

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

**LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA QUECHUA EN EL
SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR DEL ÁREA URBANA DE
TIQUIPAYA**

María Cristina Terán Santiesteban

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

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

**Cochabamba, Bolivia
2006**

Esta Tesis titulada LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA QUECHUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR DEL ÁREA URBANA DE TIQUIPAYA fue aprobada el.....

Asesora

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Responsable del departamento de Post Grado

Decano

DEDICATORIA

Por haber caminado junto a mí, con todo mi agradecimiento y amor, dedico esta tesis a mi esposo Guy, a mis hijos: Gardenia, Aldo y Jonathan; a mi papá que siempre está conmigo; a mi mamá por el amor que nos brinda; a mis hermanos: Rene, Elizabeth, Rafael, Darío, Henry, José Luis, especialmente, a Betzabeth, Oscar y mis sobrinos: Viviana, Pablito y Suzy.

Agradecimientos

En la labor de cualificar mi formación, no sólo yo puse el empeño, hubo muchas personas que intervinieron para lograr mi objetivo. Agradecerles es lo mínimo que puedo hacer.

A Luis Enrique y, mediante él, al PROEIB Andes, donde hallé el espacio para manifestar mis percepciones y reflexionar respecto a la problemática de la educación y el tratamiento de las lenguas indígenas principalmente en nuestro país.

A Inge Sichra, que para mí es una persona ejemplar por la dedicación que le presta al estudio de la lengua quechua. Mi agradecimiento va también, porque siempre vi en ella su disposición a ayudarme y compartir conmigo sus conocimientos para lograr mis objetivos profesionales.

Asimismo, quiero expresar mi agradecimiento a Gustavo Gottret, quien en momentos de flaqueza emocional supo alentarme y verter palabras de aliento que me hicieron reflexionar y valorarme como persona.

A todo el personal docente, que durante casi tres años de mi formación me enseñó a valorar la diversidad lingüística y cultural del mundo y por darme conocimientos para contribuir en la formación de recursos humanos en educación.

Un especial agradecimiento también a Martha Bustamante y Mario Bustamante que hicieron posible mi participación en esta maestría de EIB en PROEIB Andes.

Debo decir gracias por su comprensión y amor a mis hijos Gardenia, Aldo y Jonathan, a quienes tuve que descuidar para dedicarme a cualificar mi formación y que sin su apoyo me hubiera sido más difícil transitar el camino que elegí para realizarme como profesional.

Finalmente, esta tesis la dedico a la memoria de mi papá René para quien todo lo que hacía era motivo de orgullo y estoy segura de que, desde donde está, estará viendo con satisfacción mi esfuerzo. Gracias también a mi mamá Cristina por haberme dado la vida.

Resumen

En este estudio tratamos sobre la enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya. La mayoría de estudiantes que asisten a las unidades educativas fiscales, Magdalena Postel y Salomón Romero, son hijos de migrantes de diversos lugares de Bolivia. Muchos de esos estudiantes se incorporaron en la escuela hablando sólo quechua y, posteriormente, aprendieron a hablar castellano. Por tanto, la mayoría de la población estudiantil es bilingüe (castellano y quechua). La modalidad de enseñanza en dichos centros es monolingüe en castellano y la lengua quechua se enseña como segunda lengua, aunque sea primera lengua de muchos alumnos.

Esta investigación empírica la realizamos desde una perspectiva cualitativa y etnográfica basada en la observación de las clases de quechua y la entrevista a los informantes. La problemática lingüística pedagógica que abordamos nos hizo buscar las percepciones de los diversos actores (padres de familia, estudiantes, maestros y directores) respecto a la importancia de la lengua quechua y el objetivo que persiguen los maestros para enseñar quechua en la escuela; analizamos las estrategias didácticas que los maestros usan al enseñar el quechua como segunda lengua a estudiantes con distintas competencias lingüísticas y el sentido que le dan los maestros a su práctica pedagógica. Las conclusiones a las que llegamos reflejan la realidad de todo el proceso de enseñanza de la lengua quechua, y la propuesta que elaboramos tiene una finalidad práctica para que desde la escuela se trate de contribuir con el desarrollo de la lengua quechua.

Palabras claves

Aprendizaje de la lengua quechua como L2

Enseñanza de quechua en la educación formal

Bilingüismo individual en la escuela

Diversidad lingüística en contextos de migración

P'anqap pisiyaynin

Tikipaya chiqanpi, yachaywasip yachachiyinpi, qhichwa simip yachachikuynin

1. Qallariy

Kamachiypiqa nichkan: Yachaywasipi tukuypa chayaqinku mama qallunkupi yachachinankuta, Ichaqa mana ajinachu tukuyniqpi kachkan. Kay Tiquipaya llaqta ukhupi kamachiyta mana uyariq tukunku, imaptinchus yachaywasikunapiqa iskay simi rimaq yachakuqkunata kastilla simillapi yachachiqkuna tukuy ima yachaykunata yachachisqanku. Yachaqaqpura ukhupiqa, iskay simipi rimaqkuna astawan kanku. Kaykunapurapitaqri achkha qhichwa mama qalluyuq kanku. Kastillapi yachakuptinkutaqri yachay thatkichayninkupi achkha ch'ampaywan tinkukunku.

Chayrayku, kay yachay taripaypa jatun yuyay taripaynin kachkan: yachaywasipi runa simi yachay thatkichayninta jamut'ay.

Iskay simipi kawsaypurapi yachayqa mana tukuy Bolivia suyupichu llamk'achuchkan, imaptinchus yachachiqkunap umankupiqqa mana kay llaqta ukhupi llamk'akunanpaq jinachu ninku, chayrayku karu llaqtakunallapi llamk'akuchkan.

Kay p'anqapi riqsichisqata wakkunap kikin ch'ampaymanta nisqankuwan junt'achiyku. Imaynatachus kay qhipa chunka wata junt'api Bolivia suyupi simikamay kamachiyta apaykachakusqanmanta, iskay simi kawsaypura yachaymanta, imaymana iskay simipi rimakuymanta, yachaywasipi runasimi yachachikusqanmanta, imakunawanchus yachachiqkuna runa simita yachachikusqanmanta, pikunatatataq iskay simipi rimaqkuna sutichasqa kasqankumanta, ajinallatatataq imaynatachus iskay simi yachayman chayanchik chaymantapis rimarichkayku.

2. Yuyay ch'ampaynin (Problema de estudio)

Waranqa jisk'un pachak jisk'un chunka tawayuq watakamaqa Bolivia suyupi kastilla simillapi tukuy wawata yachachirqanku. Chay watamanta pacha yachay tikrakun, kunanqa chay yachay tikrakusqanwanqa ima simipicha wawakuna ñawpaqta rimay qallarinku, juk ñiqi muyu junt'ata, chay simipiraq yachakunanku atikun, iskay ñiqi muyumantapachari wak qhipa simipiwana khuskamanta yachakunallankutaq tiyan (Ministerio de Desarrollo Humano 1995: 14). Ichaqa, Tiquipayapi mana tukuypa mama siminpichu yachachikuchkan. Tukuy yachaywasipi kastilla simillapi yachachiqkuna yachaykunata yachachichkanku, qhichwatataq kimsa ñiqi muyullapiña qhipa simitajina t'aqallata yachachichkanku.

Tiquipaya llaqtapi imaymana mitmaq kawsanku; chayrayku, yachaywasipi yachaq iskay simi rimaq mayjina kanku. Paykunamantataqri, qhichwallapi rimayta yachaspa chayamuqkunaqa kallankutaq, kastillatataq yachaywasiman yaykuspaña yachakunku. Chantapis Ch'apisirkamanta wakin tatakunaqa kastilla simipi rimayta yachanankupaq chantapis chay simillapitaq ñawirinankupaq qillqarinankupaq imalla wawakunankuta yachaywasiman churanku. Jinapis kamachiqkunaqa chay kaytaqa mana uyariq nitaq rikuriq ima tukurichkanku. Kay qhipaniqllataña kamachiqkunaqa yachaywasipi qhichwata yachachinankupaq yachachiqkunata sutichanku. Chay sutichachikuqkunataqri qhichwata qhipa simitajina kimsa ñiqi muyupi yachaqakuqkunaman qanchischaw junt'api jjsq'un chunka chininillata yachachichkanku.

Ñawpaqtaña yachaywasipi llamk'aspa wawapura qhichwapi rimay uyarinakuspa imaymana sutichakusqankuta uyariyku. Paykunakama qhichwata rimaptinku karunchanakunku, pisimanta pisi qhichwa rimayta p'inqachikunku, p'inqachikuspataqri qhichwa rimayninkuta ch'inyachipunku. Yachachiqkunankupis kastillapi rimaqkunallata yanapaysinku, wakin kutirí, qhichwapi rimaqkunata kutin kutinta juk kursullapi kastillata yachakunankukama qhipachinku.

Yachaywasipi qhichwata yachachiq ukhupiq, wakinkunapta kastilla simi ñawpaq siminku, qhichwatataq machuyasqankumantaña wak yachaywasikunapi yachakunku, wakinkunataqri juch'uyininkumantapacha qhichwata yachakuchkaspa qhichwata yachachinallankupaqña yuyaririsa yuyaririsa yachaqakuqkunaman yachachinku. Chantapis, qhichwata yachachiqkunaqa, kipukamaytapis, qillqakamaytapis yachachillankutaq, qhichwatataq llamk'ayninkuta junt'achinallankupaqña yachachichkanku.

3. Yuyay taripaykuna (objetivos)

3.1. Jatun yuyay taripay

Tiquipaya chiqanpi juñu San Miguel ukhupi, imaynatachus runa simita kimsa ñiqi muyupi yachaqakuqkunaman yachachikuchkanta jamut'asunchik.

3.2. Juch'uy yuyay taripaykuna

- Yachachiqkunap imaymana ruwayninta apaykachasqankumanta qhichwata qhipa simitajina yachachinankupaq riqsirichisunchik.
- Tukuy yachaqakuqpaqjinachu imaymana ruwaykunata wakichichkankuta yuqarichisunchik.

- Imatachus tukuy runa yachaywasipi qhichwata yachachisqankumanta umachakunku, chaymanta riqsirisunchik.

4. Yachay taripaypa tapuykuna (preguntas de investigación)

1. ¿Yachachiqkunap imayna ruwaykunanku yachachinankupaq yachaqaqukunap siminkuman jinachu?
2. ¿Yachaywasi ukhupi wakkuna yachayta jinallatataqchu runa simita yachachinkuman?
3. ¿Imapaqchus yachaywasipi qhichuwata yachachinkuman?
4. ¿Imatachus tatamamakuna, yachachiqkuna, yachaqaqkuna, chantapis kamachiqkuna nirichkanku yachaywasipi qhichwata yachachisqankumanta?

5. Imaraykachay (justificación)

Kay p'anqawan kamachiqkunaman rikuchiya munayku mayjina yachaqaqukuna runa simipi rimayta kasqankuta. Yachaywasipi paykunap rimayninkupi yachayta yachachinankupaq. Chantapis, yachachiqkuna imaynatachus qhichwa simita yachachisqankuta jamut'anankupaq. Jinallatataq, runa simi tukuytaq allin ñawiwana qhawaska kananta mask'ayku, tukuyniqpi mana p'inqachikuspa rimarinankupaq.

6. Yachay taripaypa ruwaynin (metodología)

Magdalena Postel yachaywasiman Salomón Romero yachaywasimanwan yaykuspa wata chawpiyuqpi tawa killa iskay qanchischaw junt'apipuni imaynatachus yachachiqkuna qhichwa rimayta yachachikusqanta kutin kutinta sapa p'unchaw qhawamurqayku. Tukuy qhawamusqaykutataq qillqana p'anqapi qillqarqayku, jinallatataq imaynatachus qhichwa simita llamk'akusqanta yachanapaq tapuykunata wakichirqayku yachaqaqkunaman, yachachiqkunaman, umalliqman, tatamamakunaman ima tapuramurqayku. Chay tapuykunapi tukuy ima niwasqaykutataq mana tikraspalla kay p'anqapi yacharichisqayku.

7. Yuyayta kallpachaq (Marco teórico)

Kay qhipaniqtaña yachayta tikranku, manaña kastilla simillapichu tukuytapis yachachikunan. Yachachiqkunaqa wawakunap ñawpaq siminkupiraq, kastillapis qhichwapis kachun, yachayta yachachinanku tiyan. Chaymantataq, yachaqaqkuna iskay ñiqi muyuman chayaptinku wak simipiwan yachachiqkuna yachachinanku kachkan. Jinapitaq aswan ñawpaqman puraqaq simipi tukuy yachayta yachaqaqkunaman yachachinallankutaq kachkan.

Kamachiypiqa iskay simipi kawsaypurapi yachayqa tukuy Bolivia suyupi llamk'akunanpaq kachkan, ichaqa yachachiqkunap umankupiqqa mana kay llaqta ukhupi llamk'akunanpaqchu, chayrayku karu llaqtakunallapi kunankamaqa astawan llamk'akuchkan. Chaytataq paykunaqa ajina kanan tiyan ninku, imaptinchus qhichwapi mana qillqanankupaq manataq ñawirinankupaq kallpachasqachu kanku. Jinallatataq pikunacha qhichwata qhipa simitajina yachachichkanku atisqankumanjinalla llamk'achkanku manataq juk qillqallatachu yachachichkanku.

Abyayalapi, yachaywasipi yachaykuna kasqanmantapachaqa wak suyukunamanta imaymanamanta yachachinapaq yachayta apamusqanku. Chay yachaykunataqri pacha thatkisqanman jina tikrakusqa. Ichaqa, juklla yachay tukuy yachaqaqkunapaq kaq kasqa. Yachachiqkunatataq kayta yachachinayki tiyan kay jinata yachachikun nispa niraq kasqanku (Gimeno 1995).

Iskay simi kawsaypura tukuy Bolivia suyupi yachachikunanpaqqa ñawpaqta yachachiqkunataq yachaqaqipana tiyan nin. Chantapis, yachachiqkunaqa mana ñawpaq yachaynillankuwanchu qhipakunanku tiyan. Kunanqa yachaqaqkunaman yachachinankupaq runa simipiwani kawsaypurapiwan yachaqaqipakunanku tiyan.

Abyayalap tukyuninpi iskay simipi rimakuyqa ninku. Ichaqa, juk simillata atiyachisqanku runa simitataq chinkachipunankupaq jina qhawasqanku. Jinapis kastilla simipi rimaqkunamanta runa simipi rimaqkuna kuraq nillankutas.

Iskay simipi rimaqkunaqa mana iskayninpipunichu ch'uwachasqata rimaspa ajina sutichasqa kasqanku. Wakinkuna mana juk simipi rimayta atispapis wak simipi kutichiwanchik. Chaykunatapis iskay simi rimaq nisqa sitichana kasqa.

Pacha thatkisqanman jina imaymanamanta qhipa simita yachakunapaq rikhurichinku. Wakinpaqqa simip ukhullanta yachachispa rimayta atisunman kasqa nin, wakinpaqtaqri wak simipi rimayta munaspaqa chay simipipuni rimanakuspa yachakusunman nin.

Qhipa simita yachakunapaq, iskay simipi rimaqkunapaq mayjina wakichiykuna kallantaq. Wakin wakichiypiqa yachachiqkuna juk simillapiraq ñawpaqta yachachinku, chay simipi allintaña nawiriytawan qillqariytawan yachaspañataqri wak simipiñataq yachachinku; wakin wakichiypitaqri iskay simipipuni yachachiqkuna ñawiriytapis qillqariytapis yachachinku.

8. Taripaykuna riqsichispa (resultados)

Tukuy Bolivia suyupi, kimsa llajtallapi astawan runa aywirichkanku, chayqa ajina kachkan imaptinchus iskay chunka jukniyuq wata ñawpaqmantapacha, área rural nisqamanta mitmaqmusqankurayku. Ajina kaspataqri, área urbana nisqapi iskay simipi rimaqkuna mirasqanku. Tiquipaya nisqapipis kikillantaq kachkan.

Cochabambapiwan Tiquipayapiwan yachaywasikunapi yachachiqkuna kastilla simillapi wawakunataqa yachachichkanku, chantapis qhichwa simita t'aqallata qhipa simita jina yachachichkanku jatun kamachiypi Ley 1565 nisqapi nikusqanrayku.

Tiquipaya yachaywasikunapiqa yachaqukuqkunamanta iskay simipi rimaqkuna astawan kuraq kachkanku.

Tatamamakupaqa yachaywasipi qhichwata yachisqataqa allin nispa qhawarichkanku, imaptinchus paykunapaqa yachaywasipi qhichwata yachachiptinkupuni wawakunanku mana p'inqarichikuspalla qhichwapi rimariyta munanqanku.

Yachakuqkunapurapiqa kastillallapi rimaqkuna kallankutaq, tatamamakunankutaqri yachaywasipi yachachiqkuna qhichwapi rimachinankuta munachkanku. Ichaqa, yachaywasipiqqa mana chaytachu yachachichkanku. Mana qhichwa simipi rimayta yachaqukunataqa kimsa wata junt'api manapuni yachakuchkankuchu.

Qhichwa simita yachachiqkuna mana qhichwapi rimaytachu yachachichkanku, paykunataqa runasimita qillqarillayta ñawirillayta ima yachaqukunaman yachachichkanku. Yachaqukuqpurapiqa mana tukuychu qhichwapi rimanku, wakinqa mana tumpallatapis qhichwata rimariyta yachankuchu ruwaykunankutataq masikunallankuwan ruwachinku, chaninchayninkutapis qhichwapi rimaqwan yanapaysichikunku.

Yachaywasipi qhichwata yachachinankupaqa kamachiqkuna pillatapis sutichaq kachkanku yachachunpis amapis qhichwapi rimayta.

Yachachiqkunataqa iskaysimipi rimaqkunatawan kastilla simipillapi rimaqkunatawan jukjinallamanta yachachichkanku. Paykunataqa yachaqukuqkunata wak wak qutupi mana t'aqarayta munankuchu, imaptinchus ancha sasa yachachinapaq nispa.

Yachachiqkunapaqpis yachakuqkunapaqpis, chantapis tatamamakunankupaqpis allin ñawiiwan qhawarichkanku runasimipi yachachiqkuna tukuy yachaykunata yachachinankuta. Ajinapi, runasimitaqa wiñarichisunchik nispa ninku.

Kastilla simillapi rimaqkunapaqtaqri, ñawpaqtaqa qhichwapiray rimayta yachachiqkuna yachinanku tiyan ninku, kikillantataq tatamamakunanku nillankutaq.

Yachachiqpura ukhupitaqri, manasina qhichwa simipi kipukamayta yachachinapaq allinchu kanman nispa nillankutaq.

Yachachiqkunaqa qhichwata yachachichkaspa astawan kastillapipuni rimanku. Qhichwata yachachkaptinku tukuy tapuyninkupis, riqsichiyninkupis, mañayninkupis kastillallapipuni. Ajina kaspari yachachiqkuna rimaykunata, rimachiqkunatawan, sanampakunatawan, simikunatawan imalla qhichwapi yachaqaqkunaman qillqariyta ñawiriyta ima yachachikuchkan.

9. Tukuychaynin

Tatamamakunaqa yachaywasipi yachachiqkuna qhichwapi rimayta yachachinanku tiyan ninku. Ichaqa, yachachiqkuna mana qhichwapi rimachinaykupaqchu yachachiyku ninku, ñuqaykuka qhichwapi rimaqman mana rimaqman ima ñawirichillayta chantapis qhillqarichillayta qhichwapi yachachinayku tiyan ninku.

Yachaywapi yachakuqkunaqa qhichwata yachachkaspa mana yachanichu ninku. Imaptinchus paykunapura qhichwapi rimayta uyarinakuspa imaymanamanta sutichanakuch kachkanku. Mana kastillapi rimaqkunallachu sutichaq kachkanku, yachachkaspa mana qhichwapi rimayta yachanichu niqkunapis astawan imaymanata sutichaqkasqanku qhichwapi rimaqkunata qhichwa siminkumanta p'inqachikunankupaq.

Yachaywasipi juk kutillata qamchischaw junt'api qhichwata yachachikun. Yachachina p'unchaw chayamuptin yachakuqkunaqa wak yachaymanta ruwayninkuta jallch'akuq kachkanku qhichwata yachachiq yachachichkaptin ruwananpaq. Yachachiqkunataqri juk phani junt'atapuni yachaqaqkunap p'anqankupi sutinkuta siq'ichkpa kaq kachkanku. Chantapis wak ruwana yachaywasipi kaptin mana qhichwata llamk'aqchu kachkanku.

Kay llaqta ukhupiqqa qhichwa simip ukhullanta yachachichkanku. Mana qhichwata apaykachanankupaqchu yachakuqkunaman umachanku, nitaq quichwata yachakuchkaptinku qhichwapi yachakuqkunata rimarichinkuchu.

Jinallatataq, yachakun kay área urbana nisqapi mana yachachiqkuna kasqankuta iskay simi kawsaypurapi yachayta llamk'anankupaq. Chay yachaywan llamk'anankupaqqa mana ñawirinallachu nitaq qhillqarinallachu kanan kasqa. Allinta kawsaypuramanta yachana kasqa, chantapis mana qhichwa simip ukhullantachu yachachina kachkan.

10. Qhichwa yachachiyta allinyachinapaq (propuesta)

Yachachiqkuna runa simita mana kawsayninchikmanta t'aqasqa yachachinankupaq sociales nisqaman khuskachachinanku. Chaywanqa yachaqaquqkuna mana qhichwapi rimaytapis p'inqachikunqankuchu, imaptinchus kawsayninchikmanta qhichwa rimaniqtapuni yachakunchik.

Qhichwata wiñarichinapaq qillqayninta mana yachaqaqkunap p'anqallankupichu qhipakunan tiyan. Chayrayku, qillqakamana yachachiqwan qhichwata yachachiqwan ima khuskachakuspa yachaqaqkunata qillqachispa tukuy ima qillaqata wakichispa tukuypa ñawpaqinpi ñawirichinata munan, chantapis tukuy qillqa wakichisqawan juk p'anqata ruwana.

Mana watan watan kikiñtantapuni qhichwapi yachachinankupaqtari, qhichwap ukhuntaqa qamchisñiqi kursullapi yachachikunan pusaqñiqipiwani primero de secundaria nisqapiwantaqri yachaqaqkunaman tukuy imata qillqachinataq ñawirichinataq qhichwa simita ñawpaqman jurqhuyta munaspaqa.

Allinta qhichwa rimayta wiñarichinapaqqa yachachiqkuna rimaypiwan qillqaypiwan, ñawiriyipiwani sumaq kallpachakunanku tiyan.

Yachachiqkunap imaymana ruwayninkuqa mana qhichwapi rimaqkunallawan llamk'anankupaqchu kachkan, ajinallapuni kanqa chayqa chichwa rimayta mana wiñarichisunchu.

Índice

DEDICATORIA.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
P'anqap pisiyaynin	iv
Índice	xi
Abreviaturas.....	xiii
Introducción.....	1
Capítulo I	4
Planteamiento del problema.....	4
1. Planteamiento del problema.....	4
2. Objetivos	7
2.1. Objetivo general.....	7
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. Preguntas de investigación.....	7
4. Justificación.....	8
Capítulo II	11
Metodología de la investigación	11
1. Tipo de metodología.....	11
1.1. Unidades de análisis.....	12
1.2. Lugar de trabajo y sujetos de la investigación	13
2. Procedimiento de recolección de información.....	14
3. Acerca de las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de información	17
4. Consideraciones éticas.....	19
5. Las dificultades y reflexiones durante el levantamiento de información	19
Capítulo III	21
Marco Teórico	21
1. Tendencias teóricas sobre currículo	21
1.1 La formación docente	27
2. El bilingüismo	29
2.1. Nociones de bilingüismo	30
2.2. Teorías de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas	32
2.2.1 Teoría estructuralista	35
2.2.2 Teoría funcionalista	38
2.2.3 Teoría interactiva	40
2.3. La educación bilingüe	41
3. El fenómeno de la migración.....	46
3.1. La planificación lingüística	48
3.2. Normalización de lenguas	50
4. Investigaciones que sirvieron de partida para esta investigación	53
Capítulo IV	56
Resultados de la investigación	56

Primera parte: Contextualización del estudio.....	56
1. Brevísimo panorama de la situación sociolingüística y político - educativa en Bolivia.....	56
2. Caracterización sociolingüística y político educativa en Cochabamba.....	58
3. Descripción general de los contextos específicos de la investigación	60
3.1. Ubicación geográfica de Tiquipaya y Cuatro Esquinas	60
3.2. Realidad sociocultural, lingüística y político - educativa de Tiquipaya	60
4. Las unidades educativas donde realizamos la investigación.....	69
4.1. Unidad Educativa Magdalena Postel	69
4.2. Unidad educativa Salomón Romero	71
Segunda parte: Contradicciones entre la realidad sociolingüística y la oferta educativa para enseñar la lengua quechua en la escuela.....	73
1. Sabían hablar quechua, pero en la ciudad se han olvidado.....	73
1.1 La importancia de la lengua quechua en la escuela.....	73
1.2 Cualquier maestro puede enseñar quechua.....	90
1.3. Aquí, la mayoría habla quechua: La homogeneización de la población estudiantil en las clases de quechua	93
2. Los estudiantes están aprendiendo a escribir en quechua y nada más.....	97
2.1. Estrategias metodológicas que los maestros usan para enseñar a leer y escribir el quechua como L2	98
2.1.1. Primero se debe escribir palabras con cada una de las letras del alfabeto quechua.....	98
2.1.2. La mecánica de conjugar los tiempos verbales en idioma quechua.....	102
2.1.3. La gramática del castellano para explicar la del quechua	104
2.1.4. Dictado de oraciones	108
2.1.5. La traducción de la lengua quechua al castellano.....	110
2.1.6. La clave para enseñar la lengua es la repetición	112
2.1.7. Prescripción de conceptos gramaticales de la lengua quechua.....	114
2.1.8. Enseñan a escribir en quechua repitiendo lo que enseñaron en castellano.....	117
2.1.9. La dramatización	119
3.Cuidado, aún no he entregado las notas, todavía les puedo quitar puntos	122
3.1 Participación de los estudiantes	124
3.2. Los exámenes	124
3.3. Presentación de cuadernos	126
Capítulo V.....	130
Conclusiones de la investigación	130
Capítulo VI.....	139
Propuesta de trabajo	139
Referencia bibliográfica	153
ANEXOS.....	157

Abreviaturas

BICS	Competencia lingüística para entablar conversación
CALP	Competencia lingüística necesaria para seguir un plan de estudios
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
E	Estudiante
EE	Estudiantes
E1	Estudiante uno
E2	Estudiante dos
INE	Instituto Nacional de Estadística
I	Investigador
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MG	Magdalena Postel
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos
PEN	Proyecto Educativo de Núcleo
PDM	Programa de Desarrollo Municipal
POA	Programa de Organización Académica
PPFF	Padres de familia
RE	Reforma Educativa
SR	Salomón Romero

Introducción

Nuestro estudio se inserta en la línea de investigación del PROEIB Andes “Lenguas indígenas e interculturalidad en áreas urbanas”. La mayoría de las últimas investigaciones sobre la problemática lingüístico-pedagógica en el país centraron su atención en contextos rurales, porque es en el área rural donde se comenzó a aplicar la educación bilingüe e intercultural. La presencia y permanencia de gente migrante de habla quechua de áreas urbanas en Tiquipaya sólo ha motivado la necesidad de incorporar en el currículo escolar la enseñanza de la lengua quechua como L2 en calidad de asignatura.

Lo que motivó nuestro interés por trabajar en esta línea de investigación es que en el documento de la mencionada línea se da a conocer que “el tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas en la educación en áreas urbanas es nada más que un aspecto de la planificación lingüística como tal [...]” (Sichra 2004: 2). Eso nos hizo pensar que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela era sólo una forma de mitigar la necesidad de atender la demanda lingüística de la población bilingüe, porque nuestra experiencia nos permitía afirmar que en la escuela no precisamente se da la oportunidad ni el incentivo para aprender ni usar lenguas indígenas y como sostiene Cooper (1997: 189), un medio para adquirir una lengua es crear o aumentar las oportunidades e incentivos para aprender. Entonces dijimos: veamos qué es lo que está pasando en las clases de quechua en escuelas urbanas fiscales donde la mayoría de la población es bilingüe.

En Tiquipaya habita una diversidad de población migrante de distintas regiones de Bolivia. La mayoría de los estudiantes que asisten a las escuelas de este distrito son hijos de migrantes. Esos estudiantes mayormente son bilingües. La historia personal de muchos de ellos hace referencia a que un día entraron a la escuela en calidad de monolingües en quechua y que al incorporarse al sistema con modalidad de enseñanza monolingüe en castellano aprendieron esa lengua. A esos estudiantes, la Ley de Reforma Educativa les reconoce el derecho de recibir educación en y a través de su primera lengua. Sin embargo, en las escuelas urbanas, las lenguas originarias sólo se las trabaja como segunda lengua en calidad de asignatura.

En la investigación nos centramos en la enseñanza de la lengua quechua y la importancia que dicha materia tiene para los diversos actores involucrados con el quehacer educativo de las unidades de enseñanza seleccionadas. Las percepciones registradas acerca de para qué se debe enseñar o aprender la lengua quechua en la escuela nos permitieron identificar contradicciones entre lo que la población beneficiada

(padres de familia y estudiantes) demanda de la materia de quechua y el objetivo que los maestros buscan con la enseñanza de la lengua quechua en la escuela.

A lo largo de los seis capítulos de esta investigación trabajamos varios aspectos de la tesis relacionados con la enseñanza de la lengua quechua en dos centros de enseñanza fiscal en Tiquipaya: El Salomón Romero y el Magdalena Postel.

En el primer capítulo planteamos el problema de investigación que gira en torno a cómo a pesar de que el quechua es la primera lengua de muchos estudiantes, la escuela no oferta otra cosa que trabajarla sólo como segunda lengua y en calidad de asignatura. También establecemos los objetivos de la investigación, referidos al proceso de enseñanza de la lengua quechua como segunda lengua en la escuela, y cerramos el capítulo con la justificación donde hablamos sobre la necesidad que nos motiva a realizar la investigación.

En el segundo capítulo trabajamos sobre la metodología de la investigación que contempla el tipo de investigación que realizamos y las unidades de análisis que nos permitieron conocer a fondo sobre la enseñanza de la lengua quechua en los centros de enseñanza escolar nombrados; los lugares y sujetos de investigación donde y con quienes trabajamos; la metodología de trabajo que describimos detalladamente por fases; las técnicas e instrumentos que se usan en una investigación cualitativa con las que recabamos la información; las consideraciones éticas en la investigación y las dificultades durante el levantamiento de los datos.

En el tercer capítulo nos referimos a todo el fundamento teórico que respalda la investigación. Por tanto, este capítulo está producido con aportes teóricos de investigadores que se dedicaron a problemáticas educativas y lingüísticas. Comenzamos por revisar las tendencias teóricas sobre currículo para saber sobre las bases que fundamentan la formación de los docentes y sus prácticas pedagógicas. Luego, tratamos acerca de la teoría existente sobre el bilingüismo, la noción de ser bilingüe, las teorías de enseñanza de segundas lenguas, los programas de educación bilingüe. Finalmente, tocamos el fenómeno de la migración que origina mayor presencia de lenguas indígenas en centros urbanos de Cochabamba, lo cual nos lleva a revisar la teoría sobre la planificación lingüística. Concluimos haciendo referencia a algunos aspectos que nos parecieron interesantes en dos trabajos empíricos y que de alguna manera influyeron para que nosotros realicemos nuestro trabajo.

El cuarto capítulo lo reservamos a los resultados de la investigación. Está organizado en dos partes. En la primera parte, contextualizamos el estudio. En la segunda parte, organizamos los resultados en tres categorías de análisis. En la primera categoría “Sabían hablar quechua, pero en la ciudad se han olvidado”, analizamos las percepciones de los diversos actores que intervinieron en la investigación respecto a la importancia de enseñar quechua en la escuela. En la segunda categoría nos referimos a las estrategias de enseñanza para mostrar cómo los maestros de quechua pedagogizan la lengua en la escuela, la llamamos “Los estudiantes están aprendiendo a escribir en quechua y nada más”. La tercera categoría la nombramos “Aún no he entregado las notas, todavía les puedo quitar puntos”, aquí mostramos cómo para maestros y estudiantes las clases de quechua son para asignar o ganar una nota antes que para enseñar o aprender quechua.

El quinto capítulo contiene las conclusiones a las que llegamos luego de haber realizado todo el trabajo de sistematización, interpretación y análisis de cada uno de los capítulos anteriores. Por tanto, las conclusiones están ligadas al problema de investigación, a la teoría que sustenta este trabajo y a las categorías de análisis del capítulo de resultados. En cada una de las conclusiones tratamos de reflejar la realidad del proceso de enseñanza de la lengua quechua en las escuelas fiscales en Tiquipaya. Para mostrar esa realidad, en este capítulo, las tres primeras conclusiones muestran cómo la práctica pedagógica de los maestros no está en relación a las necesidades e intereses que demanda la población en una realidad multilingüe como de Tiquipaya. Las cinco conclusiones siguientes dan cuenta sobre el tratamiento de la lengua quechua en la escuela por parte de los maestros que enfocan su labor pedagógica, fundamentalmente, a partir de la escrituralidad y la última conclusión, tiene que ver con el carácter simbólico que para los estudiantes tiene la lengua quechua.

En el capítulo sexto está la propuesta de trabajo que elaboramos pensando en cuestiones prácticas y factibles que permitan desarrollar el estatus y la escrituralidad de la lengua quechua en la escuela para atender de alguna manera las demandas y necesidades de los actores que participaron en esta investigación y para contribuir desde el sistema formal con el desarrollo y mantenimiento de las lenguas originarias en nuestro país. Por todo eso, proponemos que la lengua quechua sea objeto de estudio el primer año de los tres que se destinan a su pedagogización en la escuela y los dos siguientes años, integrar la materia de lengua quechua con las áreas de sociales y lenguaje; además de hacer que los estudiantes produzcan en quechua diversos tipos de textos y promover jornadas de encuentro con los maestros a fin de reflexionar sobre la lengua quechua e involucrar a los padres de familia en la labor de desarrollar la lengua.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1. Planteamiento del problema

La relocalización minera en el occidente de Bolivia, en 1985 produjo olas migracionales de familias íntegras provenientes del campo hacia ciudades como Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. Ese fenómeno migracional dio lugar a una generación de hablantes bilingües en los centros urbanos de estos departamentos. La diversidad lingüística y cultural en las capitales de departamentos y ciudades nombradas resulta ser ahora una característica que se constituye en un desafío para la implementación y operativización de las políticas lingüísticas previstas a partir de 1994, año en el que se promulga la Ley 1565 de Reforma Educativa (RE).

