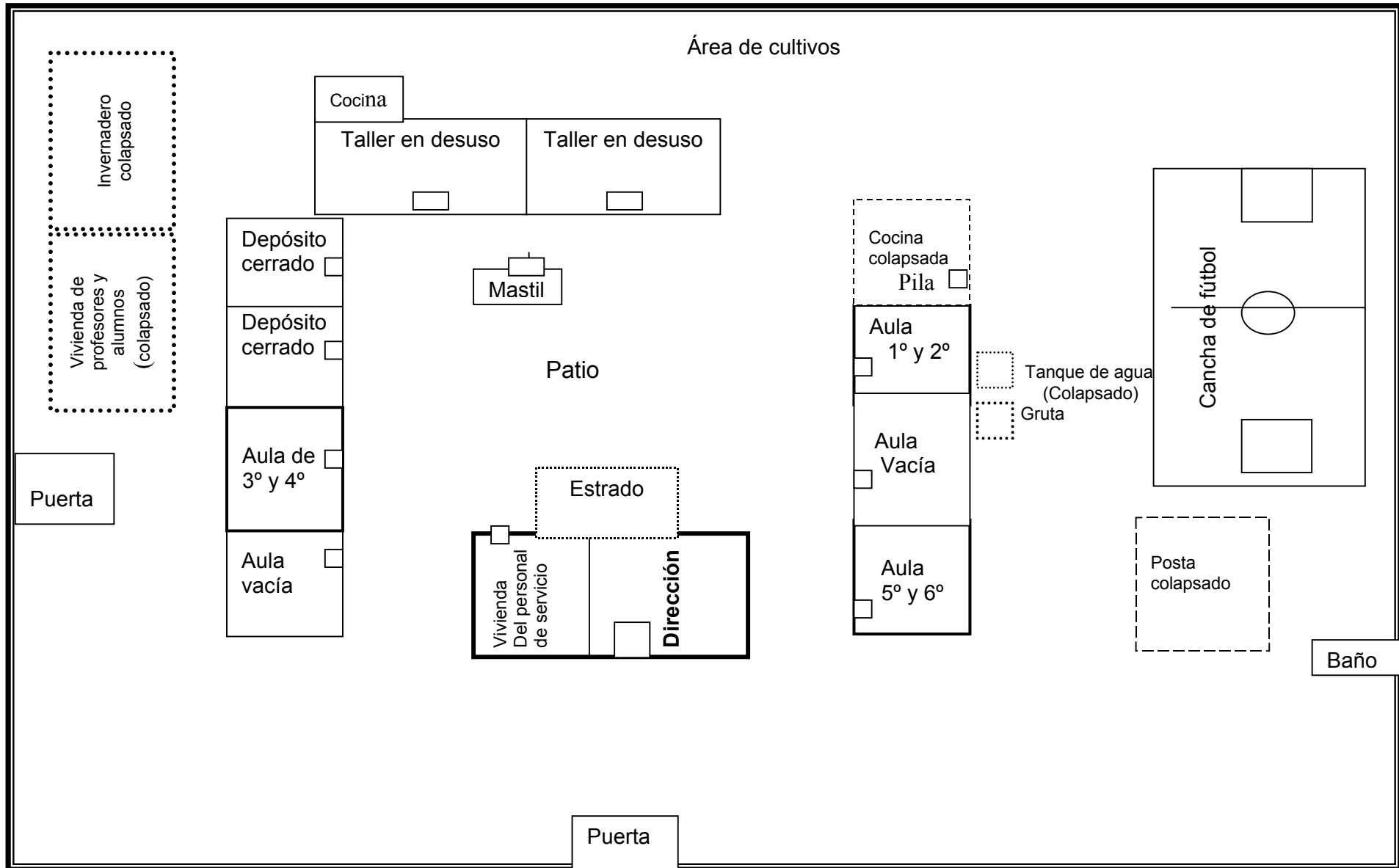
MAPA DEL DEPARTAMENTO DE PUNO Y SUS PROVINCIAS