Tiquipaya fue descrita en la investigación de Bustamante (2001) como un escenario donde el fenómeno de la migración está produciendo nuevas formas de contacto cultural tanto en la comunidad como al interior de las escuelas. Por lo general, en medio de los encuentros y convivencias complejas, como los llama ella, entre migrantes y lugareños la lengua que usan es el quechua.

Según los datos del INE 2001, la población urbana de Tiquipaya hasta 1992 era de 2.037 habitantes, cifra que aumentó tremendamente, llegándose a registrar nueve años después 26.732 habitantes. Esas cifras se deben fundamentalmente al proceso de migración del cual fue objeto Tiquipaya.

En el artículo 11º de la Ley 1565 de RE se decreta: “El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano” (MEC y D 1995: 82). Con dicha Ley se establece que los niños cuya primera lengua es el quechua u otra lengua originaria deben ser atendidos a través de la modalidad bilingüe y se norma que “el castellano como segunda lengua se usará a partir del segundo ciclo junto con la lengua materna de los niños también como lengua de enseñanza [...]” (M DH 1995: 14). Eso supone que los niños, al concluir el primer ciclo de aprendizajes básicos, ya sabrían leer y escribir en su L1 para, durante sus estudios de segundo ciclo, trabajar el castellano como L2 y así, poco a poco, lograr el dominio oral y escrito de ambas lenguas. Pero, en contextos de migración sucede lo contrario, porque hasta sexto de primaria toda la enseñanza se desarrolla mediante el castellano y sólo a partir del tercer ciclo se trabaja el quechua como L2, una vez por semana y durante 70 o 90 minutos.

La política lingüística para atender a la población multilingüe del país, hasta hace poco, ha sido implementada sólo en el ámbito educativo y exclusivamente en áreas rurales, a

pesar de que en los centros urbanos de las ciudades gran parte de la población es bilingüe y a pesar de lo establecido por la Ley de Reforma Educativa que en su artículo 12º decreta que la Secretaría Nacional de Educación se encargará de estimular el interés por las lenguas originarias del país elaborando cada dos años un plan nacional de acción. Ese plan incluiría el empleo de modalidades y estrategias diversas para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua (MEC y D 1995: 82).

Todo lo expuesto en el anterior párrafo ha originado que en las zonas urbanas, a diez años de haber sido declarada la educación como intercultural bilingüe, ésta esté marchando a paso lento y que persista la idea de que la EIB está pensada sólo para las zonas rurales. Ese es el caso de Tiquipaya, donde convergen diversidad de pobladores con dominio de una lengua originaria como L1, sea quechua u aimara y las autoridades educativas no han pensado cómo atender la demanda de esta población, pese a lo que se establece en el artículo citado. Basta con dar un vistazo a los libros de inscripción de los estudiantes en los colegios para saber que el origen de la mayoría de ellos es Oruro, Potosí o La Paz. En las escuelas primarias se inscribe a niños recién llegados muchas veces en condición de monolingües en quechua. En el tercer ciclo y en la secundaria, la mayoría de los estudiantes son bilingües, por lo que a simple vista se sabe que la población bilingüe en este contexto se ha incrementado. No obstante, el único modelo de enseñanza en las escuelas es el monolingüe en castellano y muchos estudiantes son disminuidos de año de escolaridad, ya sea porque no hablan castellano o porque se considera que no tienen las competencias necesarias para continuar sus estudios.

En los Nuevos Programas de Estudio de la RE, se manifiesta que la aplicación del modelo monolingüe en castellano supone trabajar una lengua originaria con metodología de segundas lenguas a lo largo del proceso educativo para alcanzar competencias comunicativas sociales (MDH 1995: 13). Eso significa que tanto maestros de aula como maestros de asignaturas especializadas y maestros de la materia de quechua tendrían que manejar estrategias de segundas lenguas con el enfoque comunicativo. Sin embargo, todos los talleres que los asesores pedagógicos brindaban a los maestros estaban dirigidos a entender el enfoque constructivista de la RE y no así a entender la concepción de segundas lenguas. Hasta el momento, sólo se dio dos talleres de lengua quechua auspiciados por el Ministerio de Educación, uno de ellos desarrollado por el PROEIB Andes y el otro desarrollado como parte del Proyecto Educativo de Núcleo (PEN) para producir revistas bilingües. En ambos casos, sólo se intentó enseñar a leer y escribir en quechua y no hubo nada sobre metodologías de segundas lenguas.

A partir del año 2001, el director distrital de educación de Tiquipaya dio a los directores de unidades educativas la posibilidad de que los maestros que dictaban la asignatura de francés la cambien por la materia de quechua. Las acciones que realizan los maestros para atender la demanda de la población bilingüe se reducen a trabajar la lengua quechua como materia al igual que enseñan las lenguas extranjeras. Por otra parte, los maestros de especialidad que trabajan con población estudiantil bilingüe, aunque quisieran, no los pueden atender en sus necesidades lingüísticas, porque hay muchos que hablan en quechua, pero no saben leer ni escribir en esa lengua y también, hay muchos que sólo hablan en castellano.

En el tercer ciclo de primaria, algunos maestros que enseñan quechua como L2 tienen como primera lengua el castellano y aprendieron el quechua en la universidad o en algún instituto de idiomas y antes de enseñar quechua estuvieron enseñando francés y actualmente, además de quechua, enseñan inglés. Hay también maestros de quechua que aprendieron la lengua cuando eran pequeños, pero dejaron de usarla hasta cuando se vieron en la necesidad de enseñar quechua, en el mejor de los casos, después de recibir alguna capacitación en lectura y escritura del quechua normalizado. Finalmente, también hay maestros que, sin saber nada de quechua o luego de algunos cursos tomados en alguna academia de lenguas, se ven en la necesidad o con la capacidad de asumir la enseñanza de esa materia.

Durante seis años de trabajo en la unidad educativa Judith Capriolo de Tiquipaya, pudimos evidenciar que la desatención a la realidad lingüística y cultural de los migrantes aimaras o quechuas produce discriminación entre niños y de parte de los maestros hacia los niños. Por una parte, los estudiantes que ingresan a la escuela hablando sólo quechua o con algún conocimiento de castellano son estigmatizados por sus propios compañeros que son monolingües castellanos y peor aún, por quienes un día estuvieron en su misma condición. Por otra parte, los maestros desatienden a los niños monolingües quechuas, porque sus clases son enteramente en castellano y se abocan a trabajar sólo con los monolingües castellanos. De esa manera, los niños también son discriminados por sus maestros. Igualmente, los padres de familia conscientes de que la oferta del sistema educativo no contempla la atención a las necesidades lingüísticas de sus hijos, se ven en la necesidad de pedir a los directores de los establecimientos de enseñanza que a sus hijos los inscriban en un curso menor al que estaban en la escuela de su comunidad.

En nuestra experiencia profesional pudimos ver que en el primer ciclo de enseñanza, esa situación causa que los niños sientan vergüenza de su L1, hablen lo menos posible en ella e intenten asimilar y desarrollar el castellano; también, los niños que se sienten

discriminados tienen bajo rendimiento, lo cual en muchos casos ocasiona la repitencia o deserción escolar.

A partir de todo lo expuesto como problema de investigación, nuestro propósito es dar cuenta de cómo se lleva a cabo la enseñanza del idioma quechua como L2 a estudiantes con características culturales y lingüísticas diversas en las unidades educativas Salomón Romero y Magdalena Postel del núcleo San Miguel en Tiquipaya.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Analizar el proceso de la enseñanza del idioma quechua como segunda lengua a la población estudiantil del tercer ciclo de las unidades educativas Salomón Romero y Magdalena Postel del núcleo San Miguel en el área urbana de Tiquipaya.

2.2. Objetivos específicos

- ❖ Identificar las estrategias metodológicas empleadas por los maestros para enseñar la lengua quechua como L2.
- ❖ Determinar la correspondencia de las estrategias metodológicas con el origen lingüístico de los estudiantes.
- ❖ Identificar percepciones de agentes sociales en torno a la enseñanza de la lengua quechua en la escuela.

3. Preguntas de investigación

Considerando que la investigación la realizamos en dos unidades educativas donde los estudiantes que asisten son de variada procedencia y, por tanto, con características culturales y lingüísticas diversas, nos planteamos cuatro preguntas:

¿Las estrategias metodológicas de enseñanza guardan relación con la habilidad lingüística de los estudiantes que hablan quechua?

¿En la escuela, la enseñanza del quechua tendrá el mismo valor curricular que las otras áreas de aprendizaje?

¿Cuál es la finalidad de enseñar la lengua quechua como materia en establecimientos educativos donde asisten estudiantes de diversa procedencia?

¿Qué opinan los actores sociales (padres de familia, estudiantes, maestros de quechua, maestros de especialidad y directores) respecto a la enseñanza del quechua en la escuela?

4. Justificación

En Tiquipaya existen 43 unidades educativas y, de ellas, 10 figuran como escuelas de EIB. Entre las escuelas que figuran como EIB, una está ubicada en el área urbana y nueve en el área rural. De las 33 escuelas restantes, algunas han incorporado en el currículo la enseñanza del quechua como L2.

Los datos de la Dirección Distrital de Educación en Tiquipaya muestran que son diez las unidades que aplican el modelo de enseñanza bilingüe, pero muchas veces sucede que en alguno de esos establecimientos se continúa aplicando el modelo de enseñanza monolingüe en castellano. Con haber incorporado la enseñanza del quechua como L2 pretenden estar implementando el modelo de enseñanza bilingüe. Hace más o menos dos años y medio, por encargo del Ministerio de Educación, el PROEIB Andes se responsabilizó de capacitar en lectura y escritura en lengua quechua a docentes de distintos distritos de Cochabamba, uno de esos distritos fue Tiquipaya. En este distrito, la mayoría de las escuelas designadas a participar de esos cursos de capacitación están ubicadas en el área rural y del área urbana, la unidad educativa Magdalena Postel es la única que participó en ese evento.

Una de las unidades educativas donde realizamos este trabajo investigativo es, precisamente, el Magdalena Postel, que cuenta con todos los ciclos de enseñanza, se incorporó desde el 2000 en el proceso de transformación educativa y desde el 2002 figura como Unidad Educativa en EIB, pero en la actualidad el modelo de enseñanza aplicada es el monolingüe en castellano y se enseña el quechua como asignatura, una vez por semana en el tercer ciclo de primaria y primero de secundaria. El otro centro de enseñanza es el Salomón Romero, que trabaja solamente con tercer ciclo y secundaria, y desde el 2000 continúa figurando como centro de enseñanza en mejoramiento con el modelo de enseñanza monolingüe en castellano. En este establecimiento también se trabaja el quechua como L2. En los dos centros indagamos en torno a las percepciones sociales acerca de la enseñanza del quechua y su probable funcionalidad según las expectativas individuales de la población y también, investigamos sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas para enseñar la lengua quechua como L2.

Son pocas las investigaciones que se han realizado acerca de este tema en unidades educativas fiscales del área urbana de Cochabamba. Entre esas investigaciones y quizá las únicas son: la de Vidal Arratia que investigó sobre concepciones sobre lenguas y culturas originarias en tres unidades educativas en el área central de dicha ciudad; otra, la investigación de Martha Bustamante en Tiquipaya sobre la construcción de relaciones interculturales. A esas dos investigaciones nos referiremos en el Marco teórico para mostrar cómo nos ayudaron en este trabajo. Una tercera investigación es la que realizó la Dra. Inge Sichra sobre la enseñanza de lengua indígena e interculturalidad en dos colegios particulares en donde sus resultados dan a conocer que la enseñanza de la lengua quechua como L2 a estudiantes castellano hablantes se rige por las formas propias de la cultura escolar, en la cual dominan el pizarrón y el cuaderno como fuente de conocimiento durante las prácticas pedagógicas, así como la copia y memorización como forma de fijar conocimientos sobre la escritura del quechua.

Creemos que esta tesis permitirá contar con mayor información de la que en la actualidad se cuenta acerca del proceso de enseñanza de la lengua quechua como L2. Además, ahora que el mismo presidente de la República Evo Morales Ayma, el 14 de junio de 2006, a través de medios televisivos hizo pública la intención de que en espacios públicos, los funcionarios deben hablar alguna lengua nativa, este trabajo de alguna manera motivará a que en instituciones de enseñanza formal como la escuela se forme recursos humanos con conocimiento oral y escrito del idioma quechua.

Por tanto, esta tesis es un instrumento informativo a partir del cual se generarán otras líneas de acción para atender las necesidades de la población con culturas y lenguas diversas en contextos sociales donde el sistema educativo sólo funciona con el modelo de enseñanza monolingüe en castellano. Una de esas líneas de acción deberá estar orientada a la formación de recursos humanos para actuar en contextos plurales como Tiquipaya, dado que muchos maestros manifiestan estar dispuestos a aplicar la EIB en las escuelas del área urbana. Otra línea de acción se orientará hacia la generación de relaciones interculturales entre los diversos actores que intervienen en el hecho educativo.

Respecto a los maestros, estamos seguros de que los hallazgos y resultados de esta investigación les va a permitir reflexionar sobre su propia práctica. Esto les permitirá buscar otras formas de enseñar el quechua para hacer de esa lengua un medio de comunicación e instrumento de enseñanza y aprendizaje. La realidad descrita y analizada en esta tesis, sobre la enseñanza de la lengua quechua como L2, refleja no sólo la práctica pedagógica de algunos maestros de quechua, quienes voluntariamente aceptaron hacernos parte de sus clases, sino también las prácticas de muchísimos maestros que

desempeñan sus funciones en similares condiciones y características que aquí las describimos.

Por otra parte, pensamos que una mayor cobertura para el quechua en los currículos de las escuelas fiscales del área urbana de Tiquipaya en Cochabamba puede tener impactos directos e indirectos. Un impacto directo puede ser el beneficio de acabar con actitudes discriminatorias hacia quienes hablan lenguas indígenas, una mejor atención a las necesidades de aprendizaje de estudiantes que dominan el quechua, la implementación de cursos de capacitación de recursos humanos en el uso de nuevas metodologías de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, el uso de la escritura normalizada de la lengua quechua e indirectamente, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y disminuir la deserción escolar.

Capítulo II

Metodología de la investigación

1. Tipo de metodología

Para describir, comprender, interpretar y analizar el proceso de enseñanza de la lengua quechua como L2, optamos por la investigación cualitativa y etnográfica. Según Pineda, Alvarado y Canelas (1994: 10), “este tipo de investigación consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son sentidas y expresadas por las personas y no como el investigador describe”.

Esta investigación es etnográfica, porque tres trabajos de campo realizados durante tres semestres nos permitieron recabar información sobre la enseñanza de la lengua quechua como L2 en dos unidades educativas del área urbana de Tiquipaya a través de la observación y la entrevista a los diferentes actores de la investigación. Al respecto, Barragán (2001: 106) sostiene que el estudio etnográfico “trata de la convivencia, durante un tiempo prolongado con el grupo social que se pretende estudiar”. Esa convivencia a la que se refiere la estudiosa puede tener diferentes características según el contexto donde se realice el estudio. En el caso nuestro, la investigación la realizamos en el área urbana donde la convivencia con la población de estudio se dio durante horas determinadas para trabajar la lengua quechua. Durante esas horas hicimos entrevistas, tuvimos conversaciones informales en los recreos y formamos parte de las clases de quechua en el aula.

Por otra parte, Pineda et al. (1994: 94-95) manifiestan que, en la investigación etnográfica, el investigador observa e interpreta lo significativo del contexto relacionándolo con la teoría; por tanto, “es un proceso donde se da la posibilidad de crear y enriquecer la teoría”. De esa manera, la línea de investigación seguida nos permitió recurrir a diferentes estudiosos que también teorizaron sobre temas relacionados con la problemática estudiada en esta investigación y que nos permitieron fundamentarla.

Se dice que una característica de la investigación cualitativa es su carácter inductivo; sin embargo, Barragán (2001: 112), apoyada en Rossman y Rallis (1998)¹, sostiene que en toda investigación tiene lugar tanto la inducción como la deducción. Por nuestra parte,

¹ Rossman, Gretchen y Rallis, Sharon (1998). **Learning in the field. An introduction to qualitative research**. Landon: Sage Publications.

compartimos esta postura en el entendido de que todo investigador, sea cual sea su interés investigativo, no se aproxima a la realidad de estudio sin siquiera tener algunas sospechas sobre lo que le preocupa, caso contrario, no tendría elementos esenciales para problematizar el objeto de estudio y plantearse los objetivos y preguntas de investigación.

1.1. Unidades de análisis

Como la investigación tiene que ver con la enseñanza de la lengua quechua como L2, precisamente las clases de quechua del tercer ciclo de primaria de las unidades educativas Salomón Romero y Magdalena Postel del núcleo San Miguel de Tiquipaya fueron las unidades de análisis durante diecinueve semanas, en el transcurso de las cuales fuimos asistiendo al aula para observarlas en ambos centros de enseñanza. El detalle de las clases observadas lo presentamos en el siguiente cuadro:

Clases observadas

	Salomón Romero									Magdalena Postel					
Etapas	7ºa	7ºc	7ºd	8ºa	8ºb	8ºd	8ºe	8ºf	1º sec	7ºa	7ºb	8ºa	8ºb	1º sec	Totales
1ª	3	3	3	3	2	4	4		2						24
2ª										4	2	3	3	2	14
3ª	3		4		5	3	3	5		5	6	5	2		41
Total	6	3	7	3	7	7	7	5	2	9	8	8	5	2	79

En el cuadro se visualiza el número de veces que observamos las clases de quechua en cada unidad educativa que en total fueron 79. También se da cuenta de algunas clases observadas en primero de secundaria, porque cuando realizamos la primera etapa de investigación exploratoria era casi a finales de la gestión educativa y algunos cursos ya estaban en etapa de evaluación. Por tanto, para saber sobre el proceso de enseñanza, ocasionalmente, también observamos las clases de primero de secundaria en el Salomón Romero. Igualmente, en el Magdalena Postel observamos algunas clases de quechua en primero de secundaria para ver si la enseñanza cambiaba en algo respecto a la impartida en la otra unidad educativa, dado que en el primer centro de enseñanza, los contenidos que transmitían los maestros en primero de secundaria eran los mismos de séptimo y octavo de primaria y las estrategias con las que pedagogizaban la lengua quechua no variaban.

1.2. Lugar de trabajo y sujetos de la investigación

La investigación se realizó en el núcleo educativo San Miguel de Tiquipaya en el departamento de Cochabamba. El núcleo San Miguel está compuesto por diez unidades educativas (ver anexo 1) de las cuales seleccionamos intencionalmente los mencionados centros de enseñanza de acuerdo a algunos criterios que más adelante damos a conocer. Adoptamos esta forma de selección, porque, según Pineda et al. (1994: 120), “en la investigación cualitativa, la lógica de la muestra se basa en estudiar a profundidad algo a fin de que sea válido”. De ese modo, pudimos lograr abundante información en ambos escenarios de observación.

Elegimos el Salomón Romero que funciona en el turno de la tarde por cinco razones. Primero, porque sabíamos que la población a la que se prestaba servicios era en su mayoría quechua hablante y que procedía de Oruro, Potosí y de las alturas de Tiquipaya. Segundo, porque teníamos entendido que trabajaban con el programa de la Reforma Educativa y, por tanto, consideramos que la enseñanza del quechua se basaba en el enfoque comunicativo. Tercero, porque conocíamos a algunos maestros del establecimiento que nos facilitarían el acceso al colegio. Cuarto, porque el 2001 fueron parte del proyecto de elaboración de una revista bilingüe en quechua en la que participaron algunos docentes y estudiantes con la publicación de algunos textos en quechua. Finalmente, porque el año que realizamos la investigación, los docentes del Sistema Nacional ingresaron en una huelga indefinida por cuestiones laborales. Esa huelga fue acatada por algunas escuelas y colegios. Entre ellos figuraba el Salomón Romero, por lo que tuvieron que prolongar la gestión escolar casi hasta diciembre, lo cual favoreció nuestro trabajo de campo que precisamente estaba previsto para finales de octubre y todo el mes de noviembre del 2004.

El colegio Magdalena Postel funciona en el turno de la mañana, es un centro educativo de convenio, que no acata ningún paro de actividades académicas. Son también varias las razones por las que elegimos este centro de enseñanza. Primero, en la dirección de educación del distrito de Tiquipaya nos informaron que era la única unidad educativa que trabajaba con el modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Segundo, teníamos referencia que contaban con la mayor cantidad de estudiantes cuyos padres eran migrantes y que hablaban en quechua. Tercero, porque supimos que varios de los docentes de ese establecimiento asistieron a un taller de capacitación de enseñanza de quechua desarrollado por el PROEIB. Cuarto, sabíamos que por ser la institución de convenio, la investigación de campo no se interrumpiría por cuestiones de huelgas y, finalmente,

porque también participaron en la elaboración de la revista bilingüe mencionada el año 2001.

Los sujetos de investigación fueron los agentes que directa o indirectamente nos permitieron recoger toda la información. Estos fueron 21 estudiantes que cursaban el tercer ciclo de primaria, 7 maestros de quechua, 9 maestros de especialidad, 2 directores y 16 padres de familia en ambas unidades educativas.

2. Procedimiento de recolección de información

En la unidad educativa del Salomón Romero asistimos a las clases de quechua durante tres días de cada semana. Los otros dos, también asistimos al colegio, pero para realizar entrevistas o conversaciones informales durante los recreos o las clases de ramas técnicas.

En la unidad educativa del Magdalena Postel observamos las clases de quechua los días miércoles y viernes durante cuatro periodos cada día y los otros tres días que asistimos fueron para conversar con los estudiantes durante los recreos o para entrevistar.

Para realizar este trabajo, presentamos un proyecto de investigación durante el segundo semestre del plan curricular de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe como parte del trabajo de campo correspondiente a ese semestre. Como los cuatro semestres de los cinco que contempla este programa de formación se tiene previsto un trabajo de campo por semestre, elaboramos el proyecto de investigación para realizarlo en cuatro etapas.

Primera etapa

Esta etapa se realizó durante el segundo semestre del 2004. El trabajo consistió primeramente en diseñar el proyecto de investigación con carácter exploratorio para recoger información sobre cómo se estaba enseñando el quechua en el tercer ciclo de primaria en la unidad educativa Salomón Romero.

La investigación se realizó del 25 de octubre hasta el 26 de noviembre de ese año. Por las tardes observamos cómo enseñaban quechua dos maestros que aprendieron esa lengua en la universidad a estudiantes con distintos grados de bilingüismo que cursaban el séptimo y octavo año del tercer ciclo de primaria. Todos los datos obtenidos fuimos registrándolos de manera descriptiva. Por las mañanas transcribimos en la computadora tanto los datos registrados en el cuaderno de campo como la información grabada en las cintas magnetofónicas.

Durante este tiempo identificamos a algunos estudiantes tanto varones como mujeres de los diferentes cursos a quienes entrevistamos en las horas en que algunos de sus maestros no asistían a trabajar o cuando tenían clases de ramas técnicas. A los maestros de quechua se los entrevistó en una hora previamente fijada con ellos. A los de especialidad, a veces se les pedía que accedan a la entrevista en una hora que ellos fijaban o se les abordaba en sus horas puente. Lo difícil fue entrevistar a los padres de familia, porque manifestaban no tener tiempo; por tanto, tuvimos que optar por abordarlos en el colegio durante las visitas que hacían a los maestros de sus hijos. Para eso, tuvimos que estar a la expectativa de la llegada de alguno de ellos al colegio los días que no teníamos observación de clases.

Segunda etapa

El primer semestre de 2005, realizamos la segunda etapa de la investigación en la unidad educativa Magdalena Postel de Tiquipaya que desde hace seis años se ha incorporado en el programa de transformación y fue denominada desde el Ministerio de Educación, como el único centro de enseñanza de Educación Intercultural Bilingüe en el área urbana de Tiquipaya. El trabajo duró cinco semanas desde la primera semana de mayo hasta la primera semana de junio.

Como ya se mencionó, el ciclo con el que se trabajó fue el tercero de primaria. El procedimiento metodológico de observación de clases de quechua fue similar al de la primera etapa. En esta oportunidad sabíamos que las maestras no tenían formación universitaria, pero trabajaban enseñando quechua a estudiantes también con distintos grados de bilingüismo. El registro de observación de clases se realizó dos días de cada semana durante las mañanas. Los datos obtenidos durante esta etapa nos permitieron complementar y profundizar más la información que logramos en la primera etapa. Las entrevistas a estudiantes, maestros de quechua, maestros de especialidad y padres de familia se realizaron de la misma manera que en la primera etapa. Por las tardes fuimos transcribiendo en la computadora toda la información del cuaderno de campo y la registrada en las cintas magnetofónicas.

Tercera etapa

Esta etapa duró desde el 29 de agosto hasta el 28 de octubre del 2005. El trabajo se realizó paralelamente en las dos unidades educativas; por las mañanas, dos veces por semana en una de ellas y por las tardes, también dos veces por semana en la otra.

Durante este periodo, pudimos recoger rigurosamente toda la información para profundizar y complementar los datos que obtuvimos en las dos primeras etapas para redactar la tesis.

Realizamos la entrevista a los directores de ambas unidades educativas. Por otra parte, con las maestras de quechua y los estudiantes fuimos generando conversaciones informales que aprovechamos para hacer algunas preguntas y recoger alguna información complementaria o nueva. Por otra parte, en las tres etapas de investigación pudimos grabar algunas clases de quechua, lo que nos permitió complementar la información que no logramos registrar en el cuaderno de campo.

Para finalizar esta etapa habíamos previsto realizar un taller sobre las estrategias metodológicas de enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo, la interculturalidad en el aula y la normalización de la escritura del idioma quechua que debía ser realizado al culminar el trabajo de recolección de información. Como los maestros manifestaban no tener tiempo, porque la mayoría trabajaba en otro colegio más, optamos por reunirnos una tarde con los maestros de primer, segundo y tercer ciclo de primaria del colegio Magdalena Postel para brindarles alguna información sobre EIB y compartir algunos puntos de vista al respecto, porque la directora les advirtió que el 2006 saldría una disposición de que en el colegio se trabajaría con el modelo de EIB.

Cuarta etapa

Ésta es la etapa final durante la cual procedimos al procesamiento, análisis e interpretación de toda la información. Para realizar esta etapa seguimos las fases propuestas por Barragán (2001: 113-114).

En la primera fase, organizamos toda la información verificando que contábamos con todas las transcripciones tanto de las entrevistas como las de los cuadernos de campo, al mismo tiempo que fuimos codificando los datos. Teniendo toda la documentación en mano, construimos un cuadro donde fuimos anotando todas las ideas centrales que emergían de la lectura de datos con los que contábamos y el número de página de los cuatro cuadernos de campo donde se las podía ubicar (Ver anexo 2). Luego, en otro cuadro anotamos las categorías emergentes, las subcategorías y, finalmente, las categorías en las que organizamos la información que era útil para la redacción de la tesis (Ver anexo 3). Finalmente, procedimos a describir, interpretar y analizar cada una de las categorías en las que organizamos el capítulo de resultados. Concluimos el trabajo con la redacción de la tesis.

3. Acerca de las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de información

Una investigación confiable necesariamente requiere como parte del diseño metodológico de investigación, determinar las técnicas y los instrumentos que coadyuven en la recolección de información. De acuerdo con las características descritas de la investigación cualitativa, la técnica que nos permitió obtener gran parte de la información fue la observación participante durante el desarrollo de los procesos de enseñanza de la lengua quechua como L2. Según Pineda et al. (1994), este tipo de observación permite al investigador involucrarse de manera total o durante un cierto periodo con la población estudiada. Es así que nosotros formamos parte de las clases de quechua durante el tiempo mencionado en párrafos anteriores.

La entrevista semiestructurada construida en base a una guía temática nos permitió mantener una relación interpersonal con los diferentes actores que intervinieron en la investigación (Ver anexos 4 y 5). Optamos por este tipo de entrevista, porque durante su aplicación pudimos formular otras preguntas para enriquecer o generar mayor información de parte de los entrevistados. Con la guía de entrevista aplicamos entrevistas cualitativas con preguntas abiertas para “construir una situación que se asemeje a aquellas en que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes” (Taylor & Bogdan 1996: 120).

Las entrevistas las aplicamos individualmente a los estudiantes, maestros, directores y representantes de padres de familia que se constituyeron en los informantes de ambas unidades educativas. Ahora, si veíamos que la información lograda en la entrevista no era completa, en conversaciones informales tratábamos de complementar lo que faltaba. Por otra parte, el único criterio para entrevistar a los padre de familia fue que su hijo esté cursando el tercer ciclo de primaria o el primero de secundaria. El criterio para entrevistar a los estudiantes fue que algunos sean bilingües de cuna, otros que hayan entrado a la escuela hablando sólo quechua, otros que entendían cuando les hablaban en quechua, pero que no hablaban la lengua y otros que sólo hablaban en castellano. Adoptamos esos criterios no para clasificar a los estudiantes según sus habilidades lingüísticas sino, para tener diferentes perspectivas acerca de la importancia que tenía para ellos que en el colegio se enseñe quechua. El número de entrevistas realizadas a cada uno de los actores que se constituyeron en fuente de información en ambas unidades educativas se expresa en el siguiente cuadro:

Número de entrevistas aplicadas

Estudiantes	Maestros de quechua	Maestros de aula	Directores	Padres de familia	TOTAL
21	7	9	2	16	55

Durante el trabajo de campo vimos también la conveniencia de aplicar una pequeña encuesta a los estudiantes de primero de secundaria sobre la importancia que tenía para ellos la enseñanza de la lengua quechua en la escuela. La información obtenida a través de esta técnica hizo más evidente la relación de la lengua con la cultura que durante las entrevistas ya fue surgiendo. También aplicamos una encuesta en el tercer ciclo de primaria del Magdalena Postel para tener datos de la diversidad lingüística de los estudiantes.

Durante la segunda etapa construimos una guía etnográfica de aula para observar las clases de quechua en el Magdalena Postel dado que teníamos entendido que en ese establecimiento se enseñaba quechua con el enfoque comunicativo. No pudimos aplicar esa guía, porque las clases de quechua no se desarrollaban como nos habíamos imaginado. Pero, la ponemos en anexos esperando que a otros investigadores les sea útil (Ver anexo 6).

Por otra parte, el Proyecto de Desarrollo Municipal de Tiquipaya (PDM) y el Proyecto de Organización Académica del colegio Salomón Romero (POA) nos proporcionaron la información para contextualizar el aspecto sociocultural y sociolingüístico tanto de Tiquipaya como de Cuatro esquinas. Igualmente, la revisión bibliográfica de teorías y otras experiencias empíricas nos ayudaron a tener información real y completa sobre lo que ya se dijo o hizo en relación a la temática estudiada.

Equipos

El cuaderno de campo, una cinta magnetofónica, una cámara fotográfica y la computadora son los recursos materiales que nos ayudaron a recolectar la información durante la investigación. En el cuaderno de campo registramos a diario la descripción del proceso de enseñanza, nuestros comentarios y la información que surgía de las conversaciones informales. Al final de la investigación logramos cuatro cuadernos de campo. En las cintas magnetofónicas grabamos todas las entrevistas y algunas clases de quechua que también fueron transcritas. La cámara fotográfica nos sirvió para tomar algunos registros visuales de la realidad estudiada. Tomamos algunas fotos que daban cuenta de cómo la pizarra se convierte en el recurso principal para enseñar a conjugar verbos en quechua, pero,

lamentablemente, se velaron y sólo pudimos rescatar fotos que dan cuenta de la organización de los estudiantes en el aula (ver anexo 7). Finalmente, la computadora la usamos para sistematizar la información del cuaderno de campo y de las entrevistas.

4. Consideraciones éticas

Durante toda la investigación respetamos y nos regimos a todas las normas y reglas de funcionamiento establecidas en los reglamentos internos de cada unidad educativa.

En las entrevistas registramos toda la información tal como la expresaron todos los informantes.

Desde el inicio cuando entablamos conversación con los directores de unidades educativas, maestros, estudiantes y padres de familia, se les participó que su información estaría reflejada en la tesis, además que socializamos el proyecto de investigación con todos los maestros de ambas unidades de enseñanza. Por tanto, todos los participantes supieron la razón de nuestra presencia en las instituciones trabajadas. Además, nos comprometimos a que, concluida la elaboración de la tesis, se devolvería el producto a cada centro de enseñanza para que les sirva de referencia, genere espacios de reflexión sobre la realidad educativa estudiada y motive la aplicación de la enseñanza intercultural bilingüe.

5. Las dificultades y reflexiones durante el levantamiento de información

Los días en que los estudiantes tenían clases de quechua, éstas con frecuencia eran interrumpidas por una u otra razón, y no podíamos observar con regularidad. Los días de clases siempre eran o a media semana o el último día de la semana. Para ese día, con frecuencia se planificaba alguna actividad cívica, exposición de alguna otra materia, también se daba el caso que coincidía con algún feriado del calendario o, finalmente, otros maestros pedían la hora de quechua para que los estudiantes practiquen alguna danza. Por ejemplo, la primera semana de observación del primer trabajo de campo no pudimos observar la clase de un maestro, porque según el horario establecido, él debía enseñar quechua los días jueves e inglés los viernes, pero resultó con que la clase de quechua la trasladó a los viernes, porque era el día que menos veces se pasaba clases y, como eran pocos los contenidos de la materia de quechua en relación a los del inglés, vio por conveniente enseñar inglés los jueves para no perjudicar a los estudiantes en esa materia.

Así mismo, durante algunas clases de quechua sentíamos que lo que estaban enseñando los maestros era una réplica de clases anteriores, porque los mismos estudiantes decían:

“¡pero eso ya hemos hecho!” , “¿otra vez eso vamos a hacer?” o “¡lo mismo cada vez!”. Los maestros decían: “sí, es que tenemos que reforzar”, “sí, porque todavía les falta” o “no hemos practicado mucho”.

Otra dificultad que tuvimos fue para entrevistar a los padres de familia. Además de no poder ubicar a quiénes entrevistar, cuando lo lográbamos, no todos a los que pedíamos entrevistar accedían. Durante la entrevista, para obtener información, teníamos que hacer muchas preguntas complementarias, porque las respuestas eran muy cerradas y de una grabación de 30 minutos era muy poca la información que podíamos rescatar. De igual manera, para entrevistar a los estudiantes tuvimos muchas veces que pedir permiso de sus profesores para que dejen su clase y nos proporcionen información, porque cuando lo hacíamos durante los recreos, otros estudiantes nos observaban y hacían que el informante se cohibía de dar suficiente información.

Por otra parte, observar las clases de quechua no sólo nos permitió recoger datos para la tesis, sino que nos sirvió para reflexionar sobre nuestra experiencia de docente en aula. Una de las reflexiones fue acerca de cómo se califica los cuadernos y el tiempo que lleva hacerlo. Ese tiempo, decíamos, podemos aprovechar para aclarar las dudas o dificultades de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua quechua o para generar entre los estudiantes situaciones de interacción en quechua.

También, cuando los maestros de quechua llegaban a la clase y sólo ahí recordaban qué debían enseñar, nos hizo pensar que a ellos no les preocupaba en qué beneficiaban a los estudiantes con lo que se hacía en la clase de quechua. Pudimos ver que los maestros no tienen la costumbre de reflexionar sobre su propia práctica y que con el tiempo su trabajo se convertía en una rutina. Por nuestra parte, decíamos que un maestro de quechua no sólo tendría que enseñar a leer y escribir en quechua, sino que debiera preocuparse porque los estudiantes monolingües en castellano aprendan a hablar la lengua.

Capítulo III

Marco Teórico

En cualquier parte del mundo, las prácticas pedagógicas escolares siempre han estado mediadas por alguna tendencia teórica según el poder, la época y las condiciones socioeconómicas vigentes. Sabemos que muchas teorías han sido merecedoras de ser replicadas por el enfoque o los métodos que fueron útiles para pedagogizar los conocimientos, pero también se aplicaron teorías curriculares descontextualizadas. Las tendencias teóricas más difundidas y aplicadas en el campo educativo fueron: El currículo como suma de exigencias académicas, El currículo: base de experiencias, el legado tecnológico y eficientista en el currículo y El currículo como configurador de la práctica.

1. Tendencias teóricas sobre currículo

En este apartado queremos referirnos a la historia para ver cómo las transformaciones curriculares se deben a tendencias teóricas que las fundamentan y cómo esas teorías se constituyeron en la base de racionalidad para desarrollar las prácticas pedagógicas en contextos escolares. Para hacer un recorrido histórico acerca de las tendencias curriculares en el mundo, nos basamos en el trabajo realizado sobre currículo por José Gimeno Sacristán (1995) y Marco Raúl Mejía (2000).

Según estos estudiosos, los trascendentales cambios en materia curricular se fueron suscitando en países extranjeros como Estados Unidos y Francia. Latinoamérica resultó ser el escenario donde era posible replicar tendencias teóricas curriculares. Su aplicación se suponía que debía tener los mismos resultados que se lograban donde fueron concebidas. Gimeno (1995: 43) sostiene que las teorías curriculares provenientes de Estados Unidos nos sirvieron como base de racionalidad del currículo, las cuales se fueron definiendo como ahistóricas debido a la difusión de modelos e ideas descontextualizados en el tiempo con la intención utilitarista de encontrar buenos resultados educativos. Este autor quiere decir que para construir un currículo se apoyaron en teorías hechas en base a experiencias realizadas en otras realidades y para atender a otras necesidades e intereses; sin embargo, también fueron aplicadas en contextos con características culturales distintas como el nuestro.

Evidentemente, una razón para calificar las diversas teorías curriculares como ahistóricas fue la desconexión de los contenidos curriculares con las necesidades de aprendizaje que las comunidades demandaban. Cuando en realidad los currícula se deben adecuar a la especificidad del nivel educativo. En el caso del nivel primario, tratándose de una formación general, se busca una correspondencia con las necesidades del estudiante; en

cambio, en la enseñanza secundaria, como se trata de un nivel propedéutico se hace evidente las determinaciones del conocimiento especializado. Cualquiera sea el caso, la delimitación del problema está sujeta a las necesidades que tiene que cumplir (Gimeno 1995: 43).

Según Mejía (2000: 20), la selección cultural en la construcción de un currículo se hace por el poder vigente en cada época. Esa selección se plasma en prácticas concretas en la vida de las instituciones escolares. Por nuestra parte, diríamos que esa selección hecha por un poder en determinada época también se la hizo considerando el contexto geográfico y la sociedad a la que iba a atender y que seguramente era diferente a cualquier otro contexto. A eso se refiere Gimeno cuando afirma que las teorías sobre currículo “se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sea indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación” (1995: 44). Ahora, considerando una realidad más próxima, en los Nuevos Programas de Estudio se sostiene que “tradicionalmente, los contenidos de la cultura dominante han sido privilegiados en los procesos de diseño curricular”. De ese modo, “se ha impuesto una cultura dominante en detrimento de las expresiones culturales que identifican a los pueblos originarios”. (MDH 1995: 5)

Dada la importancia que tiene la construcción de un currículo adecuado a una determinada sociedad, Gimeno (1995: 43-44) define las funciones que desempeñan las teorías en la construcción de currículo: las tendencias teóricas “[...] son modelos que seleccionan temas y perspectivas; suelen influir en los formatos que adopta el currículo de cara a ser consumido e interpretado por los profesores, teniendo así un valor formativo profesional para ellos; determinan el sentido de la profesionalidad del profesor al resaltar ciertas funciones; finalmente, ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. En tal sentido, no es posible pensar en un currículo desprovisto de una teoría.

Considerando lo anterior como una introducción referente a currículo, ahora nos referiremos al recorrido histórico que tanto Gimeno (1995) como Mejía (2000) hacen sobre cómo fueron emergiendo las teorías curriculares y su influencia en la concepción y estructuración del currículo. En general, Mejía sostiene que a través de la historia las concepciones de currículo fueron adoptando diversas formas. En principio, las concepciones tendían a elaborar críticas al modelo, las ajustaban o proponían modificaciones; en algunos casos buscaban formas alternativas de mirar el currículo y en otras buscaban construir híbridos para ampliar la idea de lo curricular (2000: 21).

Para referirnos a esas diversas formas que adoptaron las concepciones curriculares, recurrimos a las cuatro orientaciones descritas por Gimeno y al mismo tiempo iremos complementándolas con el trabajo de Mejía.

a) El currículo como suma de exigencias académicas

Esta orientación concibe al currículo con una idea totalmente academicista “que valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas” (Gimeno 1995: 46). Según Mejía (2000: 9), para algunos autores, el origen de esta concepción data desde la constitución del trivium (gramática, humanidades y retórica) y el cuadrivium (lógica, matemática, física y ética) creadas para formar jóvenes de las órdenes y comunidades religiosas.

Las concepciones formalistas y académicas están relacionadas con la “organización del sistema educativo que concede títulos específicos y acreditaciones de cultura básica” (Gimeno 1995: 46). De esa manera es que los conocimientos adquiridos en la escuela son los únicos reconocidos como válidos y que califican a quienes los poseen como personas con cultura. Esta concepción curricular opta por el estudio de las diferentes asignaturas mediante la transmisión de contenidos que son “más fáciles de regular, controlar, asegurar su inspección, etc.... desde el punto de vista de la administración, las regulaciones curriculares se apoyan mucho más en los contenidos que en cualquier otro tipo de consideración” (Gimeno 1995: 46).

Los planteamientos de una educación progresiva, de connotaciones psicológicas y sociales debilitaron el énfasis en los contenidos. A esa corriente Mejía (2000: 22) la denomina como el currículo axiológico que se opone a la transmisión sólo de conocimientos especializados que muy pronto son olvidados por los estudiantes y pone énfasis en la formación de habilidades, actitudes y valores que les serviría para toda la vida. Posteriormente, ante inquietudes del poder público por el fracaso escolar y por los gastos en educación en la población, vuelve el interés por continuar con lo que ya se convirtió en tradición, el sistema academicista, ya que para la población cuanto más elevado sea el nivel de educación basado en contenidos las personas se hacen más competentes para integrarse en alguna fuente laboral (Gimeno 1995: 47).

En la actualidad, es difícil pensar en un currículo que en algún nivel de enseñanza del sistema educativo no ponga énfasis en esta tendencia academicista cuando las prácticas pedagógicas se desarrollan por asignaturas especializadas y casi por lo general de manera segmentada.

b) El currículo: base de experiencias

Según Gimeno (1995: 48), el currículo basado en experiencias de los estudiantes tiene como principio la atención tanto de los procesos educativos como de los contenidos. Por tanto, la preocupación de un docente no sólo es porque los estudiantes acumulen contenidos curriculares, sino por sobre todo, dice Mejía (2000: 24), hacer seguimiento a los procesos que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus estructuras mentales. Este autor califica a esta tendencia de currículo como proceso cognitivo.

Así, el currículo se ve como un conjunto de cursos y experiencias planificadas que un estudiante tiene bajo la orientación de un centro escolar. Por tanto, para esta orientación teórica lo importante es la experiencia y la recreación de la cultura en términos de vivencia. Es ahora que la metodología de la enseñanza cobra valor, porque de ello depende el desarrollo de los aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales que son importantes en la vida del individuo y no tanto de contenidos de enseñanza (Gimeno 1995: 48).

Según este autor, esta tendencia es la más pedagógica y considera que si la educación obligatoria tiende hacia la educación integral de los ciudadanos tendrá que regirse por las experiencias del estudiante y prestar atención a los procesos educativos, porque resulta ser insuficiente la tendencia academicista para dar sentido a una educación general. De ese modo, “esta perspectiva experiencial es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total...” (Gimeno 1995: 49).

Gran parte del currículo propuesto por la Reforma Educativa en Bolivia está basado en esta corriente curricular, tal como Gimeno la caracteriza, porque en ella se concibe como principio pedagógico respetar y atender las diferencias individuales de aprendizaje de cada estudiante. En ese sentido, en la reforma educativa se define el currículo como un “diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones. Cuando la realidad social es muy diversa, el currículo debe ser capaz de atender las múltiples expresiones culturales que se dan en ella y construir los espacios para que estas diferentes culturas puedan expresarse en la práctica educativa” (MDH 1995: 5).

Concebir el currículo como base de experiencias tiene, dice Gimeno (1995: 50-51), consecuencias importantes:

- Por un lado, el currículo es fuente de experiencias, éstas dependen de las condiciones en las que se realizan. Las peculiaridades del medio inmediato escolar se convierten en referentes indispensables del currículo, al margen de los cuales éste no tiene entidad real.
- Por otro lado, la acepción del currículo como conjunto de experiencias planificadas resulta muy insuficiente, porque los mismos efectos podrían provenir de experiencias vividas en la realidad escolar sin haber sido planificadas.
- Finalmente, tienen especial relevancia los procesos que se desarrollan en la experiencia escolar ... La escuela y los métodos adecuados se justifican por el cómo se desarrollan esos procesos y no sólo por los resultados observables o los contenidos de los que dicen ocuparse.

Algo muy próximo a nuestra realidad educativa es lo que este autor manifiesta: la psicopedagogización que caracteriza a este enfoque experiencial del currículo suele afectar a los niveles inferiores del sistema educativo, a la formación de sus profesores y a la propia concepción de la profesionalización docente, porque cuando se trata del nivel secundario los contenidos referidos al saber científico, social, humanístico, técnico, etc resultan ser el valor de referente para pensar y organizar el currículo. Con eso, el autor nos quiere dar a entender que, como en el nivel primario se trata de impartir conocimientos integrales, entonces es en ese nivel donde puede ser aplicable un currículo con base en las experiencias y no tanto en secundaria por tratarse de un nivel donde se imparte conocimientos más especializados.

c) El legado tecnológico y eficientista en el currículo

Según Gimeno (1995) esta tendencia fue impuesta por la burocracia que organizaba y controlaba el currículo imponiéndolo al maestro como modelo de racionalidad en sus prácticas pedagógicas. Se trata de una tendencia en la que cobró real importancia las pretensiones eficientistas demandadas por el sistema productivo en épocas dictatoriales. Eso hace suponer que la estructuración del sistema educativo fue pensado con fines de progreso y desarrollo económico, aunque sea en base a la mecanización de los recursos humanos.

El sistema educativo se organizó en torno a una distribución y especialización de los contenidos a través de cursos, niveles y modalidades del mismo, donde el maestro era un operario que trabajaba para lograr objetivos propuestos y definidos con precisión por especialistas. Con esa afirmación, Gimeno (1995) nos da a entender que al maestro no se le permitía desarrollar su creatividad ya que lo que debía enseñar estaba prescrito en el currículo y él sólo debía prepararse en el manejo de instrumentos que le permitían realizar su práctica. Puesto que como afirma Gimeno, el currículo prescribe los resultados que debe tener la instrucción, indica aquello que debe aprenderse, no los medios con qué conseguirlos, ni las razones por las que se debe aprender. Esos medios deben ser previstos por los maestros antes de ejecutar el plan (1995: 55).

Al respecto, Mejía manifiesta que la capacidad del maestro en el manejo de instrumentos didácticos garantiza la realización del currículo, el uso de esos instrumentos permiten al maestro seguir la instrucción planificada y lograr los objetivos previstos en los planes de estudio (2000: 22).

Por último, queremos manifestar que esta tendencia curricular se asemeja a la educación tradicional que hasta antes de ser aplicada la reforma educativa estaba regida por un modelo curricular homogeneizante donde el maestro era el prescriptor de contenidos extraídos de algún manual o libros didácticos, que todos los estudiantes debían aprender sin cuestionarlos así no les sea útil en su vida.

d) El puente entre la teoría y la acción: el currículo como configurador de la práctica

Esta tendencia curricular es concebida de manera contraria de la que se concibe el currículo tecnificado y eficientista. Al ser el currículo construido en base a la práctica, de lo que se trata es de crear las condiciones educativas y ya no sólo de ejecutar lo que estaba prescrito en un plan curricular.

Según Gimeno (1995:56), se trata de una orientación curricular que postula hacia una mayor autonomía de la gestión administrativa del sistema educativo y del profesorado para modelar su propia práctica. También afirma que la preocupación por la práctica curricular es fruto de las aportaciones críticas sobre la educación; el análisis del currículo como objeto social y de la práctica generada en torno al mismo.

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las determinaciones que se generan en la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del currículo, porque ese currículo se constituye en torno a problemas reales manifestados en las escuelas, que tienen los maestros, que afecta a los estudiantes y a la sociedad en general (Gimeno 1995: 57). Esta manera de concebir el currículo da la opción de que su elaboración nunca se dé por concluida sino en constante reajuste fruto de la reflexión de la praxis, porque en la práctica a diario van surgiendo nuevas necesidades tanto de parte de los maestros como de los estudiantes. Por otra parte, hace necesaria una constante investigación sobre la práctica pedagógica para hacer posible esa teoría curricular.

La falta de autonomía afecta a todos aquellos que participan en las prácticas curriculares, especialmente a los profesores y a los alumnos. Resulta poco creíble que los profesores puedan contribuir a establecer metodologías creadoras que emancipen a los alumnos cuando ellos están bajo un tipo de práctica altamente controlada (Gimeno 1995: 57). Considerando que el currículo es elaborado para atender y ser desarrollado por una

diversidad de población, el principio de autonomía que defiende esta teoría curricular en las prácticas educativas podría ser una oportunidad para que los maestros desarrollen mayor creatividad y espíritu investigativo, ya que a falta de oportunidades muchos se acostumbraron a desarrollar prácticas prescriptivas e impuestas.

Según lo expuesto, esta tendencia curricular tiende a aproximar el accionar escolar con el entorno social. La reflexión de la propia práctica pedagógica permite al maestro intervenir en la labor de enriquecer la teoría curricular que orienta su labor. Por otra parte, en el currículo propuesto por la Reforma Educativa hallamos varias características de esta corriente curricular, pues en el documento de organización pedagógica (1995) se insta a los maestros a ser críticos de su propia práctica, a considerar a los estudiantes y su realidad como los elementos centrales del proceso de enseñanza y al abrir la posibilidad de que la comunidad intervenga en la gestión educativa mediante la Ley 1551.

Las teorías curriculares descritas, aunque hayan sido generadas en otros contextos, han sido las que mayor influencia han tenido en la estructuración del currículo del Sistema Educativo Nacional. Conocer las líneas de acción de esas tendencias nos permite explicar cuales fueron los fundamentos teóricos que influyeron en las concepciones curriculares que en el país se aplicaron. También nos permite saber que la diversidad social y cultural no siempre fueron principios rectores para la construcción de teorías curriculares en contextos plurales.

1.1 La formación docente

En esta parte queremos referirnos a lo que implica la formación docente en el proceso de transformación educativa que experimenta Bolivia. Nos referimos a la formación de recursos humanos para llevar adelante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

López manifiesta que la complejidad de la EIB hace ver la necesidad de contar con profesionales tanto para su planificación como para su implementación (1994: 65). La implementación de este modelo de enseñanza exige contar con recursos humanos capacitados más que todo en la dimensión cultural y de lenguas nativas.

Para este autor, las transformaciones educativas actuales exigen prestar mucha atención a la formación de recursos humanos en EIB. Por eso, considera que convendría “concebir la formación inicial y la formación en servicio –capacitación- como fases o momentos de una formación que debe ser vista como permanente o continua” (1994:69). Eso quiere decir que un maestro capaz de desempeñarse como tal tiene que cualificar la formación que inicialmente recibió en algún centro de enseñanza superior con otras experiencias de enseñanza, con hallazgos significativos, nuevas teorías de enseñanza, etc. , lo que tendría que resultar en una serie de innovaciones en aula.

La implementación de transformaciones educativas va acompañada de programas de capacitación para maestros en ejercicio para que los conocimientos aprendidos incidan en sus prácticas pedagógicas. Al respecto, López sostiene que es “necesario hacer un análisis exhaustivo de la capacitación, del rol que cumple y que debería cumplir en la implementación de las innovaciones a nivel de aula, y determinar por qué no ha logrado incidir significativamente y suficientemente sobre el desempeño profesional y social de los maestros [...] porque a veces no logra modificar la práctica pedagógica [...]” (1994: 69).

Dada la importancia que tiene la formación docente para implementar una educación de calidad y acorde con las necesidades de aprendizaje, este autor considera que la formación docente debería trascender el periodo de formación básica y prolongarse hasta por lo menos dos años después del egreso del estudiante para aplicar sus conocimientos en aula con el seguimiento de la institución formadora (López 1994: 69).

En el diseño curricular base para la formación de maestros de nivel primario (MECyD 1999: 7), se explicita varios propósitos, de los cuales nombramos dos porque consideramos que son los que se orientan a la noción de lengua y cultura y a la formación continua y permanente de los docentes que se espera formar:

- Formar maestros con una clara conciencia de la necesidad de trabajar en forma colaborativa, de actualizarse permanentemente y de investigar como herramientas esenciales de su aprendizaje y desarrollo profesional .
- Formar maestros con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística del país y la valoración del aprendizaje y uso de las lenguas originarias y del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural.

Los propósitos citados nos hace pensar que en los Institutos Normales se ha considerado prioridad formar maestros que reflexionen sobre su propia práctica, que socialicen sus experiencias y aprendan de otras experiencias, que investiguen, reconozcan, respeten y valoren las diversas culturas y lenguas de su contexto laboral.

Finalmente, López sostienen que un maestro de EIB debe construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe e innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica. Para eso debe estar en la posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en segunda lengua (1994: 69).

Como se puede ver, en la actualidad el maestro es uno de los pilares fundamentales para llevar adelante las nuevas propuestas curriculares y, por tanto, la noción de maestro ha cambiado, porque ya no es aquel maestro que sólo aplica los planes elaborados, sino aquel profesional comprometido y que está en contacto con la realidad que le circunda, un maestro investigador y con un afán constante de superación y actualización.

2. El bilingüismo

En la mayoría de los países latinoamericanos se presenta el bilingüismo como fenómeno natural, pero también en esos mismos contextos siempre se habla de la existencia de una lengua de poder que por lo general es la lengua oficial y de otra u otras lenguas minoritarias o minorizadas. Según Lomas (1999: 205), "todas y cada una de las lenguas del mundo son iguales en la medida en que contribuyen a la construcción de la identidad psicológica y sociocultural de las personas y de los pueblos y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra". En ese sentido, para este autor la lengua cobra valor simplemente por constituirse en un instrumento de intercomunicación social. El bilingüismo es producto de un proceso consciente o inconsciente, del contacto y/o convivencia de dos o más lenguas de las más de seis mil existentes en el mundo. Lo cierto es que en los países Latinoamericanos como Bolivia "la heterogeneidad lingüística [...] es más la regla que la excepción" (Díaz- Couder 1998: 12).

En la historia, los procesos de invasión producidos por intereses económicos, culturales, políticos e incluso religiosos generaron en la población la necesidad de adquirir una segunda lengua y con ello se fomentó el desarrollo del bilingüismo.

Muchos estudiosos como Siguán (1986), Baker (1993), Larsen (1994) y Lomas (1999) han teorizado acerca de las condiciones individuales y sociales que facilitan o dificultan el aprendizaje de una segunda lengua.

Baker (1993) hace referencia a los modelos de Lambert (1974), Gardner (1979, 1983, 1985), al modelo de aculturación de John Schumann (1978) y a la que se deriva de él, la teoría de acomodación de Giles y Byrne (1982) como teorías socio – psicológicas que tratan de explicar las condiciones y/o elementos necesarios para adquirir una segunda lengua.

Según Larsen (1994: 160 -169) y Baker (1993: 141-146), en sus modelos de adquisición de segundas lenguas Lambert y Gardner hacen hincapié en las actitudes y las aptitudes así como en la motivación y el contexto donde se adquiere una lengua como elementos fundamentales para hacerse bilingües. La aptitud es un factor asociado a las teorías cognitivas. Por su parte, Larsen hace referencia a estudiosos como: Carroll y Sapon con el test que mide las aptitudes lingüísticas y a Pimsleur (1966a) con la Bateria de Aptitud Lingüística para adolescentes, indicando que esos test contribuyen a predecir los logros de quienes se hacen bilingües (1994: 152-157).

2.1. Nociones de bilingüismo

Siguán y Mackey (1986), Baker (1993) y Lomas (1999) dedicaron capítulos íntegros para referirse a las nociones de bilingüismo. Todos ellos hablan sobre bilingüismo y/o acerca de ser bilingües desde dos niveles: el individual y social o colectivo. Siguan en el nivel individual opta por una definición de bilingüismo perfecto; por tanto, llama “bilingüe a la persona que además de una primera lengua, tiene una competencia parecida en la otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (1986: 17). En cambio Baker, afirma que “clasificar a la gente de bilingüe o monolingüe es demasiado simple” (1993: 32). Este estudioso propone para eso prestar atención a cinco capacidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar; leer, escribir y el habla interna. Además, critica las definiciones que tienden a maximizar la definición de ser bilingüe ideal o perfecto (entre éstas estaría la definición de Siguan y Mackey) y a aquellas que tienden a minimizarlas cuando definen a las personas como bilingüe incipiente, manifestando que “el peligro de ser demasiado exclusivo no se supera siendo demasiado inclusivo” (1993: 34). Por su parte, Lomas considera que bilingüismo individual es la “capacidad de algunas personas para el uso alternativo y eficaz de dos lenguas” (1999: 207).

La pedagogización de las lenguas en la escuela se enfoca más en torno a la dimensión individual. Baker (1993: 34) manifiesta que la clasificación de bilingüe se diferenciará según qué capacidades consideremos deba tener la persona para ser llamada bilingüe. La alternativa que propone el mismo autor es basarnos en el uso cotidiano de las dos lenguas (1993: 41). Eso significa que, para este autor, un bilingüe no necesariamente debe tener las mismas destrezas lingüísticas que otra persona que también es bilingüe, todo dependerá de las funciones que le asigne a la lengua y las exigencias comunicativas que se generen en su entorno. En la Reforma Educativa, se identifica tres tipos de bilingües: persona que entiende dos lenguas aunque hable sólo una de ellas; persona que habla dos lenguas pero opta por una de ellas según con quién hable y dónde se encuentre; y persona que se comunica eficaz y adecuadamente en dos lenguas (MDH y UNSTP 1995: 12).

Por otra parte, si bien Siguan da a conocer quién es bilingüe para él, también nos da a conocer en qué se basó para desarrollar dicho concepto. Se refiere a las variaciones que fueron surgiendo en la descripción de ser bilingüe coordinado (dispone de dos sistemas verbales) y el ser bilingüe compuesto (posee un sistema verbal preponderante en la que tiene que traducir la segunda lengua). Ahora, basados en la idea de la relación entre lengua y pensamiento de la teoría cognitivista, se dice que los bilingües coordinados tienen un doble sistema de significados y el bilingüe compuesto sólo un sistema de

significado. Así, “la tendencia a distinguir entre el nivel puramente verbal y un nivel de significaciones, el bilingüe compuesto se convierte en el auténtico bilingüe y tiende a identificarse con el bilingüe equilibrado, que posee un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lenguas” (Siguán 1986: 25).

A partir de lo expuesto, este autor distingue “dos modalidades de bilingüismo: el bilingüe equilibrado, que posee un sistema significativo común al que se puede acceder desde las dos lenguas, y el bilingüe desequilibrado, que posee también un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lengua”. (1986: 25) Por lo expuesto, podemos decir que para este estudioso, bilingüe es quien logra proficiencia comunicativa en dos lenguas.

Sin embargo, según Baker en el sentido literal, bilingüe equilibrado puede ser una persona que tiene un nivel bajo de competencia en dos lenguas, pero desde la visión de los lingüistas se la entiende como la competencia razonable o buena en ambas lenguas. En oposición a un bilingüe equilibrado menciona al semilingüismo y dice que un semilingüe “manifiesta un vocabulario pequeño y una gramática incorrecta, piensa concientemente sobre la pronunciación lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas” (1993: 36). También se ha dicho que el semilingüismo no es producto precisamente del bilingüismo, porque las causas pueden deberse a factores sociales, económicos y hasta educativos (Baker 1993: 37)

En el plano del bilingüismo social, los autores se refieren a las comunidades donde el bilingüismo es lo que, por sobre todo, los identifica; comunidades donde por el contacto y/o convivencia de dos o más lenguas se producen fenómenos lingüísticos como: préstamos léxicos, interferencias lingüísticas, alternancia de lenguas, políticas lingüísticas, educación bilingüe, etc. (Lomas 1999: 208). Por su parte, Baker sostiene que hay importantes conexiones entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social. Por ejemplo, dice este estudioso, “las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad” (1993: 30). Por tanto, el lenguaje no puede separarse del contexto y la comunicación incluye, además de la estructura del lenguaje, quién dice qué, a quién, en qué circunstancias (1993. 41). Por ejemplo, el usar una u otra lengua según la persona con la que se conversa. Un caso particular se da en la conversación en la que intervienen un maestro, una madre y un estudiante; la madre al dirigirse a su hijo lo hace en quechua y al dirigirse al maestro lo hace en castellano.

Para Siguán, “la lengua no es sólo un medio de comunicación entre un grupo de hombres que comparten la misma lengua; es también el símbolo visible de la pertenencia al grupo y puede convertirse incluso en el símbolo de la identidad del grupo”(1986: 33). En ese sentido, para este estudioso, la lengua no sólo es para comunicarse, sino también, para identificarse como grupo cultural.

Por nuestra parte, consideramos que si pensamos que sólo somos bilingües cuando nos mostramos competentes tanto en la primera lengua como en la segunda, estaríamos reduciendo la posibilidad de clasificar otros tipos de bilingüismo, porque creemos que son también bilingües las personas que entienden cuando se les habla en una lengua que no pueden hablar, porque al responder en su lengua de dominio, sí son capaces de mantener interacción comunicativa. Por otra parte, considerando que en el caso de Bolivia, el desarrollo y manifestación de las diferentes funciones de las lenguas indígenas y el castellano se dan en condiciones tan desiguales que difícilmente podríamos decir que alguien sea un bilingüe equilibrado en el sentido que Siguán lo describe.

En este estudio, manejamos la L1 como la lengua en la que se aprende a hablar y la L2 como la que posteriormente adquirimos. Considerando la realidad de los bilingües, debemos decir también que la L1 no necesariamente es la lengua predominante, porque dependiendo del contexto donde el hablante habite y la lengua de uso en dicho contexto, la L2 puede ser la lengua de uso predominante.

En vista de que esta investigación tiene que ver con la enseñanza de la lengua quechua como L2 en la escuela, no vamos a referirnos a la historia del bilingüismo. Lo que nos interesa es ocuparnos del surgimiento de las teorías de aprendizaje de segundas lenguas que emergieron de investigaciones sobre las condiciones que hacen posible aprender una segunda lengua y de mostrar el enfoque pedagógico que proponen.

2.2. Teorías de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

En esta parte, queremos adentrarnos en las teorías creadas para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, porque consideramos que es preciso detenernos a reflexionar y conocer los principios y características de las teorías que orientan las prácticas pedagógicas de segundas lenguas.

El surgimiento de teorías de enseñanza y aprendizaje obedeció al interés consciente de aprender una segunda lengua. Para Baker hay razones instrumentales (como la necesidad de encontrar un trabajo) o integradoras (la intención de identificarse o

pertenecer a un grupo de la L2) que pueden generar el interés por aprender una segunda lengua.

Según Baker (1993) para los modelos de aculturación y de acomodación que ya mencionamos, la predisposición identitaria con la cultura de la lengua meta² de parte del que aprende es lo fundamental. Por tanto, según este modelo, el etnocentrismo podría hacer menos probable que alguien se haga bilingüe. Baker (1993: 150) se refiere a ellos como modelos socio-psicológicos y no así como modelos de procesamiento cognitivo de la adquisición de segundas lenguas.

Para entrar dentro de la pedagogía comunicativa de las segundas lenguas, Larsen (1994) y Baker (1993) se refieren al modelo de Monitor de Krashen como a la teoría más citada e influyente en cuestión de aprendizaje de una L2; ya que fue el modelo que ofreció a los maestros “un conjunto de líneas generales” (Baker 1993: 156) respecto a las segundas lenguas.

Según este modelo, para adquirir una segunda lengua son necesarias cinco hipótesis: La hipótesis de adquisición-aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del input y la del filtro afectivo. Algunas de ellas han sido criticadas más que todo por falta de pruebas que las sustenten. Al respecto, Domínguez (2004: 15) manifiesta que esas hipótesis son parte de un enfoque natural, basadas en teorías sobre la adquisición de lenguas planteadas por Tracy Terrel y Stephen Krashen. A partir de lo expuesto por Baker (1993: 1 51-156), de las cinco hipótesis, sólo nos referiremos a las ideas centrales de tres, porque consideramos que nos proporcionan mayores elementos para analizar la pedagogización de la lengua quechua.

Hipótesis de adquisición – aprendizaje

Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje. Según él, la adquisición de una lengua es resultado de un proceso inconsciente en el que la lengua es un medio de comunicación en situaciones informales y naturales. En cambio, el aprendizaje de una segunda lengua supone un proceso consciente o intencionado en el que se enseña las propiedades manifiestas de una lengua.

² Con lengua meta nos referimos a la L2.

La hipótesis del input

Para Krashen, la lengua se adquiere como resultado de un input lingüístico comprensible con la ayuda ofrecida por el contexto y no de la producción lingüística. En ese sentido, el aprendizaje se dice que es causado por el proceso de entendimiento de input de segunda lengua.

La hipótesis del filtro afectivo

Krashen, basándose en la propuesta de Dulay y Burt (1997), hace referencia a las actitudes, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad como los filtros afectivos que pueden influir negativa o positivamente en “el avance del aprendizaje de la segunda lengua y en el nivel de éxito alcanzado como bilingüe”. En todo caso, para este estudioso, los filtros afectivos deberán ser bajos para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua, bajos en el sentido de que la persona que aprende una lengua debe tener confianza en sí misma y una predisposición que favorezca el aprendizaje de una lengua.

En el caso de Bolivia, previo a la aplicación de la Reforma Educativa, el Ministerio de Educación contrató técnicos en educación para desarrollar talleres de capacitación para asesores pedagógicos. Cuando nosotros asistíamos a esas capacitaciones en calidad de maestros de aula en ejercicio, los asesores replicaban esos talleres, los oíamos decir que la nueva forma de enseñar a leer y escribir ya no era la aplicación de un método³, sino un enfoque. Pero, como los maestros asistentes exigían que los asesores realicen clases modelo, ellos más que argumentar el nuevo enfoque, nos trataban de enseñar otros métodos para enseñar a leer y escribir.

En la actualidad, muchos docentes desconocen que los enfoques de enseñanza se basan en teorías. Las investigaciones sobre lenguas y la necesidad de enseñarlas permiten construir teorías para fundamentar lo mejor posible por qué, para qué, cómo y cuándo las personas aprenden mejor el lenguaje. En esta investigación, cuando hablemos de enfoque nos referiremos a la definición de Edward Anthony que dice “el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las

³ Cabe hacer notar que en los diversos textos consultados sobre las teorías de enseñanza de lenguas, existe evidente confusión en torno a nociones precisas que distingan el enfoque de un método. Richards y Rogers (1993: 22) se identifican con el concepto manejado por Edward Anthony, con el cual nosotros también nos identificamos, respecto a que “el método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental”.

prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas” (Anthony 1993 citado en Richards y Rogers 1998: 23)⁴.

Según Domínguez, a partir del siglo XX la enseñanza de las lenguas toma otra orientación respecto a los métodos y técnicas, porque se pasa del enfoque de gramático-traducción que permite trabajar las lenguas sólo como objetos de estudio hacia otros orientados a usar la lengua como medio de comunicación. En la actualidad, manifiesta esta autora, las condiciones de enseñanza de las lenguas son diferentes, porque el estudiante participa en situaciones interactivas que le permiten desarrollar habilidades comunicativas, interpretativas y productivas (2004: 7).