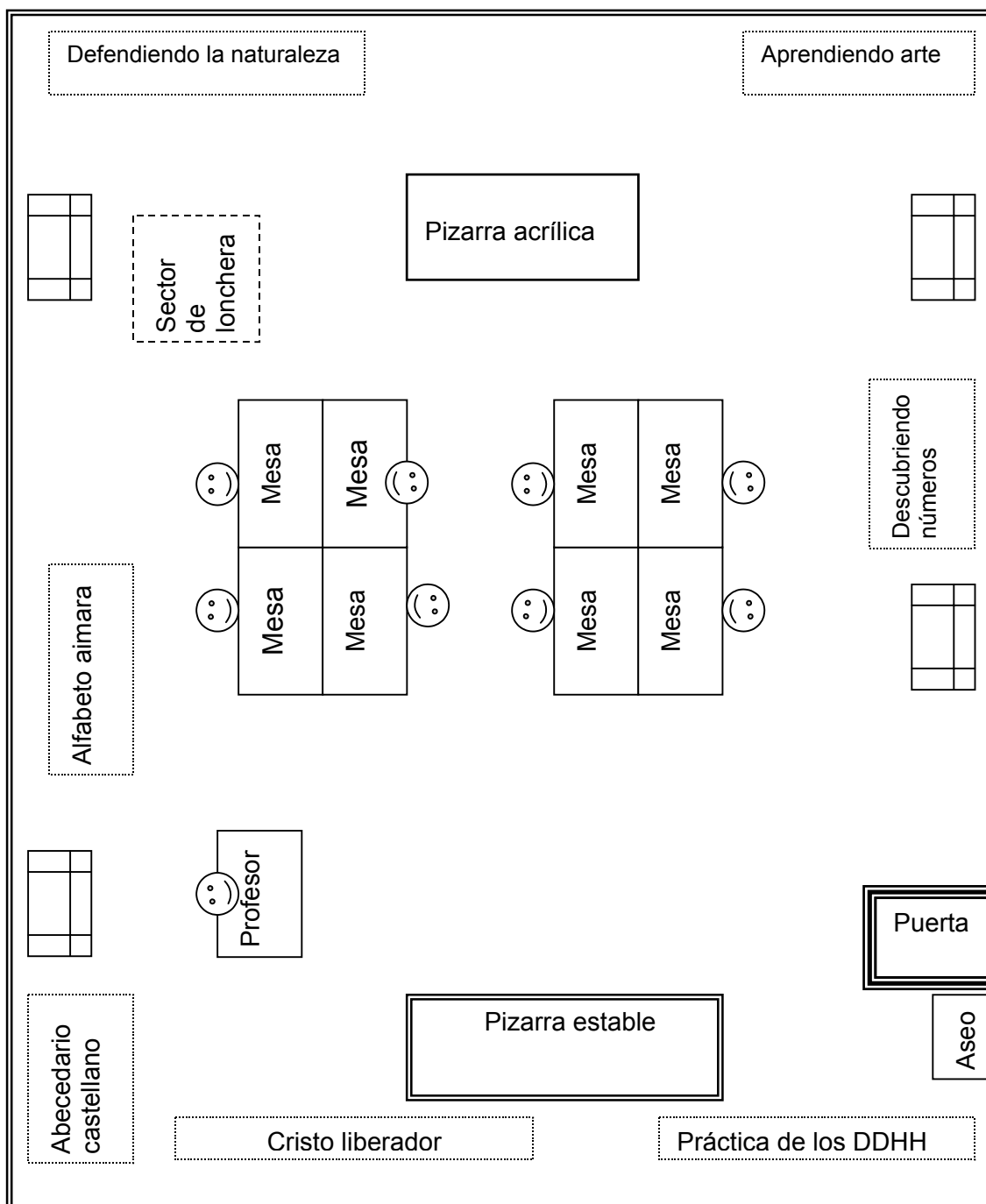
MAPA DE LA PROVINCIA DE EL COLLAO Y SUS DISTRITOS



ANEXO Nº 10
CROQUIS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 70331 DE HUARIQUISANA (EX NEC)



ANEXO N° 11
ORGANIZACIÓN DEL AULA DE 3° Y 4° GRADO DE LA IE. DE HUARIQUISANA



**Anexo N°
Fotografías**



Local Comunal y aulas de PRONOEI de la comunidad de Huariquisana



Comunidad de Huariquisana vista desde Norte a Sur. La pista con una movilidad es la vía Puno-Desaguadero y la otra es la que dirige al Distrito de Pilcuyo. Estas dos vías permiten el movimiento permanente de los pobladores de Huariquisana a diferentes ciudades de la región de Puno y a otros departamentos.



Infraestructura de la Institución Educativa de Huariquisana. Esta fue construida en los años '30 que en la actualidad está en deterioro, los dos ambientes que están a la derecha es la posta sanitaria que está por colapsarse, la del centro es la Dirección del plantel y los ambientes de los costados de la Dirección son las aulas.



Infraestructura deteriorada, los pobladores están demoliendo la pared colapsada de la cocina del ex – NEC y en ese espacio instalaron la pileta del agua potable apoyado por Intervida. La foto fue tomada en el momento de la inauguración de la obra apoyada por la ONG Intervida terras Acora.



Niños del grupo B con diversos dominios de la lengua aimara (Bilingüe incipiente, pasivo).



Niños y niñas del grupo A. Las dos niñas y el niño de la derecha tienen dominio fluido del aimara, mientras que el niño del izquierda que está escribiendo es bilingüe incipiente



Miembros de la Asociación de Padres de Familia de la Institución Educativa de Huarquisana preparando huatia para la reunión de Grupos de Interaprendizaje de los profesores EBI de Pilcuyo.



Los niños de 3º y 4º grado cantando en grupo y el profesor de aula revisando la bibliografía.