Para Baker (1993) y Richards y Rogers (1998), el enfoque estructural, el funcional y el interactivo son las tres teorías más conocidas y difundidas sobre la adquisición de lenguas. Para Baker (1993: 25), “una teoría de aprendizaje que sirve de base a un enfoque o a un método responde a dos preguntas: ¿Cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua? y ¿cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje?”. Por tanto, las teorías y enfoques que consideramos a continuación responden a esas dos cuestionantes.

2.2.1 Teoría estructuralista

Muchos estudiosos han producido teorías acerca de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Richards y Rogers (1998) y Baker (1993) son algunos de ellos. Estos estudiosos describen tres enfoques: el de gramática-traducción, el audiolingüe y el método directo como parte del enfoque estructural.

Domínguez (2005) hace referencia que el enfoque gramático-traducción tienen su origen de cuando se aprendía una lengua extranjera con el propósito de leer la literatura en esa lengua; por lo tanto, el aspecto oral no era importante a excepción de la pronunciación. Según Alandía (2005: 29), la gramática tenía el objetivo de prescribir reglas y dar preceptos sobre el uso de la lengua [...]. Además, se decía que el uso cotidiano de la lengua oral afectaba la pureza y preservación de la lengua y a eso se debió la no atención a lo oral, priorizándose la lengua escrita con el objetivo de deslindar los usos correctos de los incorrectos. En ese entendido, la metodología de trabajo era el estudio de la gramática de la literatura extranjera. Según Baker (1993: 302), ese enfoque es el que ha dominado en la escuela a través de la historia.

⁴ Anthony Edward (1963) **Approach, Method and technique**. English language teaching.

Richards y Rogers (1998:11-12) describen con detalle las características que identifican a este enfoque:

El aprendizaje de una lengua es resultado de la memorización de reglas y datos a través del entendimiento y manipulación de su morfología y su sintaxis.

Lo importante es la decodificación de la lengua y no se presta atención a hablar y escuchar.

Se trabaja el vocabulario y las reglas gramaticales con ejercicios de equivalencia y traducción sólo con un texto tipo.

Lo que fundamentalmente caracteriza a este método es que la unidad básica de enseñanza y práctica lingüística es la oración. La mayor parte de la lección se dedica a traducir oraciones a y desde la lengua objeto.

Se enfatiza la corrección en la traducción de los estudiantes.

La gramática se enseña a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales que son practicadas con ejercicios de traducción.

La lengua del estudiantes se convierte en el medio para explicar los nuevos elementos para comparar entre su L1 y la L2.

Según Domínguez (2004: 8), este método ya fue usado en el estudio de las lenguas clásicas como el latín y el griego durante los siglos XVII y XVIII. No olvidemos que esas lenguas ya no se hablaban.

A las características descritas, Baker (1993: 301) añade que “la enseñanza de la segunda lengua comenzaba y permanecía en la escuela” y que por más que los estudiantes pasaban los exámenes, en su mayoría no se hacían funcionales bilingües. Como experiencia en Bolivia tenemos la enseñanza del idioma inglés que durante seis años de enseñanza en la escuela fiscal en calidad de asignatura, una vez por semana, quizá con alguna excepción que desconocemos, no logró formar bilingües. De esa manera, la enseñanza de la lengua basada en este enfoque se centró en la mecanización de la lengua mediante el ejercicio del sistema lingüístico y actualmente “todavía se utiliza en situaciones donde la comprensión de textos literarios es lo más importante en el estudio de las lenguas extranjeras y hay poca necesidad de hablarlas” (Richards y Rogers 1998:12).

Esta teoría centra su atención en la estructura y el léxico de las lenguas. Considera que memorizar letras, palabras y oraciones permitirán la adquisición de una lengua. De acuerdo con Richards y Rogers (1998), la teoría estructuralista es la más tradicional entre las que existen, porque:

[...] considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones),

operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales). (Richards y Rogers 1998: 24)

Ante un creciente cuestionamiento de enseñar las lenguas a partir de la forma y la búsqueda de mejorar las condiciones de enseñanza orientadas a desarrollar más las habilidades orales, Richards y Rogers (1998: 16) sostienen que a partir de 1880 se estableció la disciplina de la fonética –el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua- y los lingüistas pensaban que el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua. Los reformadores del siglo XIX como Viëtor, Sweet y otros establecieron los principios en los que debía basarse el nuevo método para enseñar lenguas. Esos principios son:

- 1- La lengua hablada es fundamental; esto debería reflejar en una metodología basada en lo oral;
- 2- Los hallazgos de la fonética debería aplicarse a la enseñanza y a la formación de los profesores;
- 3- Los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla en forma escrita;
- 4- Las palabras deberían presentarse en oraciones y las oraciones deberían practicarse en contextos significativos;
- 5- Las reglas gramaticales deberían enseñarse de manera inductiva;
- 6- Debería rechazarse la traducción, aunque la lengua materna podría usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión (Richards y Rogers 1998: 16)

Según los principios detallados, este método permitiría al estudiante desarrollar su capacidad oral para usar la lengua aprendida en y ante situaciones reales de comunicación. Según estos autores, este método sirvió de base para crear el método directo.

Para desarrollar el método directo, según Richards y Rogers (1998:13-14), F.Gouin (1831-1896) fue uno de los estudiosos que contribuyó con su tendencia a desarrollar un método de enseñanza basada en el aprendizaje natural de la lengua materna. Posteriormente, quienes apostaban por el método natural tales como Montaigne en el siglo XVI y L. Sauveur (1826-1907) postulaban que “una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción” Richards y Rogers (1998:17).

Los principios de este método dicen Richards y Rogers (1998:17-18) fueron:

- La enseñanza en el aula se hacía sólo en la lengua objeto.
- Sólo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
- Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban gradualmente.
- La gramática se enseñaba de manera inductiva.
- Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente

- El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.
- Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
- Se incidía especialmente en la pronunciación y en la gramática.

Pasado el tiempo, este método dejó de tener mucha aceptación porque según los principios descritos se necesitaba contar con maestros que fueran hablantes nativos.

Posteriormente, el interés de lingüistas estadounidenses que se ocupaban de estudiar las lenguas nativas americanas les llevó a crear el método del informante. Este método consistió en aprender una lengua conversando con un hablante nativo durante seis días a la semana, diez horas diarias. Este método fue empleado más que todo durante la segunda guerra mundial, cuando Estados Unidos requirió de personal militar capacitado para traducir las lenguas de los enemigos bélicos. Posteriormente, manifiesta la misma autora que este método derivó en el método audiolingüe (Domínguez 2004: 9).

Con el método audiolingüístico, según Baker (1993: 3002), se exige al estudiante emitir una respuesta hablada ante un estímulo dado por el maestro, respuesta que era reforzada o corregida. Por eso, Domínguez (2004: 10) sostiene que el audiolingüismo es un método basado en la teoría conductista del aprendizaje. Por tanto, se creía que a plan de ejercicios y repetición el estudiante podía hacer uso automáticamente de una L2.

2.2.2 Teoría funcionalista

La teoría funcionalista fue la alternativa para hacer frente a los esquemas tradicionales de enseñanza de la lengua basados en la estructura del sistema lingüístico.

Según Domínguez (2004: 11), la necesidad de desarrollar un enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas tiene su origen tanto en Inglaterra como en Europa ante la dificultad manifestada por estudiantes para aprender la lengua siguiendo el enfoque gramático – estructuralista. Por esa razón, se comienza a promover el uso de la lengua más que trabajar la lengua como objeto de estudio. Para eso, se comienza a elaborar sílabos ya no basados en unidades lingüísticas, sino en unidades funcionales como: saludos formales e informales, formulación de preguntas. Por tanto, como sostiene esta autora, más que la estructura lo que importa es la intención comunicativa.

Por su parte, Richards y Rogers (1998: 24) afirman que recurrir a la teoría funcional permitió hacer más "hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y

función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales”. Igualmente, Baker (1993: 304) afirma que esta teoría permitió enseñar las formas de comunicación social más que la naturaleza formal de la lengua. Por su parte, además del enfoque comunicativo, Alandia (2005: 31) se refiere a los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos para decir que estos enfoques tienen un mismo objeto de estudio, el fenómeno lingüístico principalmente como “un sistema en uso, dependiente de una serie de relaciones que se establecen entre los individuos en la vida en sociedad”.

En la reforma educativa boliviana, los enfoque pragmáticos y sociolingüísticos son los que sustentan el área de lenguaje y comunicación, porque en los Nuevos Programas de Estudio (1995: 30) se sostiene que “el aprendizaje del lenguaje se da en el uso; y a través del uso del lenguaje se construye nuevas comprensiones sobre la realidad en general y sobre el propio lenguaje”. En el proceso de aprendizaje de la lengua no debe sorprendernos las dificultades de aprendizaje que son problemas nuevos que los estudiantes aprenden a resolver y “en el contexto del uso social van adaptándolo a las convenciones sociales” (MDH y UNSTP 1995: 31). Por tanto, es natural que los saberes previos de la primera lengua influya en y durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Baker (1993: 304) argumenta cuatro fundamentos lingüísticos de este enfoque:

- El aprendizaje de la lengua es controlado por el alumno más que por el profesor.
- La primera lengua no interfiere en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que ésta se puede adquirir de forma similar a la primera lengua.
- El aprendizaje de la primera lengua ocurre con éxito sin enseñanza formal de la gramática; por tanto, no es necesario asimilar la forma de la lengua para aprender una segunda lengua⁵
- Los errores lingüísticos y la interferencia o transferencia son una parte natural del proceso de aprendizaje.

La esperanza de superar las deficiencias de un sistema de enseñanza de lenguas basado exclusivamente en la forma se volcó hacia el uso de métodos funcionales que priorizan el desarrollo de “la capacidad para comunicar información significativa” (Baker 1993: 307). Por eso, este enfoque logra prestigio internacional. La transformación educativa en Bolivia, por ejemplo, concibió la aplicación de una política lingüística adoptando el enfoque comunicativo para hacer que la lengua se convierta en el medio

⁵ Con la expresión: “no es necesario asimilar la forma de la lengua para aprender una segunda lengua”, a nuestro entender, Baker no pretende que la lengua no se estudie como objeto de estudio sino, que una situación de aprendizaje como las clases de quechua, no debe regirse sólo en la aplicación de reglas lingüísticas.

de comunicación social. En el caso del enfoque pragmático, Alandia (2005: 32) valora el aporte que brinda al estudio del hecho lingüístico, porque es el enfoque que estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Así mismo, el enfoque sociolingüístico, “considera la lengua en uso, a partir del análisis de las características de sus usuarios, como un producto de las relaciones sociales”.

Actualmente, a partir de 1980 y más aún desde la implementación de la Reforma Educativa, en Bolivia cobra real importancia la teoría sociocultural de Vigotsky, para quien el entorno social y cultural es fundamental para las personas, ya que como sostiene, Domínguez (2004: 17) para el mencionado estudioso “el desarrollo cognitivo humano es intrínsecamente social más que individual”. Por eso, para esta estudiosa “el diálogo reflexivo en el que un adulto y un niño se involucran al realizar una actividad conjunta es decisivo en el desarrollo del discurso interno del niño y será lo que posteriormente lo ayude para llevar a cabo dicha actividad sin la ayuda del adulto” (opcit: 17). De ese modo, en la práctica educativa cobra importancia el contexto social donde el niño interactúa. Tanto es así, que en situaciones de enseñanza de lenguas, el contexto donde la escuela funciona no siempre es favorable, ya que, a veces, la lengua que se enseña no es la lengua de uso del estudiante, o como el caso de la lengua quechua, la lengua no goza de prestigio, lo cual desfavorece la labor docente para hacer que la lengua sea funcional.

2.2.3 Teoría interactiva

Las relaciones sociales se desarrollan a través de una dinámica intercomunicativa en la que la lengua desarrolla el papel fundamental. Así, una conversación que fluye de forma natural se convierte en un juego interactivo entre el emisor – receptor durante la cual se construyen significados. Richards y Rogers (1998: 24) manifiestan que el enfoque interactivo “considera la lengua como vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales”.

Según Baker (1993: 308), “el enfoque comunicativo exige una clase donde tenga lugar la comunicación interpersonal real y donde los tratos personales y sociales entre personas se den activamente, por lo que la teoría [...] interactiva da importancia a la máxima comunicación social activa en la clase”. Por ejemplo, en muchas aulas de las escuelas bolivianas, el enfoque comunicativo ha sido adoptado como principio pedagógico no solamente para enseñar lenguas sino para desarrollar las prácticas pedagógicas diarias y

eso, a la vez, ha generado que los estudiantes se organicen en grupos de manera que al interior se genere un diálogo interactivo para construir aprendizajes significativos.

Como pudimos ver, a través de la historia los estudiosos fueron produciendo diferentes enfoques para crear o mejorar las condiciones de enseñanza de lenguas. Muchas veces, tanto estudiosos como quienes son responsables de enseñar lenguas tienden a criticar o a restar importancia a las teorías que con el tiempo fueron superadas con estudios más profundos sobre la enseñanza de lenguas; sin embargo, no es posible pensar que los adelantos o las mejores condiciones creadas para enseñar lenguas hayan surgido sólo por el trabajo de una mente iluminada de alguien, sino que todos y cada uno de los enfoques resultaron ser punto de partida para generar otras teorías de enseñanza de lenguas.

Por otra parte, no olvidemos que la difusión de una u otra teoría fue posible mediante la implementación de diversos programas de educación bilingüe, de los cuales, algunos contribuyeron con el desarrollo de lenguas minorizadas o minoritarias y otros tendieron a fortalecer las lenguas dominantes u oficiales.

2.3. La educación bilingüe

En esta parte hacemos un recorrido sobre las nociones de educación bilingüe propuestas y aplicadas por algunos programas de educación bilingüe.

A través de la historia, la evangelización y la asimilación al Sistema Nacional fueron los principales fines para impulsar programas de educación bilingüe en gran parte de Latinoamérica. La enseñanza bilingüe de transición fue una estrategia a la cual se recurrió con esos fines. Baker (1993: 219) sostiene que “tras la enseñanza bilingüe están diversas y conflictivas filosofías de para qué es la enseñanza. Los temas socioculturales, políticos y económicos están siempre presentes en el debate sobre la oferta de enseñanza bilingüe”. Según Lomas, para que la educación bilingüe tenga relevancia es importante considerar la lengua como instrumento de comunicación y no usarla como fuente de conflicto y, que la aplicación de cualquier política lingüística cuente con un mayor grado de consenso social (1999: 212).

Según la tipología de enseñanza adoptada, existen muchas definiciones de educación bilingüe. En este estudio, nos guiaremos por la noción que maneja Carlos Lomas. Para este estudioso, la educación bilingüe es “aquella en la que se utilizan dos lenguas como instrumento de aprendizaje, siendo casi siempre una de ellas la lengua materna de los alumnos y de las alumnas”. En todo caso, el objetivo lingüístico es conseguir que todos los

estudiantes “adquieran el mayor conocimiento y el mayor grado de competencia comunicativa en ambas lengua” (1999: 212). Al igual que nosotros, Etxebarria (1995) también adopta esa noción de educación bilingüe y aclara que la misma “excluye la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera como materia escolar”. Es decir, para esta estudiosa, la enseñanza de una lengua en calidad de asignatura en una escuela no es suficiente para afirmar que esa institución desarrolla un programa de educación bilingüe.

Según Baker (1993: 217-239), la enseñanza bilingüe es parte de un fenómeno complejo que, en principio, obliga a distinguir la enseñanza que emplea y promueve dos lenguas; por tanto, acoge el bilingüismo y la enseñanza para niños de lengua minoritaria, donde los niños son bilingües, pero su lengua no es parte del plan de estudios. Según Appel y Muysken (1996: 95), los programas de educación bilingüe donde la lengua minoritaria juega un papel de cierta importancia junto con la lengua mayoritaria solamente existen en escuelas primarias, ese es el caso de Bolivia, que a 12 años de haberse implementado la Educación Intercultural Bilingüe no supero el nivel primaria y no trascendió más allá de las áreas rurales.

Appel y Muysken (1996), Etxebarria (1995) y Baker (1993) son algunos de los estudiosos que se ocuparon de describir los principales tipos de educación bilingüe que se desarrollaron. De entre ellos, es Baker quien denomina: formas débiles de bilingüismo a programas que en muchos contextos, como en Bolivia, hasta antes de la Reforma Educativa de 1994, no fomentaron la enseñanza en dos lenguas ni el desarrollo de las lenguas minorizadas. Este estudioso también se refiere a otros programas como a formas fuertes de enseñanza para el bilingüismo y la biliteracidad. Nosotros sólo nos referiremos a programas que tuvieron mayor impacto en Bolivia.

La enseñanza por sumersión

En Bolivia, lo que para Baker resulta ser un programa para la enseñanza bilingüe, fue más bien el mecanismo que permitió implementar en las escuelas un modelo de enseñanza monolingüe en castellano con la finalidad de asimilar a los hablantes de lengua minorizada y homogeneizar las lenguas y culturas, porque para los gobiernos nacionalistas eran un obstáculo para el desarrollo. Ese mismo objetivo tuvo el programa de enseñanza segregacionista que para este estudioso también es una forma débil de enseñanza para el bilingüismo.

La enseñanza bilingüe de transición

Con este tipo de enseñanza bilingüe al estudiante se le permite usar en principio su L1 y se introduce poco a poco la enseñanza de la lengua mayoritaria para después proseguir la enseñanza en la lengua mayoritaria. En el caso de Bolivia este tipo de enseñanza adoptó su característica asimilacionista, cuando a mediados de 1950 extendiéndose hasta más o menos 1980 se aplicó el programa del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) encargado por el gobierno de turno, para incrementar más el uso del castellano como lengua oficial y disminuir el uso de las lenguas indígenas.

Enseñanza general con enseñanza de una lengua extranjera

En este tipo de enseñanza, el medio de instrucción es la lengua mayoritaria y se enseña una lengua extranjera en determinados periodos. En Bolivia, el idioma inglés y, desde el año 2000 en el tercer ciclo de primaria y primero de secundaria, el quechua son parte de la enseñanza general, aunque el quechua no siempre es parte del currículo académico en todos los colegios y escuelas fiscales y particulares. En cambio, el inglés sí lo es.

Esa misma situación es descrita por Appel y Muysken (1996), pero ellos se refieren al hecho de enseñar una lengua minorizada por ciertos periodos en un sistema de enseñanza general. Según estos autores, este tipo de programas bilingües no se pueden considerar como tales porque “no parecen haber sido ideados para estimular el bilingüismo social en general”, ya que “en estos casos, el currículo se lleva a cabo en la lengua mayoritaria y durante unas horas semanales los niños de la lengua minoritaria estudian su propia lengua” (Appel y Muysken 1996: 97).

La enseñanza bilingüe por inmersión

La verdadera intención de este tipo de enseñanza bilingüe es lograr el bilingüismo. Es un programa que tuvo éxito, porque se implementó con grupos homogéneos de estudiantes y en condiciones similares de aprendizaje como el caso del Canadá y Catalunya (Baker 1993: 230-231). Las condiciones son similares, porque la enseñanza es en dos lenguas de prestigio, la enseñanza es optativa y no obligatoria; se permite a los estudiantes usar en principio la primera lengua; los maestros son bilingües; los estudiantes son monolingües en la segunda lengua.

La enseñanza bilingüe de doble dirección/ en dos lenguas

Este Programa es aplicado cuando en la clase hay presencia similar de estudiantes de lengua mayoritaria y lengua minoritaria. En áreas rurales de Bolivia, donde la población estudiantil es monolingüe en quechua, han adoptado esta modalidad de enseñanza bilingüe, por una parte, porque en las clases se permite el uso equilibrado tanto del quechua como del castellano y, por otra, porque los maestros consideran que no todas las materias se pueden enseñar sólo en quechua.

La modalidad de trabajar en este tipo de programa con las lenguas puede variar; por ejemplo, las lenguas pueden ser empleadas de forma alternativa en determinados días; trabajar algunas asignaturas o lecciones en una u otra lengua.

La enseñanza bilingüe general

En Bolivia este programa es desarrollado en establecimientos de élite en que se imparte educación en castellano e inglés. Es un programa fuerte de enseñanza bilingüe con el objetivo de formar a estudiantes funcionalmente bilingües y con competencias de biliteracidad. Ese es el caso del colegio AISB (American School International of Bolivian), que funciona en Cochabamba.

Por otra parte, la implementación de nuevas políticas educativas en países donde las lenguas fueron minorizadas se está impulsando la aplicación de modelo de enseñanza bilingüe pluralista o de mantenimiento. Este modelo de enseñanza bilingüe ha sido propuesto más que todo para revitalizar las lenguas minorizadas y que éstas recobren mayor funcionalidad. Appel y Muysken (1996: 97) manifiestan que en este modelo “la lengua minoritaria no se considera un problema en sí misma, sino las actitudes sociales hacia la lengua minoritaria, relacionadas con la posición socioeconómica oprimida del grupo minoritario”.

En este modelo de enseñanza bilingüe, la lengua minorizada tiene la misma importancia que la lengua mayoritaria e incluso Appel y Muysken (1996: 98) manifiestan que “la lengua minoritaria ocupa una posición más importante que la lengua mayoritaria en el currículo escolar por ser la lengua más débil [...]”. Por tanto, las dos lenguas son usadas como medio de aprendizaje. Sin embargo, los mismos autores alertan que aunque hayan muchos que se identifiquen y adhieran a este modelo de enseñanza, el modelo de transición es el que se emplea con mayor frecuencia. Esa situación es más compleja en contextos donde las lenguas son orales y no tienen forma escrita (Appel y Muysken 1996:

98), más aún en contextos multilingües como Bolivia aunque en este país se haya avanzado en la forma escrita de las lenguas indígenas como el quechua.

Como se puede ver, no es posible aplicar políticas educativas sin considerar el papel que desempeña o va a desempeñar la lengua. Por otra parte, todos los programas de enseñanza bilingüe siempre están relacionados con un plan de estudios a seguir. Para desarrollar los programas de educación bilingüe es preciso considerar las destrezas lingüísticas que los beneficiarios necesitan o tienen para hacer frente a un plan de estudio curricular.

Según Baker (1993), la noción de plan de estudios basada en la competencia lingüística llevó a varios autores a hacer una distinción entre la competencia lingüística necesaria para seguir un plan de estudios (CALP) y la competencia lingüística para entablar una conversación (BICS). “Las BICS se dice que aparecen cuando hay apoyo contextual y puntual para la expresión oral [...], la CALP se dice que aparece en situaciones escolares de contexto reducido” (Baker 1993: 38 - 39), resultando, por tanto, no ser suficientes las BICS para hacer frente a un plan de estudios.

Plaza (2001: 10) sostiene que, a pesar de haber sido criticadas como dicotómicas ambas habilidades por su desarrollo gradual y que aplicadas como etiquetas a los estudiantes puede llevar a crear estereotipos, “esta distinción puede ser útil en la educación bilingüe, pues puede ayudar a situar las actividades y competencias que deben alcanzar los niños en L1 y L2, para poder funcionar adecuadamente en la escuela bilingüe”. El autor explica que este modelo es el cruce de la dimensión del contexto que proporciona la información extra verbal en una conversación cualquiera donde estaría situado las BICS y la dimensión cognitiva en la cual la exigencia cognitiva puede ser menor o concreta y/o mayor o abstracta.

En el caso de la educación bilingüe, este autor hace notar que los estudiantes que desarrollan un nivel de comunicación básica al ser incorporados en un sistema de educación regular sin haber desarrollado habilidades académicas por lo menos en una de las lenguas, tendrán dificultades por estar en desventaja. Lo mismo sucede con estudiantes que son parte de modelos de enseñanza bilingüe por inmersión, porque los estudiantes nunca terminaron de desarrollar su L1 y se les exige rendir en L2 (Plaza 2001: 11-12).

Por nuestra parte, consideramos que cualquier modelo de enseñanza, que Baker denomina formas fuertes de bilingüismo, tiende a alcanzar el nivel de CALP tomando las

BICS de los estudiantes como punto de partida para lograr los objetivos de los programas.

3. El fenómeno de la migración

En este apartado queremos referirnos al fenómeno de la migración, fundamentalmente porque genera transformaciones sociales, políticas y económicas, por lo que nos referiremos más que todo a la cuestión lingüística en áreas urbanas.

Según manifiesta Xavier Albó (1999: 2) en un documento sobre indígenas urbanos en Latino América, en este último siglo fue mayor la migración de áreas rurales hacia centros urbanos. Albó señala que la falta de políticas de desarrollo rural ha sido el factor determinante para que se produzca la migración individual y familiar de indígenas hacia las ciudades. Por tanto, este autor sostiene que la gente migra a los centros urbanos por necesidades laborales de sobrevivencia.

En el caso de Bolivia, la migración del campo a las ciudades o de poblaciones menos pobladas hacia las más pobladas fue y es un fenómeno ocasionado desde 1985. Sichra (2005: 154) señala que “similar a todos los países latinoamericanos, los procesos socioeconómicos también producen en Bolivia creciente migración interna y expulsión de la población rural hacia asentamientos urbanos”.

La cifras del Instituto Nacional de Estadística dan cuenta de que Bolivia atraviesa por un constante proceso de urbanización debido a factores migratorios, ya que de ser un país predominantemente rural en 1976, el año 2001 se registró que más del 60 % de la población reside en áreas urbanas y 40% viven en áreas rurales. Lo que en cifras equivale a 5' 165.230 habitantes que viven en el área urbana y 3'109.095 personas que viven en áreas rurales, haciendo un total de 8'274.325 que habitan en toda Bolivia (cf.INE 2003b: 31-32)

Respecto a la lengua, en el INE (2001: 141) se da cuenta de que de 6'097.122 personas mayores de 6 años, cerca de 46.91% hablan sólo el idioma castellano; los que hablan castellano y alguna lengua nativa alcanzan al 37,76 % y el 11,21% sólo habla una lengua nativa. El 4% restante habla otra combinación de lenguas. Por otra parte, también manifiestan que en las edades jóvenes (hasta los 29 años) la práctica y el uso de idiomas nativos es menor en relación al castellano, en cambio entre las personas mayores (de 30 a 74 años) se habría mantenido el uso de una lengua nativa. De lo que concluyen que la

tendencia de castellanización incidirá para que las nuevas generaciones no hablen una lengua nativa (INE 2003: 143).

En este documento se alerta sobre un corte intergeneracional de uso de lengua indígena, porque se registró que los jóvenes tienden a hablar más castellano que alguna lengua nativa. Sin embargo, no olvidemos que hasta cuando se realizó el censo y, ahora mismo, la población hablante de alguna lengua indígena, más que todo niños y jóvenes, tienden a decir que no hablaban ninguna lengua indígena. Esa situación pudo ser un factor para que los del INE prevean un futuro nada alentador para las lenguas indígenas. Por su parte, Albó (2006: 102) también se refiere al asunto y manifiesta que el principal factor impulsor de la plena castellanización con pérdida de la lengua originaria es la migración. Según este estudioso, los migrantes rechazan su lengua cuando dejan de transmitir a sus hijos y si la escuela y otras instituciones públicas en áreas urbanas no hacen algo, podría profundizarse la castellanización.

Respecto al bilingüismo, Sichra (2005: 156) sostiene que, después de la reforma agraria de 1953, el bilingüismo en zonas andinas se debe a la evolución de corrientes migratorias hacia la ciudad y a zonas de colonización y migración temporal, de la expansión del sistema educativo y los medios de comunicación al área rural que afecta directamente a la población indígena.

Lo que se dijo hasta aquí muestra que, ahora más que antes, por el fenómeno de la migración, las zonas urbanas presentan mayor presencia de gente indígena y así como manifiestan Bustamante (2001), Arratia (2004) y Albó (2000), la población migra llevando a cuestas, desde su primer contexto de socialización, todos sus elementos culturales como la lengua y costumbres culturales que en muchos casos pueden ser reproducidas y recreadas. En más de los casos, estos pueden ser negados o rechazados por ellos mismos, especialmente la lengua, porque las condiciones del contexto donde los migrantes se establecen son contrarias o indiferentes a favorecer su uso y quizá esto último incida para que las cifras del INE indiquen que la gente joven tienda a hablar más en castellano que en lengua nativa.

Considerando la incidencia de la migración en el campo educativo, en el documento de Dinamización Curricular se dice que “tanto migrantes como residentes, aun cuando se adecuan a las exigencias de la ciudad, conservan un sinnúmero de rasgos característicos de la vida en el medio rural y contribuyen a una transformación permanente del medio urbano, en distintos órdenes de la vida social y cultural” (1993: 13). Hace varias décadas, Sapier (1984: 235) sostuvo que “las distintas lenguas no se dan independientes de la

cultura, esto es, del conjunto de costumbres y creencias que constituye una herencia social y que determina la contextura de nuestra vida” Un ejemplo claro es la Cancha, donde el comercio informal se desarrolla en quechua y convierte este espacio de interacción social en un potente contexto para reproducir el quechua y las costumbres culturales del medio rural en un centro citadino urbano.

Como podemos ver, hablar del fenómeno de migración es referirnos también a lengua y cultura . En el caso del Bolivia, las lenguas indígenas eran vinculadas con el ser indígena y ser indígena significaba ser ignorante, campesino, analfabeta; en otras palabras, gente de clase inferior a la gente de ciudad que hablaba sólo castellano. Según Sapier (1984: 136), la lengua, cultura y raza son elementos que tienen historias diferentes, porque las lenguas traspasan fronteras e invaden territorios de otras razas y otras culturas. Como ejemplo tenemos el extenso territorio de los andes por el que se extiende la lengua quechua y sus hablantes.

En Bolivia, no fue suficiente la política lingüística para preservar, tolerar, reconocer y valorar las diversas lenguas minorizadas En contextos de migración como Cochabamba y específicamente, Tiquipaya. la lengua quechua está relacionada con la identidad, una identidad que muchos estudiantes pretenden negar. Para Albó (1998: 127) “La consolidación y difusión de la lengua, sin ser un elemento absolutamente indispensable para marcar la identidad étnica, tiene un lugar privilegiado porque su uso siempre obliga a explicitar esa identidad [...]. Para este estudioso, la lengua es la más vulnerable en situaciones interculturales, ya que “la selección de uno y otro código lingüístico suele expresar las relaciones desiguales de poder entre las diversas partes” (opcit: 127), más aún, cuando en contextos de migración entra en contacto una lengua minorizada, en este caso el quechua, con el castellano que goza de prestigio y reconocida oficialidad.

Precisamente, una situación como la descrita refleja otras necesidades e intereses y, a la vez, genera otras demandas en el campo educativo que llevan a cuestionar el modelo de enseñanza. Esa realidad ha hecho que se genere la aplicación de políticas educativas junto con políticas lingüísticas a partir de una planificación lingüística.

3.1. La planificación lingüística

En esta parte queremos referirnos a la planificación lingüística y considerar algunas concepciones que se manejan entorno a ella, hacia dónde se orientan en su aplicación y cómo inciden en la enseñanza de lenguas en la educación.

Hasta ahora, pudimos ver que existen varios programas de educación bilingüe. Todos los programas de enseñanza bilingüe son creados como parte de la implementación de políticas lingüísticas en países donde hay dos o más lenguas. La aplicación de políticas lingüísticas generalmente supone un trabajo serio de planificación lingüística. Según Christian (1998: 234), ante las alternativas lingüísticas que pueden existir en un contexto “la planificación se dirige, generalmente, a los usos de la lengua en el desempeño de sus funciones oficiales o públicas [...]. El objetivo de la planificación puede ser, de esta manera, una mera legislación que establezca prescripciones sobre qué lengua (s) puede (n) desempeñar qué función (es) (oficial, nacional, educativa, etc) [...]”. En ese entendido, el énfasis que se ponga en trabajar la función comunicativa, la simbólica o ambas funciones dependerá de factores sociales, económicos y políticos que son decisivas para la planificación lingüísticas.

Christian (1998: 236-237) presenta las nociones de planificación lingüística definidas por Fishman (1973)⁶ y Fasold (1984). Ella se refiere a esas nociones como a las más amplias o menos restrictivas en relación con otras definiciones que también da a conocer, pero que no las consideramos en este trabajo. Para Fishman (1973: 23-24), la planificación lingüística consiste en “una búsqueda de soluciones para problemas lingüísticos, básicamente, para todos aquellos que poseen dimensión nacional”. Un problema lingüístico, por ejemplo, puede ser la presencia de varias lenguas y la solución podría ser la elección de una de ellas por la función que desempeña o porque goza o no de prestigio en la comunidad. Fasold (1984: 246) es más preciso en su definición y sostiene que “la planificación de una lengua consiste en una elección explícita entre las alternativas posibles. Lo cual implica, por lo tanto, que previamente se han evaluado estas alternativas y que la elegida es la que se ha considerado mejor”.

En un nivel mucho más concreto, debemos citar la definición de López (1988: 156 citado en Garcés 2005: 37), quien manifiesta que la planificación lingüística se refiere al “proceso mediante el cual se establecen las fases de implementación de una política lingüística. Comprende también la determinación de las actividades comprendidas en cada fase”

Cooper (1997: 187) es otro estudioso que realizó un aporte importante para comprender la planificación lingüística. Este autor nos habla sobre la planificación de la adquisición de la lengua. Para referirse al tema presenta varios ejemplos de adquisición de lengua que involucra la participación de la sociedad en general como el caso de los nidos lingüísticos

⁶ Fishman, Joshua (1993). **Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning**. Language in Society.
Fasold, R. (1984). **The Sociolinguistics of Society**. Oxford: Blackwell.

que fueron creados para revitalizar la lengua maorí. Para él, ejemplos como el citado son actividades organizadas para promover el aprendizaje de una lengua.

Este autor nombra dos criterios inherente a las diversas experiencias de planificación de adquisición de lengua. Esos criterios son el objetivo manifiesto de la planificación lingüística y el método empleado para alcanzarlo. Respecto al objetivo manifiesto, nombra tres: la adquisición de la lengua como segunda lengua o lengua extranjera; la readquisición de la lengua vernácula y el mantenimiento de la lengua, aunque a este último no lo considera un caso de adquisición, pero asegura de que es importante para prever que generaciones sucesivas adquieran la lengua. Los medios para alcanzar esos objetivos son tres: los encaminados a crear o aumentar las oportunidades de aprender, los encaminados a crear o aumentar los incentivos para aprender y los encaminados a crear y aumentar ambos en forma simultánea.

Respecto al método centrado en las oportunidades de aprender, Cooper (1997: 1989-1991) nos habla de métodos directos e indirectos. Entre los primeros se encuentra la instrucción en el aula, el suministro de materiales y la producción literaria.

Por otra parte, para Cooper (1997: 191) usar la lengua como medio de instrucción es la mejor manera para lograr que se adquiera una segunda lengua en lugar de que se la enseñe sólo como asignatura, porque así, la escuela tiene más posibilidades de promover la adquisición de una segunda lengua.

En todo caso, cada uno de los autores mencionados se refieren a la planificación lingüística como a una acción que determina el curso que va a tomar la intervención sobre alguna lengua o lenguas y, en sí, se trata de una intervención intencional.

3.2. Normalización de lenguas

Christian (1998) nos da a conocer que la planificación lingüística a un nivel más operativo tiene que ver con la planificación de corpus y la planificación de estatus o lo que en nuestro medio conocemos por normalización de lenguas. Al respecto, el lingüista boliviano Plaza (2003: 87) sostiene que “cuando hablamos de normalización, en general, estamos hablando de una normalización del corpus [...] y de una normalización del estatus, la de poner las lenguas subordinadas al mismo nivel que las lenguas dominantes”. Con eso, lo que el estudioso supone es que normalizando el corpus de la lengua quechua se va a normalizar el estatus de la lengua. Los mismos maestros dan a entender que enseñan a leer y escribir en quechua para que los estudiantes quieran hablar esa lengua y valoren su

cultura; sin embargo, para nosotros, la normalización del estatus de la lengua quechua no sólo se va a dar porque el corpus de la lengua se vaya a normalizar en las escuelas. Normalizar el estatus de la lengua supone realizar acciones motivadoras que generen en los hablantes la necesidad de usar la lengua en situaciones de interacción social.

En lo que continúa nos referimos a lo que la teoría nos presenta respecto a la planificación de estatus y la planificación de corpus.

Planificación de estatus

Con ese término, dice Christian (1998: 244), “se hace referencia a los procesos por los que se modifica el status atribuido a una lengua o variedad de lengua, es decir, a cómo se dota o se priva a una lengua, o una variedad, del status de lengua oficial; o se instaure o se prohíba el empleo de una determinada variedad como medio de instrucción en la educación; a cómo se añade o se borra a una lengua en el repertorio de las que se admiten en un determinado contexto.” Garcés (2005: 38), por su parte, nos da una definición más general cuando sostiene que planificación de estatus se refiere “al lugar social que se le desea atribuir a una lengua o conjunto de lenguas en el marco de un determinado territorio, puede ser nacional, regional o internacional”.

En relación a la enseñanza de la lengua quechua, en Bolivia contamos con un documento de normalización de esa lengua. Este documento, respecto al estatus de la lengua, manifiesta que la intención es “buscar que la lengua quechua (en lo que respecta a la escritura) se maneje como cualquier lengua. La idea es revertir todas las percepciones que minorizan/discriminan la lengua quechua. Para eso, la lengua debe ser hablada en todo ámbito social e informativo y escrita por todo medio de información siguiendo un sistema único de escritura” (MECyD 2002: 2-3).

Así como se conceptualiza la normalización de estatus de la lengua, seguramente el énfasis que se ponga en ella dependerá de si el trabajo consiste en seleccionar una lengua o variedad de lengua entre muchas o si se trata de la revitalización de una lengua que puede ya no ser hablada o que esté siendo desplazada de diversas funciones o contexto. El caso de la lengua quechua en Bolivia, se trata de una lengua que por décadas fue objeto de desplazamiento de la escuela. Cuantas veces, durante nuestra experiencia escolar en el pueblo, los maestros nos decían: “A la escuela se entra a aprender

castellano y si hablas quechua ni al cruce⁷ podrás llegar”. De esa manera, la lengua quechua poco a poco la reemplazábamos por la del castellano. Ahora, la planificación de estatus contempla no sólo motivar el aprendizaje de las lenguas nativas, sino fortalecer la autoestima de los hablantes, quienes por hablar quechua fueron estigmatizados como campesinos ignorantes.

Planificación de corpus

Christian (1998: 247) hace referencia a la planificación de corpus como al trabajo orientado a estandarizar la lengua y sostiene que “la forma más frecuente de planificación de corpus es la estandarización”. Con esa intención, según la misma autora, instituciones como las academias de lengua “establecen la norma en ciertos fenómenos gramaticales, sientan las bases para la aceptación de los préstamos lingüísticos y, en algunos casos, se ocupan también de la pronunciación”.

Para referirnos al ámbito más próximo de esta investigación, mencionamos a Garcés (2005: 38), quien sostiene: “[...] cuando se habla de planificación de corpus, se entiende una serie de acciones programadas para actuar sobre la lengua en sí misma a nivel intralingüístico”. En Bolivia este trabajo ha sido causa de mucha controversia y está relacionado específicamente con el uso del alfabeto quechua. Según Plaza (2003: 88), las convenciones de cómo se debe escribir la lengua debía basarse en el desarrollo histórico y en la variedad dialectal que se presenta en la lengua quechua. Este autor sostiene que es necesario la estandarización en el contexto de la educación y la publicación de textos (Plaza 2003: 100).

Finalmente, como ya lo mencionamos, los fenómenos de migración generan la presencia de otras lenguas y otras culturas en contextos urbanos. Esa realidad obliga a revisar las políticas educativas tanto a nivel estructural como de contenido. La planificación lingüística resulta ser un proceso necesario de intervención consciente sobre las lenguas, la cual se operativiza a través de la normalización de (corpus y estatus). En muchos casos, como en Bolivia, la normalización de corpus genera conflictos entre estudiosos que defienden el uso del alfabeto pentavocálico o el alfabeto trivocálico creando confusión y una sensación de complejidad y dificultad en los actores educativos. Conflicto, que a la vez, influye en las prácticas de aula, ya que muchos maestros prefieren seguir enseñando a leer y escribir como les enseñaron.

⁷ Con el nombre de Cruce, conocemos un lugar ubicado a 194 kilómetros por la carretera antigua Cochabamba – Santa Cruz. A ese lugar, los pobladores de mi pueblo, Pojo, perteneciente a la provincia Carrasco de Cochabamba, solían salir para esperar alguna movilidad que les transporte hacia Cochabamba o Santa Cruz.

4. Investigaciones que sirvieron de partida para esta investigación

En su tesis “Construcción de relaciones interculturales en un contexto socioculturalmente heterogéneo: el caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)”, Bustamante (2001) hace notar que la problemática de ser migrante, particularmente en Tiquipaya, comunidad de Montecillo genera situaciones de encuentro a veces conflictivas entre forasteros y lugareños.

Bustamante nos habla de cómo el lugar de origen de las personas migrantes se constituye en una razón para sentirse o ser discriminados por lugareños de Tiquipaya. Pero que la lengua quechua no era motivo de discriminación, sino una forma de vida. Nuestra experiencia laboral en un centro educativo de enseñanza primaria en dicho contexto nos decía que hablar la lengua quechua para los estudiantes era motivo de estigmatización y discriminación.

Esta investigadora da a saber que las interacciones en asambleas sindicales y el comercio en los mercados se producen mayormente en lengua quechua. Por tanto, podíamos pensar que en Tiquipaya la vitalidad de la lengua quechua no estaba en riesgo.

Por otra parte, los resultados de esta investigación también dan cuenta de que Tiquipaya se ha constituido en un contexto de difusión de la lengua quechua, porque los migrantes, ante la necesidad de entablar relaciones sociales, se ven en la necesidad de aprender la lengua que más usan en este distrito. De ese modo, la lengua quechua relega a la lengua aimara de los migrantes. Al mismo tiempo, en esta investigación, la investigadora advierte que la heterogeneidad cultural en Tiquipaya y que la mayor presencia del castellano como lengua de interacción puede generar la homogeneización lingüística a favor del castellano.

Esa realidad nos hizo pensar en la escuela como ámbito de estudio para ver cómo se trabaja la lengua quechua en las escuelas, porque a ella asistían mayoritariamente los hijos de los migrantes, quienes casi por lo general hablan quechua y castellano. Cuando Bustamante realizó su investigación, esa lengua aún no se enseñaba en las escuelas.

Otra investigación, esta vez más relacionada con la problemática lingüística, es la de Arratia (2004) “Primero la identidad cultural, después la EIB. Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba”. Este investigador nos da a conocer las concepciones que tienen los

padres de familia, los estudiantes y maestros acerca de las lenguas originarias y la enseñanza de la lengua quechua en tres establecimientos educativos. En realidad, no son sólo esos los temas que este investigador desarrolla, pero son los que nos motivaron en nuestro trabajo.

Lo primero que nos pareció interesante en esta investigación es que para los padres de familia, estudiantes y maestros, el uso de su lengua quechua como instrumento de enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo es visto como algo negativo, porque iba a perjudicar en el aprendizaje de los estudiantes. En ningún momento, se consideró que la transmisión de conocimientos en lengua originaria favorecería no sólo al aprovechamiento de quien lo use, sino también al desarrollo de la misma lengua.

Otro aspecto que llamó nuestra atención en esta investigación fue que para los maestros, la enseñanza de la lengua quechua era importante para que después, a los estudiantes les sea fácil aprender el castellano. Eso nos hizo pensar que, para los maestros, toda acción que se realice en nombre de la lengua quechua siempre es pensando en beneficiar a la lengua castellana.

Arratia decía que los estudiantes que sólo hablan en castellano son quienes imponen el castellano como la lengua de diálogo a familiares que migran hacia las ciudades sabiendo hablar sólo alguna lengua originaria. En estos casos, los que necesitan comunicarse en castellano no tienen la necesidad de buscar dónde aprender castellano, porque es en el contexto donde aprenden a hablar la lengua. Pero lo que más nos llamó la atención es cómo la lengua quechua o aimara en la ciudad dejan de ser habladas.

Es necesario, decía este investigador, trabajar para elevar la autoestima hacia las lenguas originarias antes que emprender la enseñanza de la lengua a partir de la escritura. Esa acción nos parecía importante para desarrollar las lenguas originarias.

También nos llamó la atención el hecho de que el prestigio de una institución era un obstáculo para implementar la EIB, porque en ciertas unidades educativas de la ciudad de Cochabamba el modelo de enseñanza intercultural bilingüe se convierte en una propuesta de trabajo discriminatoria.

En el único colegio, San Rafael, donde se enseñaba quechua, la maestra consideraba un problema para enseñar a leer y escribir en quechua que la mayoría de los estudiantes sean monolingües en castellano. Nosotros nos preguntábamos ¿por qué sucedía eso, si

a principio de gestión se hace un diagnóstico para planificar las estrategia de enseñanza y los contenidos de la materia según las necesidades de la población?

La enseñanza de la lengua quechua se constituye en un requisito para aprobar. Entonces, nos preguntábamos ¿cuál es la importancia de que la lengua quechua se enseñe en la escuela si, en la práctica, la materia de quechua se la está viendo como una piedra que molesta o dificulta el desempeño de los estudiantes en la escuela?

Los que hablan la lengua consideran el aprender a escribir en su lengua un complemento de sus conocimientos sobre la lengua, pero los que no saben no tienen interés en la materia, porque sólo se trata de escribir y eso no les es útil para la vida. Si esa es la realidad en establecimientos de la ciudad de Cochabamba ¿Con qué perspectiva será que los maestros enseñan la lengua quechua en las escuelas de Tiquipaya?

Lo que más nos interesó de esta investigación fue la pedagogización de la lengua quechua como L2 en calidad de asignatura.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

En la primera parte de esta investigación, la revisión de documentos estadísticos del INE 2001, el Proyecto de Organización Académica (POA)⁸ 2003 - 2006 del Salomón Romero, el Proyecto de Desarrollo Municipal (PDM) 1999 - 2005 de Tiquipaya y las entrevistas a distintos actores en la investigación nos proporcionaron datos para caracterizar el aspecto poblacional, la realidad sociocultural y lingüística de Bolivia, Cochabamba, Tiquipaya y *Cuatro Esquinas*⁹. En las cifras poblacionales resaltamos el fenómeno de la migración hacia centros urbanos de los contextos citados durante las dos últimas décadas que de una u otra forma, se constituye en una población que demanda y genera a la vez otro tipo de interrelaciones sociales, culturales y lingüísticas. De igual manera, consideramos las características sociolingüísticas de los actores que intervienen en el quehacer pedagógico al interior de las unidades educativas y concluimos describiendo las particularidades de los centros de enseñanza donde realizamos la investigación en torno a la problemática lingüística que nos interesa.

La temática central es trabajada en la segunda parte de este capítulo. Comenzamos con el análisis sociolingüístico respecto a las percepciones en torno al para qué o la razón del quechua en la escuela. Continuamos con el análisis de la pedagogización de la lengua quechua y, para cerrar el capítulo, nos referimos a los mecanismos que los maestros de quechua recurren para asignar una nota a los estudiantes.

Primera parte: Contextualización¹⁰ del estudio

1. Brevísimo panorama de la situación sociolingüística y político - educativa en Bolivia

En la Constitución Política del Estado, se identifica a Bolivia como país multicultural y plurilingüe. En los nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa se reconoce que

⁸ Es necesario hacer notar que en las unidades educativas cada tres o cinco años elaboran el Proyecto de Organización Académica, que más que proyecto se trata de un pequeño diagnóstico de las características contextuales de la ubicación geográfica de la escuela y su historia; hacen una descripción superficial de las familias y la población a la que prestan sus servicios, en cuanto a su lengua, cultura y condiciones de vida y concluyen detallando la organización interna de docentes por curso. Para esta investigación sólo pudimos tener acceso al POA de la unidad educativa Salomón Romero, pero de todos modos la mayoría de las escuelas del núcleo tienen las mismas características, porque lo elaboran con los mismos referentes.

⁹ Cabe hacer notar que algunos datos estadísticos tanto de Tiquipaya como de Cuatro Esquinas han sido considerados de manera conjunta, fundamentalmente por no contar con datos que los caractericen individualmente, dado que la distancia que los separa es de apenas de unos tres o cuatro kilómetros.

¹⁰ En la contextualización de la investigación, trabajamos con los datos registradas en los censos de 1992 y 2001. Las cifras lingüísticas que presentamos sólo hacen referencia a la lengua quechua, porque la investigación tiene que ver con la enseñanza de la lengua quechua en escuelas fiscales de Cochabamba.

en Bolivia coexisten 32 grupos originarios con lenguas distintas (MDH y UNSTP 1995: 11). El Instituto Nacional de Estadística (2001: 24) afirma que la diversidad étnica y lingüística es una de las características más importantes de los nueve departamentos que conforman el país. Las lenguas hacia las que mayores acciones se orientan son: el quechua, aimara y guaraní. Resultado de las cifras, se concluye que en Cochabamba al igual que en Chuquisaca, Oruro, Tarija y Santa Cruz el quechua es el segundo idioma más frecuente.

En la siguiente tabla se puede apreciar mejor las cifras de quechua hablantes que fueron registrados en 1992 y 2001 según área.

Población de 6 ó más años de edad que habla quechua por área en Bolivia		
Área	1992	2001
Urbana	748,074	954,541
Rural	1'047.769	1'169.499

Fuente: elaboración propia a partir del INE 2001

Según el cuadro, en el 2001 en el área urbana de Bolivia se registró una diferencia de 206.467 habitantes que hablan quechua en relación a la cifra registrada en 1992. En cambio, en el área rural la diferencia entre esos años intercensales fue de 121.730 personas que hablan quechua. Si consideramos que hasta el 2001 en el área urbana de Bolivia se registró a 5'165.230 habitantes, es evidente que el número de hablantes de lengua quechua es significativo en relación al número de habitantes, más aún si en las cifras del cuadro añadiésemos el número de hablantes monolingües en quechua, cosa que no hicimos; y si supiéramos la cantidad de hablantes de quechua menores de 6 años, que en el censo fue obviada, seguramente, podríamos decir que en el área urbana de Bolivia hay más hablantes de lengua quechua de lo que en las cifras se da a conocer. En cambio, en el área rural, el número de quechua hablantes parece ser proporcional al crecimiento demográfico poblacional.

En lo que respecta a la realidad educativa de Bolivia, en 1994 se promulga la Ley 1565 de la RE con dos ejes articuladores: la interculturalidad y la participación popular para responder a la diversidad cultural, social y lingüística y a la heterogeneidad de las necesidades de aprendizaje en las diversas culturas que conforman Bolivia (MECyD 1995:4). La estructura de formación curricular está comprendida por la Educación Formal y Educación Alternativa, ambas áreas atendidas en cuatro grupos de modalidades: la de aprendizaje: regular y especial; la de docencia: unidocente y pluridocente; la de atención: presencial y a distancia y la de lengua: monolingüe y bilingüe. Se estableció la modalidad monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria y

la Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua (MEC y D 1995: 56).

Para implementar la RE se produjo diverso material bibliográfico de apoyo a la labor docente en Educación Formal. Uno de los últimos documentos puestos a disposición de los docentes es el documento de trabajo del tercer ciclo de primaria, aún en revisión, donde se sostiene que las dos modalidades de enseñanza fueron establecidas, principalmente, para atender dos necesidades básicas de aprendizaje. La primera, el reconocimiento de la propia identidad y pertenencia a un grupo social, la autovaloración y el respeto a la diversidad cultural, lingüística e histórica. La segunda, atender a la necesidad de desarrollar capacidades comunicativas en castellano de quienes son monolingües en alguna lengua originaria para lograr una mayor participación en diversos espacios (ME 2003: 14 - 17).

La aplicación de la RE la modalidad bilingüe en 1994 se dio en distintos núcleos rurales llamados piloto. Hasta la fecha se desconoce que en áreas urbanas *oficialmente*¹¹ se esté trabajando en esa modalidad asumiendo una lengua indígena como primera lengua (L1). Hasta donde tenemos información, todos los establecimientos educativos de áreas urbanas trabajan con modalidad monolingüe en castellano y, en algunos departamentos como Cochabamba, se trabaja el quechua como L2 más que todo por voluntad de directores de unidades educativas. Pero, el último dato que tenemos es que se ha elaborado módulos de quechua, aimara y guaraní como L2 para zonas urbanas y que actualmente, después de la etapa de validación realizada en establecimientos educativos de Cochabamba, Oruro y Potosí están siendo revisados para ponerlos a disposición de los maestros de aula de unidades educativas en áreas urbanas (Conversación con Gladys Marquez, responsable de materiales de producción en el Ministerio de Educación en La Paz el 19.03.06).

2. Caracterización sociolingüística y político educativa en Cochabamba

En la ciudad de Cochabamba convive una diversidad de población proveniente de distintas partes de Bolivia. En los últimos tiempos, la población urbana de Cochabamba se incrementó.

¹¹ Oficial, en el sentido de que sí pueden haber algunas experiencias individuales que trabajen en modalidad bilingüe con la lengua quechua como L1, pero que hasta cuando realizamos esta investigación no supimos de ninguna, quizá a falta de difusión.

Cbba: Población Total por área, censo 1992,2001		
Área	1992	2001
Urbana	580,188	856,409
Rural	530,017	599,302

Fuente: elaboración propia a partir del INE 2001: 2

Si comparamos las cifras registradas entre el censo de 1992 y 2001, podemos ver que en el 2001 se produjo un significativo incremento poblacional en las áreas urbanas con su consecuente disminución en áreas rurales, lo cual da cuenta de que el área urbana de Cochabamba ha sido escenario de mayor migración en los últimos años.

Ahora, en el cuadro siguiente veamos qué sucede con la lengua quechua en el área urbana.

Cbba: Población que habla quechua en el área urbana. Censo 2001	
1992	2001
275,090	364,466

Fuente: elaboración propia a partir del INE 2001: 27

Las cifras del cuadro indican que ahora en Cochabamba hay mayor presencia de lengua indígena en el área urbana, lo que se constituye en referente para asegurar la existencia de un incremento de población bilingüe.

En cuanto al ámbito educativo, las áreas rurales de Bolivia fueron consideradas como los primeros ámbitos de aplicación de la RE. En 1994 los núcleos donde se dio inicio al proceso de transformación fueron denominados como núcleos pilotos. La educación se impartió en modalidad bilingüe y se optó por el quechua como L1 con el castellano como L2. En Cochabamba, hasta el año 2000, la RE se fue implementando *progresivamente*¹² en algunas unidades educativas del área urbana. En este departamento, se optó por la modalidad de enseñanza monolingüe en castellano, pero como esta opción exigía trabajar alguna lengua originaria como L2, se dio la alternativa a los directores de establecimientos que contaban con la materia de francés de reemplazarla con la materia de quechua.

¹² Como la aplicación de la Reforma Educativa fue paralela a la reorganización institucional, en los establecimientos que contaban con los tres ciclos de primaria, los dos primeros ciclos fueron inscritos al programa de transformación y el tercer ciclo al programa de mejoramiento. Este último, exigía que los docentes realicen algunas transformaciones en la organización pedagógica y la implementación de algunas estrategias no tradicionales de enseñanza para que transcurrido este periodo de prueba todo el nivel primario trabaje sólo con el programa de transformación. Sin embargo, la mayoría de las unidades educativas que se inscribieron al programa de mejoramiento hasta la fecha siguen funcionando como tales. Ese es el caso del Colegio Salomón Romero que justifica esa situación porque funciona sólo con el tercer ciclo de primario y el nivel secundario.

Según Arratía (2004: 64), Cercado I de Cochabamba cuenta con 75% de docentes que enseñan quechua y en Cercado II sólo hay 24 % de docentes. Lo preocupante de los datos presentados por este investigador es que las zonas con mayor presencia de población bilingüe e inclusive trilingüe son las más desatendidas con la asignación de ítemes para enseñar quechua. Por voluntad de los directores, en la mayoría de las unidades educativas la enseñanza de la lengua quechua es encargada a quienes enseñaban francés o a maestros de especialidad, quienes para completar sus horas de trabajo señaladas en sus ítemes se ven obligados a enseñar el quechua.

3. Descripción general de los contextos específicos de la investigación

3.1. Ubicación geográfica de Tiquipaya y Cuatro Esquinas

Tiquipaya, fundada en 1957, es la tercera sección de la provincia de Quillacollo y por la cercanía a la ciudad de Cochabamba se la identifica como área urbana provincial. Queda al noreste de Cochabamba, a la altura del kilómetro 9 de la Av. Blanco Galindo, se recorre 5 kilómetros más al norte. Está hermosa zona geográfica forma parte de la cordillera del Tunari y del valle central de Cochabamba (Ver anexo 8).

Su extensión territorial abarca aproximadamente 95 km², que en porcentaje corresponde a un 66% al área rural y el 34% al área urbana. Los datos obtenidos del SERINCO (1999) indican que Tiquipaya cuenta con 6 distritos. El distrito 1 es la Central Montecillo y Cuatro esquinas; distrito 2 es la Central Ch'apisirca; distrito 3 es la Sub Central trece de agosto; distrito 4 es el Casco Viejo; el distrito 5 es Chilimarca y el distrito 6 corresponde a Canarrancho.

Cuatro Esquinas es una comunidad del distrito 1 ubicada al sud de Tiquipaya que todavía no está urbanizada; se encuentra atravesada por la Av. Reducto que parte desde el kilómetro 9 de la Av. Blanco Galindo recorriendo al norte como 3 kilómetros. El nombre que lleva se debe a la presencia de algunas viviendas construidas de adobe que forman cuatro esquinas sobre la avenida asfaltada que la atraviesa de sud a norte y otra calle empedrada que cruza de este a oeste.

3.2. Realidad sociocultural, lingüística y político - educativa de Tiquipaya

a) Características poblacionales

Tiquipaya es un distrito ubicado en el área urbana de Cochabamba y donde se registra un incremento poblacional demasiado acelerado.

Tiquipaya: Número de habitantes registrados, censo 1992, 2001	
1992	2001
13.371	37.791

Fuente: elaboración propia a partir del INE 2001: 27

Según el cuadro precedente podemos ver que en la última década la población total habitante en Tiquipaya casi se triplica. Ahora, si consideramos las cifras poblacionales registradas en el área urbana de este distrito podemos decir que es donde mayor migración se ha dado.

Tiquipaya: Número de habitantes registrados en el área urbana. Censo 1992, 2001	
1992	2001
2,037	26,732

Fuente: elaboración propia a partir del INE 2001: 27

Como se puede ver, la diferencia de habitantes que fueron registrados en el 2001 en relación al de 1992 es impresionante. Estas cifras muestran que en las dos últimas décadas se generó una constante migración poblacional no sólo del área rural de Tiquipaya, sino y fundamentalmente, de la zona altiplánica de Bolivia.

Acciones políticas como la promulgación del Decreto Supremo 21060 de 1985 que dispuso la relocalización minera y los cambios climáticos que produjeron sequías en distintas regiones de la zona altiplánica de Bolivia obligaron a mucha gente a migrar en porcentajes significativos hacia ciudades como Cochabamba, Santa Cruz y las zonas más productivas de La Paz, evidenciándose un incremento demográfico en ellas.

En la ciudad de Cochabamba, tanto Tiquipaya como Cuatro Esquinas reflejan la realidad migratoria de las últimas décadas. Los diferentes distritos y comunidades que conforman Tiquipaya, acogen a más del 40 % de pobladores migrantes. Según Bustamante (2005: 71), ese porcentaje de habitantes contempla tanto a mineros relocalizados, quienes fueron los primeros migrantes en llegar a esta sección de Quillacollo, así como a campesinos procedentes de Oruro, Potosí y La Paz que buscando mejores condiciones de vida y de trabajo se trasladaron hacia zonas productivas del valle bajo, valle central, valle alto y Chapare de Cochabamba.

b) Manifestaciones y expresiones culturales del entorno

Tiquipaya tiene varias fechas festivas en las que participa la población y las instituciones del lugar. Las fiestas llamadas cívicas se celebran el 6 de agosto en homenaje a la independencia de Bolivia y el 23 de septiembre se recuerda su fundación; también, por

tradición se lleva a cabo una fiesta religiosa en honor al Arcángel San Miguel (18 al 20 de octubre). Aunque el cumpleaños de este Santo es recordado con una misa y procesión el 29 de septiembre, el festejo con bailarines y el calvario recién son realizados las fechas mencionadas por la proximidad a las fechas festivas de los Santos Santiago del Paso y San Lorenzo de Colcapirua.

Las razones que justifican esas acciones tienen que ver con la historia de aparición de los tres santos. En una ocasión – decía la señora Evangelina, oriunda de Tiquipaya - los tres santos se encontraron en un lugar desconocido y se retaron para ver quién llegaba primero a Tiquipaya. Santiago tenía un caballo para trasladarse de un lugar a otro, San Miguel sus alas y San Lorenzo sólo sus pies. Resulta que Santiago sólo llegó hasta el Paso una comunidad de Quillacollo, San Lorenzo llegó hasta Colcapirua también comunidad de la misma provincia, pero San Miguel gracias a sus alas fue el ganador al llegar hasta Tiquipaya. Por eso, festejan a San Miguel en este distrito.

Cuatro Esquinas festeja su fundación las mismas fechas en las que se festeja la fiesta de la Virgen María Auxiliadora, el 12, 13 y 14 de mayo de cada año. En realidad esta fiesta es movable a un fin de semana de ese mes. El primer día se hace la entrada de la fiesta con la participación de grupos de bailarines, el segundo día se festeja el cumpleaños de la virgen y el tercer día se traslada a la virgen a un lugar espacioso donde se reúne la gente y los bailarines para que en su honor bailen, recen y le pidan protección y ayuda.

En Tiquipaya, últimamente hay muchas sectas religiosas, entre ellas la evangélica. El centro de operación de los evangélicos, casi por lo general, es en las comunidades donde tenían por costumbre solicitar permiso a la madre tierra para sembrar con un preparado de insumos sagrados. A la gente convertida a la religión evangélica se le inculca en los *cultos*¹³ religiosos que sus prácticas tradicionales como la *q'uwada*¹⁴ son ofrendas paganas que agravian a Dios. Ahora, son muy pocos los que tienen esa costumbre, quienes aún mantienen practicándola son los que habitan en zonas alejadas de la población urbana de Tiquipaya. Inclusive en las escuelas hay estudiantes que se denominan como hermanos evangélicos y son prohibidos por sus padres a participar en danzas ni cantar el Himno Nacional.

¹³ El culto es la ceremonia espiritual realizada por evangélicos para alabar a Dios, para lo que hacen constante referencia a las escrituras del libro sagrado, la Biblia.

¹⁴ La *q'uwada* es un ritual sagrado en honor a la pachamana (madre tierra), para lo cual se emplean insumos sagrados preparados por personas especializadas en ello, a quienes se les llama *q'uwiras* (las que preparan *q'uwa*). Ese preparado se lo vierte en brasas de carbón para que se consuma y al hacerlo produzca el humo que se convierte en el elemento sagrado para pedir permiso a la pachamama para cultivar la tierra, pedir abundancia del producto sembrado y proteger a los animales y a las familias.

En una conversación con la señora Evangelina, el 20.02.06 nos dijo que una costumbre de Tiquipaya tiene que ver con actividades que se realizan luego de la defunción de alguien. Después de que se saca el cuerpo del difunto de su casa, algún familiar debe quedarse a hacer una limpieza total para ahuyentar el dolor, caso contrario el próximo año podría morir otro integrante de la familia. Al día siguiente, se debe ir al río para lavar todas las prendas con las que estuvo en contacto el o la difunta. Así, el agua se lleva el dolor y luego de lavar y secar la ropa se la quema en el mismo lugar. Al mismo tiempo, los varones construyen una pequeña casita de barro y piedra a la orilla del río llamada apacheta y en su interior se coloca en pequeños recipientes la comida y bebida que más gustaba el difunto. Después, alguien se encarga de recomendar en quechua a los familiares en nombre del difunto, delegar la autoridad que ejercía a algún familiar y despedir su alma. Jugar a mojarse con agua y derribar de cierta distancia con pequeñas piedritas torres construidas de piedras planas, ayuda también a alejar el dolor de los familiares.

Pasado un año se realiza el *lluch'uku*, que en castellano significa quitarse la ropa negra con la que durante ese tiempo se visten los familiares dolientes. Para ese acontecimiento, se organiza una misa seguida de una fiesta y se invita a todos los conocidos. Según la misma señora, el acto de quitarse la ropa negra es signo de tranquilidad, de paz y que en caso de que alguien se niega a quitársela, los invitados le echan con agua para que no tenga otra opción que ponerse otra ropa, pero de otro color.

La señora también se refirió a la fiesta de Todos los Santos que en el distrito se festeja al igual que en todo el país de Bolivia los primeros días de noviembre, llamado por otros día de los difuntos. Las personas que pierden a un ser querido tienen la costumbre de esperar su visita durante tres años. El primer año, los familiares arman una gran mesa con todos los alimentos, frutas y bebidas que en vida el difunto degustaba. Otros elementos importantes son la t'anta *wawa*¹⁵, los *urpus*¹⁶, figuras de animales, palomitas, luna, sol y la escalera, además de dulces y si en vida le gustaba el pato, el pollo, el conejo o el cordero, si no todos, por lo menos uno de ellos se lo hornea en su integridad para ponerlo parado en la mesa y que todas las almas que visitan la casa lo compartan.

Para el medio día del primero de noviembre, la mesa debe estar totalmente armada, porque se supone que llegará el alma del difunto acompañado de todos los familiares a

¹⁵ Es un muñeco hecho de masa que se lo emplea en la mesa representando el cuerpo del o la difunta.

¹⁶ Los *urpus* son figuras hechas con masa de pan como los animales con los que en vida el alma estuvo en contacto, la luna y el sol que representan los astros que le iluminan el camino de llegada y retorno al cielo, las palomitas son signo de paz, los ángeles los que le guían en su camino y la escalera por donde tendrá que ascender hacia el cielo.

servirse todo lo que prepararon en su honor. A partir de esa hora comienzan a llegar las visitas para rezar por el alma y por eso, se les retribuye con *urpus*. Al día siguiente, antes del medio día se reúne un grupo de personas a quienes se les entrega una lista con nombres de familiares muertos, encabezada del nombre del o la difunta nueva para cuyas almas deben rezar. Después de rezar por todos los difuntos nombrados en la lista, las personas se distribuyen todos los elementos con los que se armó la mesa, los familiares no deben quedar con nada. Luego, una de las personas se disfraza de alma con una sábana blanca y es despedido por todos con recomendaciones y llanto. Finalmente, todos acompañan al cementerio para que al pie de la tumba también hagan rezar.

c) El aspecto sociolingüístico en Tiquipaya

Durante la investigación pudimos ver que tanto en Tiquipaya como en Cuatro Esquinas, la mayoría de la población es bilingüe (quechua - castellano) y la lengua de mayor uso entre las personas mayores es el quechua. Aunque según los resultados departamentales, en el INE (2001: 28) se tiene que en Tiquipaya la lengua de mayor uso es el castellano. Sin embargo, en el PDM de Tiquipaya, se dice que la lengua de mayor uso es el quechua. Resultado de entrevistas y nuestra relación constante con la gente del distrito, sabemos que en la casa, en las calles, en los micros, en reuniones se puede aún evidenciar la funcionalidad de la lengua quechua. Pero, en las escuelas los estudiantes se niegan a comunicarse en ese idioma, aunque ellos dicen que normalmente en su casa hablan. Por tanto, en la escuela optan por usar el castellano como la lengua de aprendizaje y comunicación.

Los días lunes de cada semana llega la gente proveniente de las alturas de Tiquipaya para comercializar sus productos y proveerse de la canasta familiar. Casi todos esos comunarios son monolingües quechuas; sus hijos son inscritos más que todo en las escuelas Judith Capriolo y Simón Bolívar. Al respecto, Bustamante (2001:73) manifiesta que la finalidad exclusiva de los campesinos de las alturas que traen a sus hijos a vivir en Tiquipaya es que aprendan a hablar, entender, leer y escribir en castellano. Para eso, los centros de enseñanza que eligen son los mencionados y al concluir el primer ciclo de aprendizaje difícilmente se los oye recurrir al quechua para comunicarse.

Por otra parte, a los migrantes del altiplano, dependiendo del lugar de donde provengan, se los oye comunicarse entre ellos ya sea en quechua o en aimara. Sin embargo, el idioma aimara no es una lengua que los lugareños se vean en la necesidad de aprender a hablar, en cambio, a los aimaras, después de unos años de vivir entre los tiquipayebos, ya se los oye hablar la lengua del lugar, el quechua.

d) Realidad socioeconómica

Gran parte de la población cultiva las tierras y produce: papa, maíz, trigo, haba, arveja, cebolla, alfa y otros productos según la zona donde habitan. Esos productos les sirve para su propia alimentación y también para comercializar. De igual manera, hay gente que se dedica a la crianza de ganado bovino, ovino, caprino, porcino, aves, cuis, etc. (SERINCO 1999). Una ocupación muy particular de los tiquipayeños es la plantación de flores, aunque últimamente está siendo fomentada más por empresas floreras que exportan las mismas hacia distintos mercados del exterior.

Para muchas familias, el transporte es otra fuente de ingreso económico, porque en el pueblo han creado sindicatos de líneas de transporte de micros y taxis con las mismas moviidades de los lugareños. Por otra parte, en el casco viejo de Tiquipaya se han incrementado muchos centros comerciales de abarrotes, se han abierto muchas chicherías y juegos electrónicos, lugares estos adonde durante los fines de semana concurren tanto personas mayores como jóvenes e incluso adolescentes y niños sin ningún control de padres y mucho menos de autoridades.

e) La educación, sus instituciones y sus actores

En SERINCO (1999) se informa de la existencia de dos centros de enseñanza superior privados en Tiquipaya: La UNIVALLE (Universidad del Valle) y el CIF (Centro de Investigación de Forraje); también hay centros de formación denominados de educación no formal como: SOS (Aldeas Infantiles), Infante, Casa de la mujer, Tiquipaya wasi y el PIDI (Programa infantil de desarrollo integral).

Así mismo, Tiquipaya cuenta con 41 unidades educativas agrupadas en seis núcleos (San Miguel, IV Centenario, Toribio Claure, Cruzani, Rumi Corral y Jatun P'uqru). Cada núcleo está conformado por cuatro o nueve centros de enseñanza. Del total de escuelas, 31 están ubicadas en el área urbana y funcionan con modalidad monolingüe en castellano; 10 escuelas de EIB se encuentran situadas en el área rural. Pero de acuerdo a datos obtenidos en la Dirección Distrital de Educación, entre esas escuelas de EIB está el Magdalena Postel y es la única institución ubicada en el área urbana de Tiquipaya. (Ver anexo 2)

La implementación de la Reforma Educativa en Tiquipaya significó reemplazar el sistema educativo graduado por la enseñanza en ciclos. Así, toda unidad educativa que funcionaba

sólo hasta quinto grado debía contar con los tres ciclos de primaria, cada ciclo conformado por tres años y los que funcionaban como colegios intermedios (6º,7º,8º) debían suprimir 6º y paulatinamente abrir todos los cursos de secundaria.

El núcleo en el que realizamos esta investigación es el San Miguel y está ubicado en el Distrito cinco que es la capital de la tercera sección de Tiquipaya; las unidades educativas que lo conforman son las siguientes:

Unidades Educativas que integran el núcleo San Miguel			
Unidad Educativa	Nivel	Turno	Tipo de Unidad educativa
Judith Capriolo Sainz (central)	Primario	Tarde	Fiscal
Simón Bolívar	Primario	Mañana	Fiscal
Magdalena Postel	Primario sec.	Mañana	Convenio
Divino Niño	Primario	Tarde	Convenio
Floresta I	Primario	Mañana	Ayuda extranjera
Floresta II	Primario	Mañana	Ayuda extranjera
San Miguel	Secundario	Mañana	Fiscal
Salomón Romero	3 ^{er} ciclo y sec.	Tarde	Fiscal
CEMA	Secundario	Noche	Fiscal

Fuente: Elaboración propia con datos del SERINCO y la Dirección Distrital de Tiquipaya

El único modelo de enseñanza en las escuelas urbanas de este distrito es el monolingüe en castellano.

Hasta el año 2000, en algunas unidades educativas se enseñaba los idiomas francés como L2 desde séptimo de primaria hasta primero de secundaria. A partir de ese año, a los directores de unidades educativas se les autorizó reemplazar la enseñanza del idioma francés con la del quechua, por lo que aquellos que enseñaban francés pasaron a enseñar quechua, aunque para ello no estuvieran capacitados como el caso de un maestro que en una entrevista nos dijo: “Yo tuve que entrar a la academia durante tres meses para aprender quechua” (08.11.04). En cambio, en otros establecimientos que no contaban con un docente de lengua indígena asignaron la materia a un docente de especialidad que le faltaba horas para completar su carga horaria. Esas acciones hicieron posible que se incorpore en el sistema educativo fiscal de este distrito la enseñanza de lengua quechua. Pero según la técnica de recursos humanos del distrito, en las libretas de calificación la materia de quechua no figura como tal, sino como idiomas. Además de que no existe ningún ítem para asignar un maestro de lengua indígena.

Entre el año 2000 y 2001, participamos en el desarrollo del Proyecto Educativo de Núcleo (PEN). Nosotros diríamos que ese proyecto más que un intento de incorporar la educación bilingüe en áreas urbanas de Tiquipaya fue un experimento que así como empezó también

terminó. Desde la Dirección de Unidades Educativas nos dieron la consigna de hacer que los estudiantes produzcan textos auténticos tanto en quechua como en castellano. Los objetivos del proyecto explícitamente fueron dos: desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes y trabajar revistas de aula con textos producidos en aula, para seleccionar los mejores textos y editar una revista bilingüe de núcleo. A la par de su ejecución, nos dieron cursos de capacitación para maestros en lectura y escritura del idioma quechua, pero de los 30 a 35 maestros que asistimos a principio sólo concluyeron unos cinco u ocho. Las revistas editadas fueron cuatro, pero la cuarta revista se la publicó con una mayor cantidad de textos en castellano a falta de textos escritos en quechua.

Por otra parte, la mayoría de los maestros no entendimos que la producción de textos requería de un *proceso*¹⁷ y sólo nos preocupábamos porque los estudiantes los escriban cuando la fecha de entrega de las revistas de aula estaba próxima. Así, la revista bilingüe terminó pareciéndose a una revista monolingüe en castellano con alguno que otro texto en quechua que quedó en la revista como adorno o recordatorio de que la intención fue producir revistas bilingües. De esa manera, todo esfuerzo por trabajar la lengua quechua concluyó con la finalización del proyecto.

La población estudiantil de las unidades educativas que integran este núcleo tiene diversa procedencia migracional. A nivel departamental, muchos provienen de La Paz, Oruro, Potosí y muy pocos de Santa Cruz, estos últimos son hijos de tiquipayeños que por cuestiones comerciales migraron a Santa Cruz y que después de algunos años retornaron a su lugar de origen. A nivel de distrito, migran hacia Tiquipaya estudiantes que proceden de Ch'apisirca, Chilimarca o Linde, cuyos padres los inscriben en las escuelas y los dejan bajo la tutela de algún familiar como la abuela, tíos, compadres, hermanos mayores e inclusive de vecinos. A nivel de países vecinos, más que una migración se trata del retorno de gente que en busca de mejores condiciones de vida migraron hacia la Argentina y por la crisis económica que afectó a ese país retornaron junto con sus hijos que ahora asisten a las escuelas de Tiquipaya.

Por otra parte, los padres de familia manifiestan intereses distintos en relación a la formación integral de sus hijos. Así, muchas familias oriundas del pueblo de Tiquipaya inscriben a sus hijos en unidades educativas del centro de Cochabamba; según ellos, porque en esos centros de enseñanza los docentes son de dicha ciudad; tienen grado

¹⁷ En realidad, el curso de capacitación en lectura y escritura del idioma quechua para los maestros debía de haber llegado a los estudiantes a través de la réplica de las clases que recibíamos, porque para hacer que los estudiantes escriban textos en quechua de manera autónoma, también debíamos enseñarles a leer y escribir en quechua. Sin embargo, los estudiantes bilingües escribían en quechua como podían y los maestros nos encargábamos de corregirlos por nuestra cuenta.

académico y sus hijos reciben mejor formación para seguir estudios universitarios sin dificultades. En cambio, los padres de muchos estudiantes que provienen de las alturas como Ch'apisirca buscan que sus hijos concluyan el nivel primario para que, según lo manifiestan, por lo menos aprendan a leer y escribir en castellano y no se queden como ellos. Al respecto, Bustamante (2001: 75) indica que la situación descrita es "debido a la situación económica desventajosa de los migrantes". Sin embargo, podemos decir que lo económico no es la única razón, sino también la lengua y la edad con la que son incorporados los estudiantes al sistema educativo.

La edad de los estudiantes inscritos en la mayoría de las unidades educativas es muy variada. En todos los cursos del primer ciclo de primaria se tiene estudiantes cuyas edades oscilan entre los 6 y 13 años y los que tienen mayor edad proceden de las alturas de Tiquipaya. Concluyendo el tercer ciclo de primaria muchos tienen hasta 18 años. Consultando en la secretaría de una de las unidades educativas trabajadas, nos manifestaron que lo mismo sucede con quienes cursan el nivel secundario, pero como cuentan con cursos paralelos los han organizado considerando la variable edad; por ejemplo, en Primero "A" están estudiantes de 14 y 15 años, en el Primero "B" están los de 16 y 17 años y en el Primero "C" están los de 18, 19 y 20 años de edad.

Finalmente, durante el mes de diciembre de 2005 participamos de una sesión en la que debía ser elaborado el PEN con una duración de tres años. Su elaboración estuvo a cargo del equipo de gestión. Este equipo está integrado por los directores de cada unidad educativa más un maestro representante por cada ciclo de enseñanza. Supuestamente, para iniciar el trabajo de elaboración se realizó un diagnóstico entre todos los maestros integrantes de cada unidad educativa para detectar qué necesidades se tienen a nivel institucional, pedagógico y la relación escuela comunidad. Sin embargo, ese diagnóstico no apareció por ningún lado y se guiaron a grandes rasgos por la falta de una infraestructura adecuada, estrategias de lectura - escritura y mayor participación de los padres de familia con la formación de sus hijos en la escuela.

La elaboración de la Misión y Visión del Proyecto Educativo de Núcleo para el 2006 significó tomar en cuenta las nuevas corrientes pedagógicas y, fundamentalmente, la atención de la diversidad a través de la formación intercultural. Sin embargo, en ningún momento se discutió sobre qué modelo de enseñanza es acorde a la población y/o en qué lengua debían prioritariamente ser atendidos los estudiantes o cómo hacer para que la brecha entre la escuela y la comunidad vaya desapareciendo. Más aún, en el diagnóstico que se hizo sólo participaron maestros y dirección, pero la comunidad a través de los padres de familia ni fue informada de este trabajo. Por tanto, esa importancia de hacer

participar a la comunidad para recibir aportes y demandas específicas manifestadas en el Diseño Curricular del nivel Primario (2003: 34) queda simplemente en papeles, porque desde la escuela no se la operativiza.

4. Las unidades educativas donde realizamos la investigación

Magdalena Postel y Salomón Romero son dos unidades educativas con características particulares.

4.1. Unidad Educativa Magdalena Postel

El Magdalena Postel es un colegio de *convenio*¹⁸. Está ubicado a unos quinientos metros de la Av. Reducto entrando por su única calle. Los padres de familia que inscriben a sus hijos en este establecimiento aportan mensualmente 10 Bs. por hijo para que los maestros no dejen de trabajar ante cualquier inconveniencia salarial durante la gestión escolar. La infraestructura es de dos plantas y, en relación a otros establecimientos, sus ambientes están en buenas condiciones. Todas las aulas tienen las mismas características, la única distinción entre ellas es que sólo en el primer ciclo se puede apreciar algunos textos pegados en las paredes. En el resto de las aulas, el único texto que se encuentra en las paredes es el reglamento del colegio.

Todos los docentes de la institución cuentan con título de normalistas que acredita su formación académica en una determinada especialidad. Hay tres maestras de quechua. Una de ellas enseña también el inglés, las otras dos además de quechua dictan matemáticas y sociales respectivamente. Estas últimas, junto con algunas colegas de primaria, recibieron un curso - taller de lectura y escritura en quechua durante dos semanas. El taller fue organizado por el PROEIB Andes a encargo del Ministerio de Educación. A partir de entonces asumieron la responsabilidad de enseñar quechua en la escuela.

En este establecimiento, según referencia de las mismas maestras, no siempre son ellas las que dictan la materia de quechua, a veces la materia es asignada a cualquier otro maestro sin que necesariamente sepa quechua. Esto nos confirmó un maestro que sin saber nada del idioma se vio obligado a asumir la responsabilidad de enseñar el idioma quechua. El maestro nos dijo: “La hermana para completar mis horas me tuvo que dar el

¹⁸ Los colegios de convenio funcionan en infraestructuras construidas por religiosos con fondos propios. El Ministerio de Educación asigna ítemes para el plantel docente y vigila de que se desarrolle el mismo currículo establecido a nivel nacional. Por su parte, los religiosos gozan de cierta autonomía e implantan normas de funcionamiento que los maestros, padres de familia y estudiantes deben acatar.

quechua como relleno, yo quechua casi no manejo bien, pero como ha sido básico, hemos ido viendo oraciones, el cuerpo humano, hemos visto el adjetivo posesivo y demás” (Ent. 23.05.05). Por otra parte, la situación no pasa desapercibida para los estudiantes. Aunque entre ellos lo comentan a manera quizá de anécdota, nunca reclaman. Más adelante nos referiremos a este caso.

En cuanto a los estudiantes, según manifiestan las maestras, de los más de 600, por lo menos tres cuartas partes son bilingües. Los estudiantes provienen del casco viejo de Tiquipaya, pero la mayoría es de distintas comunidades del distrito 1. Además, también hay estudiantes del internado de mujeres que está ubicado a unos doscientos metros del mismo colegio y su administración también está bajo la responsabilidad de las religiosas.

En una entrevista el 21.10.05, la Directora de esta unidad educativa nos dijo que en la escuela se optó por quitar la enseñanza del idioma francés para implementar la enseñanza del idioma quechua, porque “en lugares donde se habla quechua, también deben aprender a leer y escribir en ese idioma”. Pero se lamentaba que los de la dirección distrital de educación no asignan ítemes para maestros de quechua; por tanto, algunas horas de clases de quechua eran pagadas gracias a la ayuda económica de la comunidad de Don Bosco.

En la Dirección Distrital de Educación nos expresaron que este establecimiento figura como colegio en EIB. Por eso, el 2001 se les distribuyó los módulos de enseñanza para trabajar en quechua como L1. Pero según la directora, la implementación de esos módulos fue puesta a consideración de los padres de familia, quienes se negaron a que sus hijos reciban una formación en quechua; sin embargo, los padres entrevistados no pudieron dar razón sobre esa negativa porque, según ellos, ese asunto fue tratado en una reunión, sin que se tomara ninguna decisión en contra o a favor de su implementación. Respecto a los módulos en quechua, la directora nos dijo: “[...] por lo menos tuvieran su traducción no hubiera habido ningún problema, como no los hubo con las carpetas que vinieron con su traducción; ni los padres han reclamado”. Así, dio a entender que la condición para que los módulos en quechua se apliquen en esta escuela es que se los traduzca al castellano.

Las carpetas de informe a las que se refirió la directora están en quechua pero traducidas al castellano, por esa razón según nos dijo una maestra de quechua, sus colegas no las rechazaron. La misma maestra, en una entrevista (31.05.05), afirmó que la RE estaba equivocada por la distribución de carpetas en quechua, porque el papá aunque sepa hablar quechua no lo iba a leer porque no sabe escribir y “precisamente a eso se debe

que los informes los escribamos en castellano por más que las competencias e indicadores están en quechua”. Según las manifestaciones expuestas, podemos ver que el conflicto surge cuando se intenta usar el quechua para las mismas funciones que se usa el castellano.

En relación al curso taller que ya mencionamos en párrafos anteriores, de acuerdo a algunos docentes, este taller de alguna manera motivó un intento de enseñar contenidos en quechua. Pero, según nos dijo una maestra de aula en una entrevista el 30.05.05, trataron de enseñar en quechua, pero lo dejaron, porque tenían la susceptibilidad de que iba a haber muchos estudiantes reprobados ya que se estaban dedicando más tiempo al quechua y menos al castellano.

4.2. Unidad educativa Salomón Romero

Desde el año 2000 hasta la fecha, el colegio Salomón Romero ubicado en el centro de Tiquipaya está en el programa de mejoramiento. Este establecimiento fue fundado el 11 de febrero de 1970 con el nombre de “Colegio Técnico Vocacional San Miguel” bajo la dirección del sacerdote Salomón Romero Melgarejo. A partir del 4 de febrero del 2002 dejó de funcionar como colegio intermedio y desde el Ministerio se lo denominó como “Unidad Educativa Monseñor Salomón Romero” en su modalidad de primaria y secundaria. Desde entonces, se dio cobertura al primer curso de secundario y desde el 2005 sólo funciona con el tercer ciclo de primario y el nivel secundario.

Esta unidad educativa fiscal depende del Ministerio de Educación y comparte sus instalaciones con el colegio secundario San Miguel del turno de la mañana. Cuenta con una infraestructura antigua de dos plantas, el año pasado construyeron un nuevo bloque con ocho ambientes con la ayuda económica de los PPFF y de la Honorable Alcaldía Municipal (HAM). Ahora se tiene proyectado contar con tres paralelos en todos los cursos de secundaria.

En todas las paredes de los cursos, los únicos textos que se pueden leer son las dedicatorias que los estudiantes escriben a modo de pasar su tiempo.

En cuanto a la formación de los docentes, la mayoría tiene un título que les acredita para trabajar con el tercer ciclo, el resto de los maestros tienen formación para trabajar con estudiantes que cursan el nivel secundario. El director es un maestro que asumió el cargo luego de un examen de competencia. La mayoría de los estudiantes procede de las

comunidades más alejadas de Tiquipaya y hay un porcentaje muy significativo de estudiantes que son migrantes de Oruro, Potosí y La Paz.

En ambas unidades educativas están conformadas las *Juntas Escolares*. Según la Ley de Participación Popular 1551, en su artículo primero se establece que ese organismo de base tiene participación directa en la toma de decisiones sobre la gestión educativa (MECy D 1995: 69). Sin embargo, aunque se diga que ellos están en la responsabilidad de hacer conocer las necesidades e interés de la comunidad respecto a la formación integral de sus hijos para que se los tome en cuenta en el currículum académico, su participación sólo se reduce a prestar ayuda cuando se convoca a los padres de familia para las reuniones de informe de rendimiento trimestral; para colaborar en el mantenimiento y limpieza de la infraestructura; la cobranza de multas por inasistencia a reuniones o para el control de asistencia del personal docente.

En síntesis, hasta aquí, pudimos ver que la migración ha hecho que en varias ciudades de Bolivia haya más habitantes viviendo en el área urbana que en el área rural. En Cochabamba, esa situación, ha permitido que en áreas urbanas haya mayor presencia de gente que habla alguna lengua indígena, principalmente, quechua y aimara. Tiquipaya es una de las comunidades de Cochabamba donde la mayoría de la población migrante procede de lugares donde la lengua de comunicación es quechua o aimara.

En la política educativa implementada en Bolivia, la lengua ha sido un elemento importante para atender a la diversidad lingüística de la población. Por eso, se estableció dos modalidades de enseñanza: monolingüe en castellano y bilingüe en castellano y alguna lengua indígena. Según la Ley 1565, la implementación de una u otra modalidad de enseñanza estaba sujeta a la demanda lingüística de la población estudiantil.

En el área urbana de Cochabamba y el distrito de Tiquipaya, a pesar de la presencia mayoritaria de estudiantes que hablan alguna lengua indígena y que en muchos casos esa lengua es su L1, la única modalidad de enseñanza es la monolingüe en castellano y sólo en algunas escuelas fiscales se ha incorporado en el currículum la enseñanza de la lengua quechua como L2.

En las dos escuelas trabajadas, Magdalena Postel y Salomón Romero, la lengua se enseña como L2. Algunos maestros que enseñan quechua tienen formación universitaria; otros enseñan quechua, porque hablan la lengua y tienen alguna base de lectura y escritura y otros son maestros de quechua aun sin saber hablar la lengua.

La mayoría de los estudiantes que asisten a ambos establecimientos educativos son bilingües. La directora del Magdalena Postel afirma que como los estudiantes hablan quechua, también se les debe enseñar a leer y escribir en esa lengua. Este establecimiento cuenta con módulos de aprendizaje en quechua, pero la directora atribuye el hecho de no usarlos a la negativa de los padres y a la falta de traducción en castellano.

Ahora, conozcamos las percepciones que tienen los diversos actores sociales (padres de familia, estudiantes, maestros y directores) acerca de la enseñanza de la lengua quechua y la forma cómo se enseña la lengua quechua en la escuela.

Segunda parte: Contradicciones entre la realidad sociolingüística y la oferta educativa para enseñar la lengua quechua en la escuela

La situación sociolingüística de los actores

1. Sabían hablar quechua, pero en la ciudad se han olvidado

En esta categoría realizamos un análisis a partir de la observación en clases y el registro de percepciones logradas en las entrevistas a los diferentes actores involucrados en la problemática estudiada. A lo largo de este apartado, queremos mostrar las expectativas que tienen padres de familia y estudiantes de un contexto mayoritariamente bilingüe sobre la enseñanza de la lengua quechua en la escuela y si la oferta de enseñanza del quechua en la escuela responde a esas expectativas y características lingüísticas de los estudiantes.

1.1 La importancia de la lengua quechua en la escuela

La escuela siempre fue un ámbito restringido para el uso de las lenguas indígenas. Pero, a partir de la implementación de la RE, se ha confiado a la escuela la labor pedagógica de desarrollar y mantener las lenguas indígenas. Se pretende favorecer a las lenguas indígenas mediante la intervención de la escuela. Se espera que las acciones que la escuela realice por las lenguas indígenas estén en estrecha relación con la vida social, porque se ha dicho que “el aprendizaje de una segunda lengua, en nuestro país, no sólo será lingüístico, sino que implicará también la apertura a la cultura que se expresa a través de ella” (MDH 1995: 12). Por tanto, la enseñanza de la lengua indígena no se la imaginó sólo como objeto de estudio, sino como un elemento cultural que transmite formas de ver, entender e interpretar distintas realidades sociales.

Veamos ahora qué importancia tiene la enseñanza de la lengua quechua en los dos establecimientos de enseñanza según las percepciones de todos los actores que intervienen en el hecho educativo y las contradicciones existentes entre la demanda de hacer que la lengua sea una lengua de comunicación en espacio escolar y la oferta que la escuela ofrece sobre la enseñanza de lengua quechua reflejada en las prácticas pedagógicas en aula.

Para los padres de familia

Los padres de familia entrevistados son personas que se dedican al comercio o a las labores de casa. Para ellos, es importante que en la escuela se enseñe quechua para que sus hijos aprendan a valorar la lengua.

Según una madre de familia, la enseñanza de la lengua quechua en la escuela evitará que se rompa la comunicación intergeneracional entre hablantes de lengua quechua y quienes sólo hablan en castellano. Esta madre advierte que ahora hay más niños que sólo hablan en castellano.

Por una parte está bien, porque la mayoría hablan puro castellano y el quechua se están olvidando, ya no hablan, porque tengo un pequeño de dos años y ese ya está castellano cerrado ya no puede quechua. Tiene sus hermanos y su abuelita que hablan quechua y no les entiende. (Patricia 08.11.04)

Para otra madre, la enseñanza de la lengua quechua en la escuela hará que los estudiantes no sientan vergüenza de hablar en quechua; la lengua no será estigmatizada y mejorará su estatus social. Según esta madre los estudiantes se resisten a hablar en quechua, porque consideran que es vergonzoso. Por eso, aún sabiendo hablar quechua les contestan en castellano. Ella da a entender que no es suficiente hablar quechua en el entorno intra familiar, también es necesario que la lengua sea usada en la escuela.

Yo veo que está bien nomás. Yo exijo el quechua, hablando siempre en quechua les explico. Pero no quieren que les hable en quechua, quieren todo en castellano. Nosotros le hablamos en quechua y ellos nos contestan en puro castellano ¿Cómo vas a hablar de quechua, una vergüenza me dicen? (Julia 08.11.04)

Otra madre de familia, portera de una escuela, dice que sólo es posible aprender quechua si en la familia se habla en esa lengua, porque en la escuela no se enseña quechua. Para esta señora, la escuela no asume la responsabilidad de enseñar a hablar quechua. Por tanto, en la familia el propósito debía ser hablar en quechua para no esperar que la escuela haga lo que en la familia se está descuidando, porque para ella, la responsabilidad de transmitir la lengua la tenemos los mismos hablantes.

Yo creo que las mamás hemos hecho el error más grande, porque yo debería hablarles a mis hijitos puro quechua, debería darle mucho valor a mi lengua. Les he hablado puro castellano, ahora tartamudos hablan mis hijos el quechua. Eso no nos damos cuenta las mamás, porque castellano le van a enseñar en colegio, le van a enseñar en la universidad, pero quechua no le van a enseñar, entonces yo, era mi deber enseñar desde pequeños a hablar el quechua. (08.11.04)

Otra madre, dedicada a las labores de casa, en su testimonio hace notar que los cambios generados en la escuela respecto a la lengua quechua repercuten directamente en el sistema de vida de la persona. Ella cuenta que la L1 de su hija fue reemplazada por la del castellano y que ahora esa niña y sus hermanos no hablan quechua. La experiencia de esta madre es producto de la aplicación del modelo de enseñanza por sumersión. Para estudiosos como Baker (1993) ese modelo de enseñanza es una forma débil de promover el bilingüismo. Sin embargo, en Bolivia, la aplicación de ese modelo de enseñanza no promovió ni en su forma más débil el bilingüismo. Peor aún, los mismos maestros se encargaron de desprestigiar la lengua y de estigmatizar de campesinos a los hablantes, así como la misma madre relata. A consecuencia de esa acción, esta madre, al igual que muchos otros padres de familia, se vió en la necesidad de hablar a sus hijos sólo en castellano.

La profesora cuando puse a mi hija a la escuela me dio un mes de plazo para que enseñe a mi hija en castellano: "Te doy un mes de plazo para que tu hija hable castellano, cómo puede ser que sea campesina, eso no puede ser, porque aquí a todos les está enseñando quechua". De ese modo, un mes puro castellano le he hablado y así, la saqué hablando castellano. De ahí, a mis otros hijos puro castellano les hablaba mayormente, pero ahora al chiquitito sólo quechua estoy hablándole, porque ahora estos dos no están pudiendo en la escuela. (Ent. 23.05.05)

Por otra parte, hay padres de familia que afirman la necesidad de que se enseñe quechua en la escuela por la razón instrumental que Baker (1993: 143) manifiesta para aprender una segunda lengua, por eso asignan a la lengua quechua en el futuro una función laboral. Por ejemplo para una madre, la lengua quechua es un instrumento importante para trabajar en contextos ciudadanos, porque cuando los estudiantes sean profesionales no sólo se interrelacionarán con personas de habla castellana, sino también con personas que sólo hablan en quechua. Para esta señora, la lengua no debe desprestigiar al hablante y no sólo debe ser útil para comunicarse en el área rural, sino también para hacerse más competente en el mercado laboral.

En su trabajo, porque algunos van a trabajar a la ciudad y cuando la gente del campo van, no saben explicarles. Algunas secretarias también no saben quechua y están buscando a otro todavía para hacerse entender. Tiene que servirles tanto el quechua como el castellano, porque ellos siguen saliendo adelante ya no son como nosotros. (Fran 08.11.04)

A los padres de familia les preguntamos acerca de lo que dirían si a sus hijos les enseñaran todas las materias en quechua. Para una madre, ama de casa, la escuela debería ayudar a los estudiantes que hablan quechua a fortalecer su lengua al igual que el castellano y para ella, una forma de lograr esa meta sería haciendo de las aulas ámbitos donde también la lengua quechua sea medio de conocimiento. Según Baker (1993) la aplicación del programa de “mantenimiento y enseñanza bilingüe en lengua patrimonial” tiene la meta de desarrollar el pleno bilingüismo.

Yo creo que estarían de acuerdo. Yo quisiera que enseñen, no creo que se opusieran. Ahora no sabemos ni rezar en quechua, mis papás saben rezar en quechua. Para mi está bien, porque ya saben el castellano y es difícil que se olviden esa palabra y el quechua como si fuera castellano no están pudiendo y leyendo, leyendo avanzarían. (Hilaria 23.05.05)

Ni los padres cuyos hijos sólo hablan en castellano se niegan a la posibilidad de que también se transmita contenidos a través de la lengua quechua. Para que suceda eso, ellos quieren que en la escuela primero enseñen a hablar en quechua. Por eso, una madre, ama de casa, dice que para que transmitan contenidos en y a través de la lengua quechua, los maestros, como primera acción, tendrían que enseñar a los estudiantes que son monolingües en castellano a hablar en quechua. Esta madre sabe que la principal condición para aprender contenidos en quechua no es sólo tener la capacidad de leer y escribir en quechua tal como se está procediendo en la asignatura de quechua, sino básicamente hablar la lengua. Sólo así podría ser posible la transmisión de contenidos en quechua.

Pero si van a avanzar de un de repente, no van a poder las chicas, si no saben hablar bien cómo van a avanzar. Primero tienen que enseñar biencito para que pasen y después las chicas ya se pueden dar cuenta. Mi hija, la mayor se ha aplazado. (Alejandrina 23.05.05)

Para Cooper (1997), la mejor manera de adquirir una lengua es usándola como medio de instrucción y no a través de la enseñanza como materia. Creemos que este estudioso piensa que así, quienes no saben a hablar en quechua, se verían en la necesidad de aprender quechua para aprender conocimientos y quienes sí hablan se podrían habituar a usar la lengua como medio de aprendizaje y comunicación.

Para los estudiantes

Para una estudiante bilingüe del Salomón Romero, la lengua quechua es importante, porque a través de ella aprendió a relacionarse y comunicarse con su entorno social inmediato. Es la lengua en la que le enseñaron a hablar y por tanto, merece ser reconocida y valorada.

Yo creo que hay que aprender el quechua, porque en el mundo el quechua le estamos tomando en chiste. Yo creo que es bueno y deberíamos hablar en ese idioma, porque en ese idioma nos han enseñado a hablar. (Beatriz 03.06.05)

Según otra estudiante que sólo habla en castellano, aprender quechua puede tener en algún momento alguna utilidad. Utilidad que Baker (1993) denomina instrumental e integracionista. Este estudiante manifiesta que si aprendemos una lengua extranjera, por qué no aprender una lengua boliviana que en algún momento podría ser necesaria para generar o responder en situaciones de interacción.

En algún momento de la vida le sirve a uno, ya que el quechua es un idioma más de Bolivia y por qué no aprender quechua si aprendemos inglés. (Sandibel 11.11.04)

Según otras estudiantes bilingües del mismo establecimiento, donde viven, no les sirve de nada hablar en castellano, porque para interrelacionarse con la gente de su comunidad necesitan hablar en quechua. Ellas se refieren a que en su contexto de donde son originarias sólo hablan en quechua y que ahí, la lengua castellana no les sirve para comunicarse.

Podemos comunicarnos con las personas que hablan quechua, porque donde vivo mayormente hablan quechua y si no hablo en quechua, no me puedo comunicar con ellos. (Karina 24.05.05)

“Allá arriba¹⁹, no saben castellano, si le digo levántate, no me hacen caso, pero si le digo jatariy, se levantan. Es facilito hablar, pero difícil escribir, eso no puedo”. (Conversación /Beatriz 16.11.04)

Por otra parte, una estudiante bilingüe decía que se debe aprender a hablar quechua para lograr una mejor convivencia entre quienes hablan castellano y quienes hablan quechua. Lamentablemente, Albó (1998: 127) manifiesta que la lengua es la más vulnerable en situaciones interculturales, ya que “la selección de uno y otro código lingüístico suele expresar las relaciones desiguales de poder entre las diversas partes” Para esta estudiante, toda persona que habla castellano debe también hablar quechua. Más aún si, en el trabajo, las personas que hablan sólo en castellano tienen que interrelacionarse con quienes sólo hablan quechua. En todo caso, la enseñanza de doble dirección en dos lenguas que Baker (1993) señala como una forma fuerte de desarrollar el bilingüismo y la biliteracidad tiene como objetivo el bilingüismo pleno. La interdependencia que se genera durante el proceso de aprendizaje bien podría favorecer a evitar acciones discriminatorias hacia la lengua quechua y hacia los hablantes de la lengua.

¹⁹ Allá arriba, con estos términos, los estudiantes se referieron a las comunidades de Ch'apisirca o Papawayq'u ubicadas en la cordillera de Tiquipaya donde la población mayoritariamente es monolingüe en quechua.

Para mí, significa algo muy especial, algo que debemos aprender siempre todos, para así entendernos entre todos, porque hay personas que no saben hablar quechua y si un alumno puede salir doctor y si un paciente habla quechua, el otro no le va a entender, entonces no le va a poder atender, no le va a poder explicar su enfermedad. (Reyna /S.R/04.11.04)

Otro estudiante, viendo la realidad de profesionales médicos que se desempeñan en el área rural sin saber hablar quechua, sostiene que para comunicarse con personas que sólo hablan en quechua necesariamente se debe aprender a hablar quechua.

Cuando sea profesional me va a favorecer, los médicos, por ejemplo, trabajan aquí arriba donde casi todos no hablan castellano. El quechua me va a ayudar a comunicarme con otros. (Wilber/ M.P/ 11.11.05)

Ante la pregunta de por qué no se les oye hablar en quechua o por qué se niegan a responder en quechua cuando se les pregunta en esa lengua, un estudiante bilingüe de 7º del Salomón Romero, en la entrevista manifestó que silencian su lengua, porque se sienten ridiculizados y avergonzados por sus mismos compañeros cuando les oyen hablar o participar en la clase de quechua. Son los mismos quechua hablantes que se encargan de que los que se animan a hablar en quechua rechacen o nieguen su lengua. Lamentablemente,

Cuando tú estas al frente, ellos se burlan, cuando tú participas, ellos se burlan y hay nervios y el quechua ya no te gusta hablar pues, pierde el conocimiento de ya no hablar el quechua y empieza a callarse, ya no quieres hablar el quechua. A otros les da vergüenza de hablar quechua, porque la gente se burla, le dicen feo hablan en quechua. (Juan 04.11.04)

Una estudiante bilingüe entrevistada habla de por qué sus compañeros estigmatizan la lengua quechua. Ella da a entender que está al margen de la imagen que sus compañeros tienen respecto a la lengua quechua, aunque a medida que comenta, también se involucra. Para esta estudiante, el problema de la lengua quechua comienza cuando las personas migran a la ciudad. Al llegar a la ciudad, se identifican con el castellano y aprenden a rechazar, avergonzarse y negar que hablan quechua. El castellano les da prestigio, hablar quechua les hace sentir inferiores ante la mirada de los de afuera. Esta estudiante se refiere a que la lengua quechua es considerada razón de subdesarrollo. Tal como Luykx (1998: 199) afirma, el quechua es asociado con la pobreza y la marginalidad social y su reproducción implica la reproducción de una identidad estigmatizada que evita el mantenimiento de la lengua, en este caso, en la escuela.

Mayormente la gente²⁰ ahora se está volviendo al español ¿no?, ya no quieren hablar quechua, se vienen de los campos rurales y aquí quieren hablar castellano nomás, se avergüenzan del quechua, porque los extranjeros mayormente no saben quechua y creo nos miran como algo que no importamos, porque hablamos quechua, aimara y muchos idiomas más; piensan que nos hace quedar como un país que no está bien desarrollado y a ellos les da vergüenza; ellos quieren hacerse como los extranjeros que sólo se entienden en castellano. (Reyna 04.11.04)

Un estudiante se refiere a la actitud negativa que sus compañeros asumen frente a la lengua quechua y frente a quienes se animan a hablar en quechua durante y fuera del proceso de enseñanza. Este estudiante nos comentó que apenas hacía diez meses que estaba aprendiendo a hablar en castellano. Según él, sus compañeros dicen saber hablar sólo en castellano aún sabiendo quechua, porque según ellos sólo los campesinos hablan quechua. A esa situación se refiere Albó (1998: 127), cuando dice que el uso de una lengua siempre obliga a explicitar la identidad étnica. Por tanto, por hablar en castellano muchos estudiantes se dan el derecho de menospreciar tanto al hablante quechua como a su lengua. Este estudiante tiene la seguridad de que sus compañeros niegan su lengua, porque sus mamás visten de pollera y sus papás son albañiles, además de que muchos de ellos proceden de la comunidad de Ch'apisirca donde la mayoría sólo habla quechua.

No ve que los otros²¹ se alteran hablando español, campesinos les dicen ¿no ve?... Esos se burlan pues, ¿no ve? has escuchado. Grave se burlan, no quieren pues... No me gusta, ¿acaso yo soy campesino? así dicen, no les gusta a los otros. Yo digo así: Toda clase de lengua hay que aprender y ellos no quieren. Saben hablar pues y no quieren hablar, además las otras chicas se alteran, a su mamá le he visto yo con pollera, así le he visto, hablando quechua está caminando, su papá también es albañil ¿qué se creará no? Un día, una chica me ha dicho así, estuve yendo a comprarme, en ahí ¿sabes hablar quechua Rubén? Sí y vos le he dicho. No, me ha dicho ¡y es de arriba! ¡yo conozco! sabe hablar su mamá quechua. Hasta los del promo saben hablar quechua, yo he escuchado aquí. Son del campo, mayoría son de Ch'apisirca no?. (Rubén/S.R/ 04.11.04)

Otra estudiante de 7º del Salomón Romero creyendo que su compañera finge no saber hablar en quechua, para ayudarle en una actividad de la clase, previamente le interroga sobre su lugar de origen y la vestimenta de su madre, para saber si realmente no habla quechua o es que está negando su lengua. Según esta estudiante, para ser de Tiquipaya es importante hablar en quechua y más aún si su madre viste pollera. Esta estudiante no sabe que el caso de su compañera bien pudiera deberse a haber migrado a un contexto de habla castellana aún no habiendo aprendido a hablar en quechua; por tanto, ni su lugar de origen, ni la pollera de su madre puede asegurar que alguien necesariamente hable quechua.

²⁰ Cuando en la entrevista dice: la gente, se refiere a los estudiantes que proceden de comunidades rurales y que aprendieron a hablar en castellano cuando llegaron a Tiquipaya.

²¹ Este estudiante con "otros" se refiere tanto a los estudiantes que sólo hablan en castellano, así como a los estudiantes que sabiendo hablar quechua dicen hablar sólo en castellano.

E1: ¿Qué es kay?
 E2: Kay, es esto
 E1: Ah
 E2: ¡Sí sabes, no te hagas!
 E1: No puedo
 E2: Si eres de Cochabamba ¿cómo no vas a poder?
 E1: No soy de aquí.
 E2: ¿De dónde eres?
 E1: De un lugar, pero no hablo quechua.
 E2: ¿Eres de La Paz?
 E1: No
 E2: ¿Tu mamá es de pollera?
 E1: No
 E2: De mí es de pollera, por eso sabe. Yo soy de Tiquipaya, por eso sé.
I: Luego, le dicta una oración y se pone a hacer lo suyo.
 E1: ¡Ayudáme pues!
 E2: Cuando termine, te voy a ayudar, así me has hecho ayer. Sabías que a mí no me gusta sacarme mala nota. (CC/S.R/01-09-05)

Los estudiantes de secundaria del Salomón Romero en una encuesta en noviembre de 2004 sobre la importancia de la lengua en la escuela, nos dieron a saber que la enseñanza de la lengua en ese ámbito es una acción que realza la cuestión identitaria de ser bolivianos y que es una forma de valorar la cultura de sus antepasados, aunque la realidad intra aula no revela lo que los estudiantes expresaron en el papel.

Entre los estudiantes bilingües y monolingües encuestados, algunos expresaron que para que Bolivia crezca y para identificarse como bolivianos deben aprender y hablar quechua, porque el quechua es lo que les vincula a la cultura de los antepasados.

Como es un idioma boliviano, sería importante aprender este idioma quechua, porque viene de nuestros antepasados de nuestra cultura. Es necesario aprender el quechua para identificarnos como bolivianos.

Esta lengua es nuestra y es netamente boliviana y tenemos que aprender y enseñar para que nuestra Bolivia crezca más.

Significa mucho porque al aprender el quechua me identifico a mí mismo a saber de dónde soy y cómo soy.

A los estudiantes, también les preguntamos qué les parecería si en la escuela todas las materias les enseñaran en quechua.

A Jorge, estudiante de Séptimo en el Magdalena Postel, le parece buena idea trabajar contenidos en quechua. Para este estudiante, la lengua quechua se desarrollaría si la enseñanza fuese en quechua. Para él, la manera de aprender a hablar quechua es hablando y se escribe escribiendo.

Mucho mejor, porque así más aprendemos el quechua. Yo creo que también nos pueden enseñar algunas palabras que no entenderíamos. Sería mucho mejor, porque llevando todos los días, mucho mejor. Si quiero tener un físico, entrenando todos los días te sale un buen físico y en el quechua sería lo mismo. Lo practicas todos los días, lo hablas bien, lo escribes bien. (Jorge 20 .05 – 05)

A una estudiante que habla quechua con fluidez le parece bien aprender contenidos en quechua, pero considera que la lengua puede ser medio de conocimiento para aprender sólo las materias como ciencias sociales y lenguaje, porque considera que la terminología empleada en matemáticas o ciencias exactas dificultaría emplear quechua para enseñar o aprender.

Sería bien, sólo que en mate sería muy complicado, porque los números de fracciones en quechua cómo se dirá, no sé. En mate sería complicado, en sociales y ciencias se puede nomás, en lenguaje también. (Ana 19.05.05)

La dificultad que los estudiantes perciben en caso de que la enseñanza fuese en quechua no tiene que ver con el hecho de que la lengua quechua no es el medio adecuado para aprender o transmitir conocimientos sino, con el hecho de que para ellos, usar la lengua como instrumento de aprendizaje es traducir al quechua los contenidos que habitualmente se les enseña en castellano.

Para los docentes

Para los maestros es importante enseñar a leer y escribir en quechua para que los estudiantes valoren su cultura, se sientan parte de ella y usen como medio de comunicación.

Para Amanda, maestra de quechua, la escritura de la lengua hará que los estudiantes valoren su cultura y no pierdan su lengua. Por otra parte, hace referencia a que la habilidad lingüística que poseen es un recurso que les sirve de base para aprender otras lenguas; además, también se refiere al valor instrumental de la lengua quechua para cuando los estudiantes lleguen a ser profesionales. Por eso, afirma que en el futuro saber quechua les ampliará las posibilidades laborales, pero aún reconociendo el valor instrumental de la lengua, ella ve posible la funcionalidad del quechua sólo en área rural.

"[...] enseñarles más que todo a que amen su cultura, lo que es lo suyo, hacer que ellos no lo dejen, que no permitan que eso se pierda [...]. Es hacerles ver que los que saben el quechua tienen muchas oportunidades, porque los que saben hablar el quechua tienen mucha más oportunidad de hablar el inglés también [...]. Además, algún día ellos van a salir profesionales y al salir profesionales, muchos de ellos van a ser abogados, médicos y los van a llevar al campo. Es gustar más que todo del quechua, a través de la escritura, hacerles ver lo importante que es" (Amanda 31.05.05).

Otro maestro que enseña quechua, a pesar de tener dificultad para entender y hablar en quechua, nos comentó como anécdota que él estudió para ser médico y que la carrera de medicina le exigía hablar quechua, pero como no sabía, sus exámenes se lo hacían sus compañeros. Sin embargo, ahora se encuentra enseñando quechua cuando antes de conseguir el trabajo de idiomas en el magisterio nunca tuvo la intención de enseñar ni

aprender quechua. Para este maestro, como si la lengua hubiera necesitado de la escritura para ser usada como medio de comunicación, es importante que se enseñe a escribir en quechua de modo que los estudiantes usen la lengua para comunicarse y para que en el futuro les sirva como instrumento laboral.

Yo digo para que se desenvuelvan como profesionales una vez que salgan, porque eso les va a servir para estar con los clientes, con los pacientes, con la gente que trata. Para eso, se debe enseñar a escribir aquí en Tiquipaya, porque la mayoría habla quechua. No como materia de conocimiento, sino de defensa para el medio en el que viven. (Adolfo 04.05.05)

Llegado el momento de analizar la información recabada en las entrevistas a los maestros, sentimos que previo a las entrevistas debíamos de proporcionar algunos elementos relacionados con el tema de investigación para darles tiempo a reflexionar sobre su práctica pedagógica, porque la mayoría nos decía que la importancia de enseñar la lengua en la escuela era hacer que los estudiantes usen el quechua como medio de comunicación e instrumento de trabajo, cuando en realidad, su trabajo se abocaba a enseñar a leer y escribir en quechua y nadie se hacía problema si alguno de los estudiantes no sabía hablar en quechua.

Ante la pregunta ¿para qué se enseña quechua en la escuela?, todos los maestros automáticamente responden: “para que aprendan a leer y escribir en quechua”. Esa es la expresión que trasluce en todas las entrevistas con los docentes. Por tanto, su objetivo no es hacer que los estudiantes aprendan a hablar en quechua, sino que sepan decodificar en esa lengua.

Por otra parte, entrevistamos también a maestros de especialidad. A ellos, les preguntamos su opinión respecto a cómo lo tomarían si hubiera una disposición de que enseñen su materia en quechua.

Muchos maestros no se atreven a enseñar su materia en quechua, porque su formación básica no contempló la transmisión de contenidos en otra lengua que no sea el castellano. Para Lizeth, quechua hablante, maestra de lenguaje y literatura del colegio Salomón Romero, es posible enseñar su materia en quechua, siempre y cuando, primero aprenda a leer y escribir en esa lengua. Cuando esta maestra dice que lo más familiar para los estudiantes es el quechua, se refiere a que esa lengua es la L1 de muchos estudiantes; por tanto, es la lengua que les facilita un mejor aprendizaje.

[...] si es que yo dicto mi materia en quechua, entonces tendría que tomar curso de quechua para escribir, ahí tuviera problemas, porque la escritura es muy difícil del quechua. Sólo ese sería el problema, porque después el enseñar en su lengua sería muy bonito, porque también el enseñar en quechua sería más familiarizado para ellos. (Lizeth 23.11.04)

Esta maestra sabe que el quechua es un instrumento de trabajo, porque hablarles en quechua facilita el proceso de aprendizaje a los estudiantes. Ella recurre a explicarles en quechua los contenidos que en castellano les resulta abstracto. Por eso, dice: “El quechua lo utilizamos; por ejemplo, en una exposición de clases, hacemos un ejemplo en quechua; entonces, los jóvenes captan más con el quechua; ellos comprenden más la materia cuando aplicas el quechua”.

Otra maestra también nos dijo: “ A veces, cuando no me captan o no me entienden, yo les hablo en quechua y ahí, noto que recién me entienden. Por eso, es muy necesario y es que está en nuestro ambiente” (Cecilia 30-05-05).

Según Cecilia, maestra de especialidad en el Magdalena Postel, después de que las maestras de primaria asistieron al taller de capacitación en lectura y escritura al que también fueron las maestras de quechua, se propusieron intentar enseñar en primaria contenidos tanto en castellano como en quechua; pero esa experiencia les resultó un doble esfuerzo, porque, según ella, enseñar contenidos en quechua es hacer dos cosas a la vez. Por una parte, que los estudiantes aprendan contenidos y por otra, que aprendan a leer y escribir en quechua. Según Baker (1993), para aplicar un plan de estudios basado en competencias lingüísticas se debe distinguir entre las BICS y las CALP. En este caso, los maestros no previeron que para aplicar un plan de estudios con el modelo de enseñanza bilingüe, los estudiantes debían tener competencias lingüísticas cognitiva/escolar (CALP) que bien muchos estudiantes podían tenerlo, pero que muchos sólo tenían destrezas comunicativas conversacionales (BICS) y otros no tenían ni eso.

Según la maestra, lo que les hizo detener el intento de transmitir contenidos tanto en quechua como en castellano fue que los estudiantes no se estaban beneficiando, pero a la vez reconoce que eran ellos los que tenían dificultad para aplicar un modelo de enseñanza bilingüe, porque no fueron formados para enseñar con el modelo de EIB. Por otra parte, podemos ver que los maestros consideraron que la lengua quechua era el problema para no tener éxito en dicha experiencia; por tanto, lo solucionaron volviendo a transmitir contenidos sólo en castellano y consideraron suficiente textuar el aula con algunas palabras escritas en quechua.

Dos años atrás estábamos llevando quechua, pero los alumnos no estaban rindiendo bien, en ninguno de los dos, ni en el quechua, ni en el castellano y había bastante susceptibilidad y preocupación de que iba a ver muchos reprobados. De esa manera hemos ido omitiendo un tanto el quechua, porque ninguna de las dos cosas estuvimos haciendo bien. Hemos tenido algunos percances. Hemos ido dedicando más tiempo al quechua y menos al castellano y hemos observado que los alumnos no iban a ser tan exactos para escribir el quechua ni para leer. De esa manera, hemos tomado en cuenta

como palabras sueltas el quechua; por ejemplo, hemos ido colocando nombres a las cosas como: ¿qué se dice esto, qué dice este otro? Así. (Cecilia 30-05-05)

Para que esta maestra desarrolle una experiencia de educación bilingüe no le bastó saber leer y escribir en quechua. Ella y sus colegas pensaron que la diferencia entre un modelo de educación bilingüe y el monolingüe era sólo que el primero se lo hacía en dos lenguas y el segundo en una. Por eso, emprendieron la experiencia de enseñanza bilingüe con la idea de seguir priorizando la transmisión de contenidos tal como exige la aplicación del currículo academicista. No pensaron que cambiar un modelo de enseñanza no suponía sólo reemplazar los libros tradicionales en castellano por los módulos en quechua, sino cambiar la idea de que enseñar es únicamente transmitir contenidos y más bien como Mejía (2000:24) dice trabajar un currículo basado en las experiencias en el que la preocupación del maestro no sólo sea la transmisión de contenidos, sino el seguimiento del proceso de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a construir sus aprendizajes.

Por otra parte, para una maestra de matemáticas, la lengua quechua tiene que ser un instrumento de enseñanza en contextos rurales donde los estudiantes sólo se comunican en quechua. Ella se da cuenta que enseñar en la L1 de los estudiantes ayudaría a los estudiantes a aprender con mayor facilidad. Pero cuando nos dio esa respuesta, lo hizo pensando en otro contexto de trabajo, no en el suyo.

Oh, sería magnífico, especialmente para aquellos alumnos que hablan ese idioma, en el campo, en los lugares alejados, porque a veces son quechuistas cerrados y darles en español, ellos no deben entender y enseñarles en su lengua, yo creo que ellos aprenderían con mayor facilidad. (Blanca 10.11.04)

Otros maestros de ciencias exactas como matemática, física, química o biología no se niegan a la posibilidad de transmitir conocimientos en lengua quechua, pero sostienen que lo ideal sería en ramas sociales del nivel primario donde supuestamente no se trabaja con términos complejos, porque en nivel secundario lo ven no imposible, pero sí difícil. Al respecto, así se expresó un maestro:

Trabajar matemática a través del quechua no lo veo ningún obstáculo, eso sí, tal vez un poco limitado, porque hay algunas palabritas ... Yo creo que hasta nivel primario se puede dar, no le veo tan difícil, lo que sí hay que conocer son las partes (se refiere a las partes de las operaciones básicas). Pero claro, he hecho en operaciones simples, tal vez no sé si se podrá trabajar con ecuaciones, por ejemplo. ¡Tal vez! por ahí dicen los maestros que lo ven un poquito complicado. (Rafael 23.05.05)

Para un maestro de quechua, transmitir contenidos a los estudiantes que hablan quechua a través de esa lengua es una pretensión innecesaria porque, como los estudiantes ya hablan la lengua, no necesitan aprender conocimientos en su propia lengua. Para este maestro, lo más que se puede hacer por estos estudiantes es

enseñarles a escribir en su lengua, porque sus aspiraciones no van más allá de ser bachilleres. Su opinión apunta a decir: no vale la pena esforzarse por enseñar a los estudiantes en su lengua, si lo que se les enseña no les será útil, porque no continuarán sus estudios académicos.

En este caso, la enseñanza de la lengua quechua como L2 y la posibilidad de hacer que los estudiantes monolingües en castellano logren ser bilingües y quienes son bilingües desarrollen competencias de biliteracidad, tal como Baker (1993) dice, está influido negativamente por filtros afectivos que el mismo maestro de quechua manifiesta hacia la lengua y sus hablantes.

Pretender enseñar contenidos, difícil va a ser, eso está bien como teoría, porque ellos saben hablar correctamente, lo único sería aprender a escribir.

Los chicos no le toman en serio ninguna materia. De los 600 alumnos que hay en el colegio, serán unos 20, 30 alumnos que son personas centradas; que estudian, los demás pasan por pasar el curso o por pisar el colegio, porque de ahí muchos de ellos ni siquiera salen profesionales; se quedan estancados, porque se casan o porque sus padres son campesinos; no tienen medios económicos o porque les sucede algo, ya no siguen estudiando. (Adolfo 08.11.04)

Esta evidencia es un ejemplo de cómo los maestros piensan que el colegio es el medio para ascender de estatus social, para asegurar una vida exitosa y llena de posibilidades de autorealización de quienes tienen acceso a él. Dejar el colegio por cualquier razón es optar por una vida de privaciones, de frustración y de subdesarrollo.

A lo largo de esta investigación, pudimos ver que los maestros no tienen el convencimiento de que su labor tendrá buenos frutos, que ayudará en el fortalecimiento de la lengua quechua, que motivará a que los estudiantes usen su lengua como medio de comunicación y que promoverá a que otros quieran hablar en quechua. Son los primeros en decir: hago lo que puedo para enseñar, falta tiempo, no hay material, los estudiantes no quieren, el quechua es difícil o no me he formado para esto.

Para los directores de las escuelas

Quienes tienen la responsabilidad de administrar los recursos humanos y de alguna manera establecer líneas de acción en los centros de enseñanza, tienen ideas acertadas acerca del objetivo de enseñar la lengua quechua en la escuela, pero no son socializadas con los docentes de quechua.

Para el director del Salomón Romero, enseñar la lengua en la escuela tendría el objetivo de que los estudiantes a través de la lengua se identifiquen con su propia cultura y no con otras formas de pensar y actuar que se difunde por televisión. Otro objetivo que tiene

la enseñanza de la lengua quechua en la escuela es que los estudiantes aprendan a comunicarse en esa lengua, pero reconoce que los maestros no están enseñando a usar la lengua como medio de comunicación, porque en realidad, como veremos más adelante, los maestros sólo están tratando que tanto hablantes como quienes no lo son sepan leer y escribir en quechua

El objetivo es pues que los alumnos adquieran el quechua como una forma de comunicación primero y, segundo, para mí el objetivo fundamental es que la cultura no muera, persista en el espacio, en el tiempo y evitar ese desclase al cual estamos sometidos, por la influencia de la televisión. El objetivo fundamental es que la cultura se mantenga. (27.09.05)

El director sabe que lo que se enseña en las clases de quechua sólo queda en el aula y en los cuadernos, porque los maestros les enseñan a leer y escribir en quechua, pero eso no sirve a los estudiantes para que lo usen en su vida cotidiana. Esta autoridad reconoce que lo que se hace en las clases de quechua es totalmente distinto de lo que la población demanda. Él sabe que la enseñanza de la lengua quechua está desconectada de la vida del estudiante, pero deja a iniciativa de los docentes pensar en mejores formas de encarar la enseñanza de la lengua. Que el trabajo tenga objetivos claros y coherentes con la realidad lingüística le preocupa, pero parecería que él no puede hacer nada, porque los responsables de desarrollar el curso son los maestros de quechua.

Eso sí, es cierto que queda en el aula y no trasciende hacia afuera y un aprendizaje debe trascender afuera. Tiene que conllevar a todo lo que el niño vive, pero creo que todo depende del maestro, porque depende de cómo lo asimila, cómo lo toma, cómo imparte la enseñanza misma en el aula. Por eso, no tendría que ser la enseñanza del quechua netamente aúlico, tendría que trascender más allá y ¿cómo va a trascender? Seguramente con algunas actividades complementarias fuera del aula. Le decía con concurso de poesías en quechua o algunos eslóganes en quechua, no sé, algo de que el alumno lo que aprende esté llevando afuera, de tal manera que ese llevar afuera también involucre a las familias.

Esta autoridad no habla quechua, pero como docente sabe que hay otras formas de pedagogizar la lengua. Para él, tal como los maestros están enseñando la lengua es sólo enseñar por enseñar, es hacer que la lengua no se desarrolle y que la enseñanza se quede entre las cuatro paredes de la institución, porque no se está enseñando a usar la lengua como medio de comunicación.

Tal vez hacer algunas jornadas de quechua internamente. Tendría que ser parte de la iniciativa de los profesores de quechua. Hacer quizá un concurso de poesías para incentivar la asignatura de quechua. Así se puede hacer algo más grande de la asignatura, porque si es enseñanza por enseñanza solamente en aula, creo que no. Se queda ahí, no se abre más y creo que vamos a seguir en la misma situación. (Director S.R 27.09.05)

Por otra parte, los directores dicen que hacen seguimiento al trabajo del docente de quechua revisando el avance de contenidos en el cuaderno de algún estudiante y

comparándolo con la lista de temas que los maestros entregan a principio de año, indicando que es el programa anual de la asignatura. Esta forma de realizar seguimiento al desarrollo de contenidos, según Gimeno (1995: 46) fue establecida por la teoría curricular academicista, por ser más fácil de regular, controlar y asegurar su inspección.

Tomar el cuaderno de algún estudiante y comparar los contenidos trabajados con la lista de temas que los docentes de quechua entregan a principio de año sólo es para ver qué se enseña en quechua, pero eso no es suficiente para saber cómo enseñan el quechua. El director justifica que hace ese seguimiento por no tener roces con los docentes.

Solamente se ha hecho un seguimiento de acuerdo a los cuadernos de avance de los estudiantes y se hace un poco la comparación con los programas que a principio presentan. Eso, un poco para ver en qué porcentaje están haciendo su avance de temas, aunque tengo entendido que en quechua es muy reducido los temas de avance. En ese sentido, se hace seguimiento, porque hacer seguimiento de aula, a veces crea susceptibilidad con los profesores y a veces, hay un poco de roce con la dirección. (Director S.R 27.09.05)

Por su parte, la directora del Magdalena Postel reclama la falta de un documento de trabajo donde esté dicho qué y cómo se debe enseñar quechua en la escuela. Con eso, esta autoridad deja en evidencia que la forma cómo se está enseñando la lengua quechua no es la mejor ni la más adecuada, pero que no queda otra cosa que aceptar la improvisación de la enseñanza de la lengua quechua.

Se trabaja el quechua, pero los profesores no tienen un documento que indique los contenidos para que trabajen, entonces lo que se está haciendo es un poco improvisar. A principio de año me presentan un plan anual y cada trimestre también, sólo con eso hago el seguimiento, no tengo tiempo, como yo sola debo ver desde kinder hasta secundaria. (Directora M.P. 05.10.05)

Lo cierto es que los directores piden un plan anual para tener la seguridad de que los maestros planifiquen su labor pedagógica. Dichos planes son guardados en dirección y no se hace seguimiento al desarrollo, así sea una simple lista de temas y tampoco echan de menos que en esos planes, los maestros no especifican las estrategias pedagógicas que les permitirán hacer que los estudiantes aprendan a hablar o a leer y escribir en quechua. Para ellos, lo importante es saber cuánto han trabajado en quechua para informar a la distrital de educación y no para ver cómo pueden ayudar a mejorar las prácticas de aula o saber si lo que se enseña a los estudiantes responde a las necesidades de la población estudiantil. En realidad, la situación descrita está condicionada, por el sistema de seguimiento evaluativo establecido por el Sistema Educativo Nacional.

A manera de resumen: Para qué se debe enseñar la lengua quechua en la escuela

En el caso de los padres de familia cuyos hijos hablan la lengua, el que en el colegio enseñen quechua es suficiente para que sus hijos quieran hablar en quechua, es como decir: ya que en la escuela se enseña quechua, entonces, no tengo por qué negar mi lengua, yo también puedo o voy a hablar en quechua. Ellos se mueven dentro de la lógica de que es suficiente con que la lengua sea enseñada en la escuela para que todos la valoren y se le devuelva su funcionalidad. Por nuestra parte, consideramos que el cambio de actitud hacia la lengua no se dará como por arte de magia por el sólo hecho de que la lengua se enseñe como materia en un solo nivel educativo. Otra cosa sería si en todo el Sistema Educativo Nacional se adoptase la modalidad de EIB.

Para los padres de familia cuyos hijos son monolingües en castellano, es importante que en la escuela se enseñe quechua para que a los estudiantes les sirva como medio de comunicación oral. Para ellos, antes que se enseñe a escribir en quechua, primero se tiene que enseñar a hablar. Así, la lengua se convertiría en un instrumento de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por tanto, para ellos, si en la escuela se quiere transmitir conocimientos en quechua, primero se deberá enseñar a hablar en quechua. Esta opinión se opone al objetivo que los maestros tienen con la asignatura del quechua, puesto que ellos enfocan su trabajo sólo a partir de la escritura de la lengua quechua tanto a estudiantes que no hablan quechua así como a los que sí hablan.

En cambio, otros padres de familia manifiestan que la labor de enseñar el quechua como medio de comunicación es de la familia, porque la escuela no asume la responsabilidad de enseñar a hablar quechua. La experiencia vivencial de una madre hace ver que la escuela no enseña a hablar ninguna lengua, lo que sí hace la escuela es rechazar o admitir la lengua, en este caso el quechua.

Los estudiantes bilingües justifican que no quieren hablar en quechua o que niegan que hablan, porque sus mismos compañeros que también hablan la lengua los estigmatizan como campesinos, los ridiculizan frente a sus compañeros y les hacen sentir inferiores. En cambio, hay otros estudiantes, también bilingües que opinan que sus compañeros monolingües en castellano tendrían que aprender quechua como cualquier lengua y quienes saben quechua debieran usarlo, porque es la lengua en la que les enseñaron a hablar y porque esa lengua les permite comunicarse con la gente de su vecindario. Esto último podría hacernos pensar que los que opinan así, usan la lengua sin importarles lo que les digan o piensen de ellos; sin embargo, tampoco ellos hablan en quechua durante la interacción con sus compañeros.

Los maestros, estudiantes y padres de familia consideran que la lengua quechua tiene valor instrumental. Los padres de familia dicen que a sus hijos hablar en quechua les servirá para interrelacionarse con la gente cuando lleguen a ser profesionales, lo mismo opinan los estudiantes. Pero en el caso de los estudiantes bilingües, si ya tienen la competencia comunicativa en quechua ¿todavía es necesario enseñarles a leer y escribir para decir que sí son capaces de comunicarse en quechua? Nosotros consideramos que esos estudiantes ya tienen competencias comunicativas orales y que aprender a leer y escribir en su lengua más bien les proporciona otra competencia comunicativa que amplía sus posibilidades de acceso a informarse y conocer por medios escritos en quechua. Ahora, en cuanto a los estudiantes monolingües en castellano ¿qué utilidad tiene enseñarles a que lean y escriban en quechua, si con eso, no se les está enseñando a hablar en esa lengua? Pero, los maestros dicen que enseñan a leer y escribir para que a los estudiantes les sirva cuando sean profesionales

Para algunos maestros de especialidad, la lengua quechua es un instrumento de enseñanza que usan para que los estudiantes comprendan mejor los contenidos que en castellano les resultan abstractos. Por eso, piensan que la lengua puede ser un medio para transmitir contenidos y que lo único que necesitarían es aprender a leer y escribir en quechua. Si fuera así de fácil usar la lengua para transmitir contenidos, entonces, todos aquellos maestros que en alguna oportunidad aprendieron a leer y escribir como los maestros del Magdalena Postel, a estas alturas, estarían aplicando exitosamente el modelo de enseñanza intercultural bilingüe. Sin embargo, otra maestra hace notar que, para transmitir contenidos en quechua, es necesario saber leer y escribir en quechua, pero no es suficiente, así como no lo es cambiar los textos de lectura tradicional por los módulos en quechua, sino también aprender a enfocar de otra manera la práctica pedagógica.

Quienes dudan de que la lengua pueda servirles como instrumento de enseñanza son los maestros que enseñan ciencias exactas. Según ellos, transmitir los contenidos en quechua de asignaturas como matemáticas puede ser posible sólo hasta primaria, porque en secundaria se transmiten contenidos con terminología compleja y lo difícil sería encontrar palabras en quechua que signifiquen lo mismo que en castellano. Estos maestros, antes de tener la experiencia, prevén resultados poco alentadores. Con esa actitud, seguramente que cualquier dificultad en el intento de transmitir contenidos en quechua reforzaría la idea de que preferible es enseñar sólo en castellano. Algunos estudiantes, aunque sean hablantes quechuas, opinan lo mismo que sus maestros. En

cambio, para algunos padres de familia cuyos hijos son bilingües transmitir contenidos a través del quechua sería la forma de desarrollar más la lengua.

Los directores hacen ver que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela sólo es responsabilidad de los docentes y el seguimiento que hacen no es a cómo ni qué enseñan los maestros de quechua, sino a cuánto contenido logran acumular durante la gestión académica. En la escuela tradicional, la enseñanza estaba puesta en el mayor porcentaje de avance de contenidos y nadie se preocupaba de ver cuánto de todos los contenidos que se transmitían realmente eran aprendidos por los estudiantes o cuánto de lo que se les enseñaba les era útil para la vida. Por tanto, la prioridad era avanzar y avanzar en la transmisión de contenidos sin detenerse a reflexionar sobre el proceso. Eso mismo están haciendo con la enseñanza de la lengua quechua. A ese modo de comprender y enfocar la enseñanza, Sichra (2006), en su investigación sobre la enseñanza de la lengua quechua en colegios particulares, atribuye que es propio de la cultura escolar.

En ese entendido, uno de los directores reconoce que, tal como se está enseñando la lengua quechua en la escuela, sólo es enseñar por enseñar, ya que lo que se hace en el aula no trasciende los muros de la escuela y para que la enseñanza trascienda hacía afuera la labor de los maestros debiera ser enfocada a partir de la pedagogía comunicativa.

Por otra parte, tanto para estudiantes como para los maestros y directores, la enseñanza de la lengua quechua en la escuela tiene también un objetivo cultural. Para muchos estudiantes hablar quechua es ser bolivianos y valorar la cultura de los antepasados. Pero al mismo tiempo, durante las clases de quechua, lo que mayor peso tiene no es el carácter simbólico de la lengua que bien podría motivarlos a usar la lengua, sino el temor de hacerse ver como campesinos por hablar en quechua.

Según los maestros, la escritura en quechua hará recobrar la importancia de la lengua y realzar la cultura. Para los directores enseñar quechua en la escuela es para que los estudiantes se identifiquen con la cultura y no copien otras formas de pensar y actuar que se difunde por televisión.

1.2 Cualquier maestro puede enseñar quechua

A partir de lo expuesto en el anterior apartado, pudimos ver que los maestros dicen trabajar la lengua en la escuela, porque es preciso realzar la importancia de la lengua y

la cultura quechua. Para los directores, el quechua tiene el mismo valor curricular que cualquier materia. Sin embargo, a los maestros para enseñar quechua los designan ocasionalmente. La voluntad de un docente sea o no quechua hablante es suficiente para asignarle la materia de quechua durante una gestión. Lo importante es cubrir la carga horaria de la materia de quechua con horas que les quedan a algunos docentes de especialidad.

Por tanto, la materia de quechua resulta ser un comodín cuando se designa un docente para hacerse cargo. Ese tratamiento no es igual que otras materias como matemáticas, porque para eso se necesita tener formación académica. Así nos da a saber el director del Salomón Romero en la siguiente evidencia.

La profesora de religión tiene cursos de quechua, pero la materia de religión no cubre su carga horaria, entonces de esa manera hemos tenido que agarrar la asignatura de quechua para darle algunas horas y para cubrir las horas que le asigna la distrital.

Nosotros hacemos internamente la redistribución, claro tomando en cuenta la especialidad que uno tiene, porque no podemos tampoco a un profesor de matemáticas meterle a religión o a la inversa. Director (27.09.05)

La directora del Magdalena Postel en una entrevista manifestó que los que tienen que enseñar quechua en la escuela son los profesores que no cubren su carga horaria con su especialidad. Pero como esos maestros no necesariamente saben hablar la lengua; entonces, debemos preguntarnos ¿qué sentido tiene que en el currículo figure la materia de quechua?

Cuando una estudiante de ese establecimiento se refirió al caso de un profesor que asumió la signatura sin saber nada de quechua, manifestó que esas clases sólo eran una pérdida de tiempo, porque el profesor era a ellos a quienes preguntaba si lo que les pedía hacer estaba bien escrito, bien pronunciado o bien traducido. El profesor les dejaba que escriban como podían y para él todo estaba bien, ahora ella sabe que no escribían de manera correcta en quechua y que debido a eso tienen errores ortográficos.

Antes el profesor Rafael no nos enseñaba bien, por eso muchos problemas estamos teniendo en la ortografía, porque él nos enseñaba distinto. No hacíamos casi nada; nos hacía salir al pizarrón nomás; nos hacía escribir los números y los días de la semana. ¿Es así? nos preguntaba y nosotros sí le decíamos. Entonces, está bien nos decía. No sabía ni idea de lo que era quechua, todos decían así. A él más le interesaba los dibujos si el allqu escribíamos con a y h y o, igual, está bien nos decía. (Ana 19.05.05)

Un padre de familia del mismo establecimiento, proveniente de La Paz y dedicado a la venta de helados, manifestó que el tiempo que dura la enseñanza de la lengua quechua en la escuela es un sufrimiento para los estudiantes que, como su hija, sólo hablan en castellano. Para este padre, la dificultad de su hija se debe a que los maestros le están

enseñando a leer y escribir y que su aprovechamiento es calificado a través de una prueba escrita en la cual se aplaza, porque lo que sabe sólo es traducir. Según este padre, la dificultad en la materia de quechua está relacionada con la formación del maestro, porque para él el maestro ideal no es alguien que enseña matemáticas, sino un profesor que sea especialista en quechua.

Mi hija poco está pudiendo quechua, escribir biencito puede, le dictan y ahí abajito anota qué es en castellano. Las tareas facilito hace preguntando a las doñas²² y escribe en su cuaderno, pero en examen le cuesta, como ya está solita ya no pregunta a nadie. Por eso, desde el año pasado está con quechua, este año más el año como sea estará pasando, al año ya se va a salvar, inglés no más ya va a haber. Yo diría que un especialista enseñe, porque cómo pues de matemáticas va a enseñar quechua, también un especialista siempre enseñaría correcto. (Conversación / Ignacio 11.05.05)

En el Salomón Romero, dos estudiantes que se percataron de que cualquier maestro puede enseñar quechua nos dijeron que a la maestra de religión le fueron asignando una y otra materia hasta que la dejaron enseñando quechua. “La profesora de religión, primero estaba enseñando labores, pero no ha podido, después le han dado el quechua para que enseñe, ahora está ahí”. Según estas estudiantes, la materia de quechua es asumida por quienes no pueden desempeñarse bien en alguna otra materia.

Por su parte, las dos maestras de quechua del Magdalena Postel reconocen que su especialidad es otra, pero que trabajan enseñando quechua ocasionalmente y no precisamente por gusto ya que no fueron formadas para eso. Una de ellas nos dijo: “Sabe, es que yo me siento mal, ya le dije a la hermana desde el año pasado que no quiero hacer esto, pero ella me dice: “tú lo haces bien y tú lo vas a hacer”. Yo, ya no veo la hora de que termine el año, es otra cosa de lo que yo hago, porque una cosa es que seas hablante y otra cosa que sepas enseñarlo. No tengo tiempo para esto” (Maritza 28.09.05). Esta maestra manifiesta sentirse angustiada, porque sabe que no dedica tiempo suficiente para planificar la enseñanza de la lengua quechua y que aunque hace lo que puede dice no tener la formación para enseñar quechua.

Para los maestros con quienes trabajamos, asumir la tarea de enseñar la lengua quechua como L2 no les motivó a investigar o actualizarse sobre cómo se debe o puede enseñar la lengua quechua previo o durante la labor asumida, de modo que puedan contribuir de la mejor manera posible con el desarrollo de la lengua quechua. Su falta de formación y actualización hace que “no valoren el aprendizaje y uso de las lenguas originarias y del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural” tal como explicita uno

²² Con el término de doñas, el padre de familia se refiere a las señoras de su vecindario que visten de pollera y que normalmente usan el quechua para comunicarse.

de los propósitos en el diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario (MECyD 1999: 7).

A manera de resumen: los maestros que son designados para enseñar quechua

Los docentes de quechua son asignados al azar; por tanto, no importa si tiene formación en enseñanza de lenguas o si es o no hablante de quechua. Lo importante es que ningún docente sea perjudicado con una disminución en su haber salarial, porque eso significaría no cubrir sus necesidades económicas para sostener una familia. Por su parte, los estudiantes, también saben que enseñar la lengua quechua es lo último que muchos maestros quisieran hacer, pero nadie se manifiesta abiertamente al respecto. Igualmente, los padres de familia de estudiantes monolingües en castellano cuestionan que los que se responsabilizan de enseñar la lengua son los mismos que enseñan otras materias y piensan que las dificultades de los estudiantes en la materia de quechua se debe a que los que enseñan no son especialistas en enseñanza de lenguas.

Tal cual es la realidad que lleva a un docente a asumir la enseñanza de lengua quechua, aún sin saber la lengua, su actitud, motivación, autoconfianza y ansiedad frente a la lengua son los filtros afectivos a los que se refiere Krashen que, en este caso, influyen negativamente hacia quienes sin querer se ven en la necesidad de asumir la enseñanza de la lengua quechua y, por tanto, repercute también negativamente en el proceso de aprendizaje de la lengua quechua de los estudiantes tanto bilingües como monolingües en castellano.

1.3. Aquí, la mayoría habla quechua: La homogeneización de la población estudiantil en las clases de quechua

Lo primero que los docentes de quechua dicen sobre las habilidades lingüísticas de sus estudiantes es que la mayoría son bilingües (quechua - castellano). Sin embargo, para enseñar a leer y escribir en quechua, no distinguen a los estudiantes que saben hablar en quechua y que están en condiciones de iniciar su aprendizaje de lectura y escritura en esa lengua, y los estudiantes que para leer y escribir primero tendrían que aprender a comunicarse en quechua. Por otra parte, tampoco consideran que en esa mayoría bilingüe hay estudiantes con diferentes grados de bilingüismo. Los maestros dicen: aquel estudiante entiende, pero no habla; aquel otro se defiende, porque habla y entiende más o menos en quechua. Por tanto, saben que las habilidades lingüísticas de los estudiantes no son similares, pero las estrategias de enseñanza que usan no responden a las necesidades de aprendizaje de la población con que trabajan.

En una encuesta a los estudiantes del colegio Magdalena Postel realizada el 23 y 24 de junio de 2005, les preguntamos cuál era la lengua en la que aprendieron a hablar y cuáles son las que actualmente hablaban o entendían. De ello, obtuvimos los siguientes datos:

Características lingüísticas de estudiantes del tercer ciclo de primaria del Magdalena Postel

Lenguas que hablan	Total
Primera lengua el quechua y habla castellano	8
Bilingües de cuna (quechua – castellano)	17
Primera lengua el castellano y segunda el quechua	95
Primera lengua el castellano y segunda el aimara	2
Primera lengua el aimara y segunda el castellano	1
Solamente hablan castellano	33
Número de alumnos	156

Fuente: elaboración propia en base a una encuesta

Según el cuadro de 156 estudiantes encuestados en cuatro cursos, sólo 33 son monolingües en castellano. Por tanto, más del 70% de estudiantes son bilingües en algún grado. Pero, como el objetivo que tienen los maestros es enseñar a leer y escribir en quechua, no importa si alguien no sabe hablar en quechua, porque al igual que todos los estudiantes que hablan quechua, los que no hablan tienen que aprender los contenidos de la gramática quechua que los maestros les enseñan. Esta forma de encarar la enseñanza de una lengua es a lo que Baker (1993) denomina “forma débil de enseñanza para el bilingüismo”, porque en tanto los estudiantes den muestra de que están aprendiendo los contenidos gramaticales de la lengua quechua que aprendan a hablar o no la lengua dependerá del interés o el esfuerzo que los estudiantes realicen. A la vez, esta forma de pedagogizar la lengua responde a la tendencia curricular academicista que explican Gimeno (1995) y Mejía (2000); primero, porque el quechua se enseña en la escuela como asignatura y segundo, porque en la escuela, se prioriza la transmisión de contenidos gramaticales antes que el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De los siete maestros a los que pudimos observar (a cinco observando sus clases con regularidad y a dos eventualmente) sólo a una maestra se la oyó en tres oportunidades preocuparse por los estudiantes que estaban aprendiendo la lengua. En los siguientes segmentos, podemos ver que para esta maestra es importante que los estudiantes que están aprendiendo quechua lean repetidas veces lo que está escrito en la pizarra, que

traduzcan palabra por palabra las oraciones y que el que habla la lengua ayude al que está aprendiendo.

04.05.05	M	"Ahora, leamos todos, pero todos ¡ya! en especial aquellas chicas y chicos que están aprendiendo ¡ya!".
	M	"primero leemos las letras solitas y después las palabras"
11.05.05		<i>A lado de cada palabra u oración escrita en quechua, la maestra les hace traducir.</i>
	M	"Los que no saben quechua, en su cuaderno pueden señalar con una flechita palabra con palabra".
20.05.05		<i>Luego le pide que escriban individualmente dos palabras</i>
	M	Ahora, solitos van a escribir dos palabras con A Los que saben quechua tienen que ayudar a los que no saben. Tú le puedes ayudar a ella.

En las entrevistas a los maestros, para saber por qué enseñaban a todos los estudiantes lo mismo y de la misma manera, les preguntamos cómo enseñaban a los que hablaban la lengua y cómo a los que no hablaban.

Algunos maestros justifican que a todos los estudiantes les enseñan lo mismo debido a que el tiempo asignado para enseñar quechua es insuficiente. Pero más que faltarles tiempo para enseñar quechua según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, parece ser más bien una excusa para no dejar de enseñar como enseñan el idioma inglés, porque en esas clases podríamos decir que ningún estudiante sabe más que otro estudiantes o más que su maestro.

Trato de que la clase sea una sólo, porque realmente por el limitado tiempo que tengo hago lo que se puede y trato de llevar para todos una misma actividad. El tiempo es muy limitante. (Edwin 18 – 11 – 04)

A un maestro del Salomón Romero le preguntamos cómo hacía para que los estudiantes aprendan a hablar en quechua. Él nos manifestó que su objetivo es enseñar a leer y escribir la lengua a todos los estudiantes, nada más. Por lo tanto, el que habla en quechua tiene que aprender a escribir y los que entienden y no hablan o los que no hablan ni entienden deben aprender además de hablar también a escribir. Pero el trabajo del maestro se reduce sólo a enseñar a escribir, el que los estudiantes aprendan a hablar ya va por cuenta propia, porque las clases de quechua no tienen ese objetivo.

No los separamos por lo que saben, como están aprendiendo a escribir nada más, entonces el que sabe hablar tiene que aprender a escribir, el que no sabe o sabe a medias tiene que aprender a escribir y el que no sabe hablar ni escribir tiene que aprender a escribir y a hablar. Entonces, no hay una separación la cuestión es que aprendan a escribir nada más. (Adolfo 08.11.04)

Dos maestras dicen que prestan la misma atención tanto a los que hablan quechua como a los que no hablan, pero que a los hablantes les exigen más que a los no hablantes.

Para los maestros, exigencia es hacer que los estudiantes que hablan quechua realicen con mayor rapidez la actividad de la clase o que escriban más palabras u oraciones de lo que se les ha pedido a todos; en cambio, a los no hablantes les hacen escribir y repetir sólo algunas palabras u oraciones simples.

A los que no saben no les exijo mucho. Haz esto, hasta aquí o haz estas palabritas sueltas y dime qué significan u oraciones muy cortitas para que se puedan ubicar. Con los que ya saben, es otro trato. Ellos mismo nos traen algo más de lo que se les ha pedido. A ellos, les doy la misma atención que a los que no saben. (Maritza 31-05-05)

Lo mismo que a los otros, pero con la diferencia de hacerles notar, hacerles observar algo más, con detenimiento y les hago repetir si lo necesitan. (Amanda 31-05-05)

De esa manera, los estudiantes que no hablan quechua puede llegar a aprenden los saludos, algunas palabras sueltas u oraciones sencillas. Eso no es suficiente para que los estudiantes se desempeñen en situaciones de interacción comunicativa en quechua.

Hicimos la misma pregunta a los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante, cuya primera lengua es el quechua, manifiesta que los maestros se dedican más a los que no hablan la lengua y que ellos, a veces, cuando no están repitiendo o copiando de la pizarra, ayudan en sus deberes a los que no saben la lengua.

A los que no saben a veces les ayuda un poco y los que ya sabemos, a veces les ayudamos a los demás. (Sandro 24.05.05)

Otra estudiante indica que la clase de quechua es para los que no hablan la lengua y que en la clase no se presta atención a los que saben hablar quechua. Ella considera que la clase es para todos cuando el maestro les hace leer lo que escribe en la pizarra.

A los que ya saben hablar, no les toma la atención el profesor, porque ya saben, y al que está llevando más o menos, les ayuda. A veces nos toma a todos por igual y nos hace leer un mismo tema, un mismo texto por igual. (Corina 03.11.04)

Como mostramos en este apartado, los maestros de quechua no planifican actividades diferenciadas acordes a las habilidades lingüísticas de los estudiantes, tampoco les exigen desempeños diferenciados. Ellos enseñan de la misma manera y los mismos contenidos a todos. Para los estudiantes que sólo hablan castellano, la única opción para responder a las exigencias de la materia de quechua es escribir en sus cuadernos todo lo que está en la pizarra junto con su traducción en castellano. Por tanto, en las clases de quechua no se genera el input lingüístico suficiente como para hacer que los estudiantes que sólo hablan en castellano y para quienes entienden en quechua, pero no hablan aprendan a hablar la lengua tal como Baker (1993) indica cuando se refiere a la hipótesis de enseñanza de segunda lengua de Krashen, porque los mismos maestros

no generan situaciones de interacción en quechua entre los estudiantes que hablan la lengua.

Resumiendo, cuando los maestros obvian la diversidad lingüística de los estudiantes para enseñarles la lengua quechua, podríamos decir que piensan más en ellos que en los estudiantes; sin embargo, también podría ser que, al no haber sido formados para enseñar la lengua quechua y para actuar frente a una población plural, no vean la necesidad de diferenciar las habilidades lingüísticas de los estudiantes para atender a cada grupo según sus necesidades. Por eso, es necesario lo que manifiesta López (1994) sobre la necesidad de contar con profesionales capacitados para implementar la EIB y en este caso, para enseñar la lengua quechua como L2.

En las clases de quechua, la diversidad lingüística de los estudiantes no se toma en cuenta para planificar la enseñanza de quechua. En las aulas hay dos grandes grupos de hablantes, un grupo mayoritario bilingüe en algún grado, para quienes la clase de quechua no supera sus conocimientos lingüísticos comunicativos y el otro grupo minoritario monolingüe en castellano, a quienes antes que hacerles leer y escribir en quechua, tendrían primero que enseñarles a hablar la lengua. De esa manera, la forma como los maestros desarrollan sus prácticas pedagógicas no beneficia ni a los hablantes quechua ni a los no hablantes quechua. Ante esa situación, algunos maestros indican que el poco tiempo asignado a la materia no les permite atender a los estudiantes según sus necesidades. Para otros maestros, exigir más a los que hablan quechua y menos a los que no hablan es una forma de atender a los estudiantes en sus necesidades de aprendizaje.

2. Los estudiantes están aprendiendo a escribir en quechua y nada más

Luego de realizar un análisis sobre la importancia de la lengua quechua en la escuela y mostrar cómo los maestros obvian la diversidad lingüística de los estudiantes, en este apartado queremos mostrar cómo se pedagogiza el quechua. Para eso, describimos las estrategias metodológicas que los maestros usan en la clase de quechua como L2. Resaltamos también que en las clases de quechua, los maestros y estudiantes interactúan sólo en castellano a pesar de que en el aula, mayoritariamente, se encuentran estudiantes bilingües en distintos grados. Al ser el castellano la lengua más usada en las clases de quechua, esta lengua se antepone a la lengua quechua y “el aula se convierte en el espacio de desplazamiento lingüístico” (Luykx 1998: 199), donde sólo se recurre a la lengua quechua para escribir ejemplos.

En este apartado, nos interesa analizar cuál es la racionalidad con la que los maestros de quechua desarrollan su práctica pedagógica para mostrar a qué responde la manera de enseñar quechua tanto de maestros formados en universidades así como de maestros que enseñan quechua sin haber sido formados para eso.

Nuestra intención con este trabajo es ver si lo que se hace en aula responde a la demanda lingüística que se genera en el contexto: que la lengua quechua se convierta en un medio de comunicación o que existe contradicción entre las necesidades e intereses de los actores beneficiados y la oferta de la escuela. Pero también cómo hacen llevadera la tarea de enseñar quechua, cuando la realidad en el colegio muestra que algunos maestros son nombrados a dedo para asumir la asignatura de quechua a sabiendas que no fueron formados para eso.

En ese entendido, organizamos este apartado a partir de la descripción y análisis de las estrategias metodológicas que los maestros emplean para enseñar la lengua quechua.

2.1. Estrategias metodológicas que los maestros usan para enseñar a leer y escribir el quechua como L2

Con la implementación de la RE se promueve el enfoque comunicativo para enseñar todas las áreas de enseñanza en el Sistema Educativo Nacional. A la educación desarrollada hasta entonces se la denominó “tradicional” y a las estrategias metodológicas como memorísticas, mecánicas y repetitivas, porque a los estudiantes no les permitía aprender conocimientos duraderos y permanentes. En cuanto a la enseñanza de lenguas, como manifiesta Domínguez (2004: 11), la enseñanza de lenguas con el enfoque comunicativo es para “promover el uso de la lengua más que trabajar la lengua como objeto de estudio”. Sin embargo, tal como describimos a continuación, en las escuelas, las estrategias pedagógicas con que los maestros de quechua enseñan se ajustan al enfoque – gramático – traducción que originalmente fue creado para aprender a leer literatura en lengua extranjera (Domínguez 2004).

2.1.1. Primero se debe escribir palabras con cada una de las letras del alfabeto quechua

La maestra que desarrolló esta clase, antes que entremos a observar sus clases, nos dijo que enseñaba basándose en dos libros que les dieron durante los talleres de lectura y escritura en quechua, pero no recordaba el título ni el nombre de los autores. También, nos aclaró: “Yo sé quechua, no tan bien, pero con ellos estoy aprendiendo. Así que no

podrás ver clases magistrales, sólo como antes se enseñaba, así nomás es” (Amanda 04.04.05).

Para esta maestra en séptimo de primaria, a los estudiantes sólo se les debe enseñar a leer y escribir palabras sueltas en quechua con cada una de las letras del alfabeto quechua, ya que en octavo es cuando se les debe enseñar a escribir oraciones.

C.C.2/ M.P/ 7º B/ 06.05.05		I	<i>La profesora saluda en castellano a los estudiantes, pero ellos sonrientes responden en quechua y la maestra cae en cuenta y contesta en quechua.</i>
	1	EM	- Buenos días alumnos - Sumaq p'unchay yachachiq - Sumaq p'unchay yachakuq - Tiyarikuychik - Pachi
		I	<i>Les pide que vuelvan a pararse para que hagan la oración del padre nuestro. Después de rezar, la maestra pide que saquen unos pequeños libritos. Ella lee un pasaje referido a un cántaro rajado y después se toma por lo menos unos 20 minutos para reflexionar sobre la lectura.</i>
	2		Por favor, cierra tu cuaderno, no estamos ahora en eso, ahorita estamos practicando el oído y los que están leyendo conmigo, también están practicando la lectura. No estoy todavía con los cuadernos.
	3	M	¿Cómo llamamos alfabeto en quechua? Sunampakuna ¿verdad?
	4	M	Saquen la tarea vamos a revisar, habrán hecho ¿no?
		I	<i>Sólo unos cuatro habían hecho, el resto se puso a escribir en el momento.</i>
	5	M	Cómo no van a hacer la tarea, yo les digo que a la clase de quechua van a venir leyendo sus cuadernos. Si de la otra profesora se burlaban, de mí, nadie se va a hacer la burla.
		I	<i>En silencio, todos los estudiantes escriben cuatro palabras con una misma letra.</i>
	6	M	“Si vinieran leyendo sus cuadernos no necesitarían ni diccionario para hacer la tarea. Tienen cinco minutos para hacer” .
		I	<i>Pasa asiento por asiento revisando cómo trabajan los estudiantes</i>

Esta maestra siempre saluda a los estudiantes en castellano (1), pero ellos le responden en quechua. Así comienza la rutina de esta clase. El paso siguiente, es rezar el padre nuestro y luego reflexionan una lectura Bíblica en castellano. Todo eso les lleva como 20 minutos de una clase que dura 90. Para que los estudiantes sigan la lectura, la maestra les dice que esa actividad es para que practiquen la lectura y también la capacidad de escucha (2). Así va restando tiempo para trabajar quechua. Los maestros dicen que les asignan muy poco tiempo para trabajar quechua, pero como se puede ver en la evidencia, desde que inicia la clase hasta cuando la maestra pide y revisa la tarea transcurren por lo menos 30 minutos. Como la mayoría de los estudiantes no hicieron la tarea (5), hacerla y que la maestra la revise les lleva más o menos otros 30 minutos.

Muy pocos estudiantes hacen el esfuerzo por realizar por sí mismos su tarea. La mayoría sean bilingües o monolingües en castellano se prestan el cuaderno de algún compañero que ya se hizo revisar para copiarse. Otra forma de hacer las tareas es

copiando palabras de un diccionario aún sabiendo hablar en quechua. Así, la maestra termina corrigiendo dos o tres veces la misma tarea.

El tema de la clase es escribir las consonantes del alfabeto quechua y clasificarlas según el sonido. A lo largo de toda la gestión, la maestra trabajó con los estudiantes una letra por clase.

C.C.2/ M.P/ 7º B/ 06.05.05

6	M	Ahora, vamos a hacer un mapa conceptual con los fonemas". "Kunan ruwaychik kaysituta, ya" 'ahora hagan estito'																																													
7	E	"Mana, tareayta ruwachkani" 'no, estoy haciendo mi tarea'																																													
8	M	"Los fonemas del quechua, porque en quechua se llaman fonemas, no letras, se dividen en consonantes simples, oclusivas y aspiradas" Oclusivas O Glotalizadas CONSONANTES Aspiradas Simples <table><tr><td>Ch'</td><td>ch'uspi</td><td>mosca</td></tr><tr><td>K'</td><td>k'aspi</td><td>palo</td></tr><tr><td>P'</td><td>p'uñu</td><td>cátaro</td></tr><tr><td>Q'</td><td>q'omer</td><td>verde</td></tr><tr><td>T'</td><td>t'anta</td><td>pan</td></tr></table> <table><tr><td>Chh</td><td>chhaqa</td><td>hormiga</td></tr><tr><td>Kh</td><td>khari</td><td>hombre</td></tr><tr><td>Ph</td><td>phuru</td><td>pluma</td></tr><tr><td>Th</td><td>thuta</td><td>polilla</td></tr><tr><td>Qh</td><td>qhella</td><td>flojo</td></tr></table> <table><tr><td>P</td><td>pachaq</td><td>cien</td></tr><tr><td>T</td><td>tata</td><td>papá</td></tr><tr><td>Ch</td><td>chaki</td><td>pie</td></tr><tr><td>K</td><td>kinsa</td><td>tres</td></tr><tr><td>Q</td><td>quri</td><td>oro</td></tr></table>	Ch'	ch'uspi	mosca	K'	k'aspi	palo	P'	p'uñu	cátaro	Q'	q'omer	verde	T'	t'anta	pan	Chh	chhaqa	hormiga	Kh	khari	hombre	Ph	phuru	pluma	Th	thuta	polilla	Qh	qhella	flojo	P	pachaq	cien	T	tata	papá	Ch	chaki	pie	K	kinsa	tres	Q	quri	oro
Ch'	ch'uspi	mosca																																													
K'	k'aspi	palo																																													
P'	p'uñu	cátaro																																													
Q'	q'omer	verde																																													
T'	t'anta	pan																																													
Chh	chhaqa	hormiga																																													
Kh	khari	hombre																																													
Ph	phuru	pluma																																													
Th	thuta	polilla																																													
Qh	qhella	flojo																																													
P	pachaq	cien																																													
T	tata	papá																																													
Ch	chaki	pie																																													
K	kinsa	tres																																													
Q	quri	oro																																													
	I	Luego de terminar de escribir el esquema, la maestra da algunos ejemplos de escritura, pronunciación y traducción. Todos copian en sus cuadernos al mismo tiempo que dictan la traducción en castellano.																																													
9	M	"Estos fonemas son especiales, si se han fijado, la mayoría son con q, porque lo que se escribe con i se lee con e. Son especiales, porque cambian en la pronunciación"																																													
10	M	Yo voy a escribir abajo como se escribe, cómo se pronuncia y cómo se traduce. <table><tr><td>Escritura</td><td>Pronunciación</td><td>traducción</td></tr><tr><td>Urqu</td><td>orqo</td><td>cerro</td></tr><tr><td>Sinqa</td><td>senqa</td><td>nariz</td></tr><tr><td>Quqawi</td><td>qoqawi</td><td>merienda</td></tr><tr><td>Laqhi</td><td>laqhe</td><td>hoja</td></tr></table> De tarea hagan una oración simple con cada una de las palabras escritas.	Escritura	Pronunciación	traducción	Urqu	orqo	cerro	Sinqa	senqa	nariz	Quqawi	qoqawi	merienda	Laqhi	laqhe	hoja																														
Escritura	Pronunciación	traducción																																													
Urqu	orqo	cerro																																													
Sinqa	senqa	nariz																																													
Quqawi	qoqawi	merienda																																													
Laqhi	laqhe	hoja																																													

Los estudiantes saben que la maestra siempre desarrolla la mayor parte de su clase en castellano y cuando les habla en quechua (6), a los estudiantes les causa sorpresa y provoca respuestas (7) que les hace reír a la mayoría.

La maestra pide a los estudiantes que copien el esquema del alfabeto quechua y explica en castellano cómo está compuesto. Ella, manifiesta que a las letras del alfabeto quechua se le debe llamar fonemas y no letras (8), porque así le enseñaron en el taller de quechua que asistió.

Por otra parte, la maestra instruye que la lengua quechua no sólo se escribe con consonantes, sino también con vocales y siguiendo el sistema trivocálico del alfabeto quechua normatizado²³, ejemplifica (10) cómo hay palabras que en quechua se pronuncian con cinco vocales, pero se escriben sólo con tres. Lo que llama la atención es que nadie nota que en el esquema anterior (8), la maestra no aplicó la regla de pronunciación de las vocales, ni de las consonantes y, sin embargo, a los estudiantes les enseña que al escribir se las debe considerar. Como se puede ver en la evidencia, en su trabajo, la maestra intenta poner en práctica lo que Plaza (2003), Garcés (2005) y Christian (1998) llaman planificación de corpus. La maestra enseña que en quechua no siempre se lee tal como se escribe. Sin embargo, la utilidad para los estudiantes sólo es momentánea, ya que en posteriores ejercicios nadie recuerda que deben escribir sólo con tres vocales, porque se trata sólo de un ejemplo de cómo se ha normalizado la escritura de la lengua quechua y en ningún momento se establece que en adelante escribirán considerando las reglas de escritura ni de las vocales ni de las consonantes.

Para esta maestra, la práctica consiste en hacer leer repetidas veces a los estudiantes lo que escribe en la pizarra. Los estudiantes, además de repetir las palabras sueltas en quechua, también deben traducirlas y cada vez que sucede eso, ella les anima diciendo: “Cuando no sabemos una palabra hay que repetirlo dos, tres veces y luego, lo decimos de corrido” (CC.3/30-09.05). En una entrevista, la explicación que la maestra nos dio sobre la práctica que acostumbra en su clase, hace referencia a los principios que rigen en el enfoque de gramático – traducción. Ella nos dijo: “Al leer se están fijando, están observando y al repetir lo mismo, porque cuando se tiene que aprender una lengua se tiene que repetir mucho, o sea, se tiene que regresar atrás, tienen que estar constantemente en eso y cuanto más repitan y cuanto más observan, aprenden mucho más, porque sino, es difícil” (31.05.05).

Para resumir lo que esta maestra hace en su clase y la estrategia que usa para enseñar quechua, debemos decir que ella pasa más tiempo haciendo rezar el Padre Nuestro y reflexionando con los estudiantes sobre algún pasaje bíblico. Después, no puede pasar por alto revisar la tarea y, en caso de que no la hayan hecho, darles tiempo para que la tarea no quede pendiente.

La situación didáctica presentada en la evidencia es similar a cómo los maestros de la escuela tradicional iniciaban a los estudiantes de primero de primaria en la lectura y

²³ A través del Decreto Supremo 20227 de 1984 se dispuso la oficialización del alfabeto único tanto para el idioma quechua como para el aimara. Este alfabeto está compuesto de 28 letras, entre las cuales se tiene 25 consonantes y 3 vocales (Quiroz 2000: 26).

escritura del castellano. Decimos eso, porque nosotros mismos somos resultado de ese sistema de enseñanza. Como se pudo ver, que los estudiantes ya sepan leer y escribir en castellano no ayuda para que a partir de esos conocimientos se les vaya enseñando otros conocimientos que tienen que ver con la lectura y escritura en lengua quechua. En ese sentido, lo que les enseñan resulta ser muy básico para hacer que aprendan a leer y escribir en quechua no sólo para los estudiantes que hablan quechua, sino también para quienes deben hablar en quechua.

La maestra, escribiendo algunos ejemplos, enseña a los estudiantes que según la normalización de la lengua quechua las vocales no se deben leer tal como se escribe, tampoco se debe escribir tal como se habla. Pero, como ni los estudiantes ni la maestra escriben siguiendo las reglas de la escritura normalizada, el intento de enseñar el quechua con la escritura normalizada sólo sirve a la maestra para poner de ejemplo y con la repetición esperar que memoricen las reglas de escritura de las vocales. Al respecto, Sichra (2006: 32), en su investigación, indica que los maestros conceptualizan el proceso de aprendizaje por memorización bajo la suposición que, en adelante, los estudiantes podrán recurrir a su uso.

2.1.2. La mecánica de conjugar los tiempos verbales en idioma quechua

Otro maestro, que también aprendió el quechua en la universidad, realiza sus prácticas pedagógicas aplicando el enfoque de gramática – traducción. Tal como Richards y Rogers (1998) manifiestan, para enseñar cualquier lengua con dicho enfoque es importante que se presente y estudie las reglas gramaticales. Este maestro recurre a esa estrategia para enseñar a los estudiantes a conjugar verbos en distintos tiempos en quechua.

C.C1/S.R./8ºA/18.11.04	1	M	Hoy vamos a aprender a conjugar el tiempo pasado manteniendo la misma regla del tiempo presente simple. En quechua recurrimos a una regla en tiempo presente y un niño dice:																		
	2	E	Suprimimos la “y” griega y queda la raíz.																		
		I	<i>El profesor va preguntando cómo se dice recordar, saber, hablar y buscar en quechua. Luego, en una parte de la pizarra escribe los pronombres para conjugar el verbo yuyay ‘recordar’ en tiempo presente. Les pregunta a los estudiantes cómo se conjuga, ellos le van diciendo y el profesor escribe:</i>																		
	3	M	<table> <tr> <td>Noqa</td> <td>yuyay</td> <td>yuya/ni</td> </tr> <tr> <td>Qan</td> <td>yuyay</td> <td>yuya/nki</td> </tr> <tr> <td>Pay</td> <td>yuyay</td> <td>yuya/n</td> </tr> <tr> <td>Noqancheq</td> <td>yuyay</td> <td>yuya/ncheq</td> </tr> <tr> <td>Qancuna</td> <td>yuyay</td> <td>yuya/nkicheq</td> </tr> <tr> <td>Paycuna</td> <td>yuyay</td> <td>yuya/nku</td> </tr> </table>	Noqa	yuyay	yuya/ni	Qan	yuyay	yuya/nki	Pay	yuyay	yuya/n	Noqancheq	yuyay	yuya/ncheq	Qancuna	yuyay	yuya/nkicheq	Paycuna	yuyay	yuya/nku
	Noqa	yuyay	yuya/ni																		
Qan	yuyay	yuya/nki																			
Pay	yuyay	yuya/n																			
Noqancheq	yuyay	yuya/ncheq																			
Qancuna	yuyay	yuya/nkicheq																			
Paycuna	yuyay	yuya/nku																			
	I	<i>El profesor lee de la pizarra la conjugación del verbo. Luego, él y los alumnos vuelven a leer. Dos estudiantes dictan otros verbos: pukllay, yachay, y junto con el profesor los estudiantes los conjugan oralmente en coro.</i>																			

En esta oportunidad casi toda la interacción generada entre el maestro y los estudiantes es en castellano (1, 2). La evidencia muestra que primero el maestro nombra algunos verbos en castellano y sólo la conjugación de uno de ellos se escribe en la pizarra (3) para que los estudiantes recuerden lo que ya habían dicho o hecho en anteriores clases. El objetivo del maestro es enseñar que los estudiantes conjuguen el tiempo pasado evidencial –rqa. Para eso, el maestro considera suficiente ejemplificar la conjugación con una oración simple de dos palabras, un pronombre con un verbo.

C.C1/S.R./ 8ºA/18.11.04	4	M	Hoy vamos a aprender a conjugar el tiempo pasado manteniendo la misma regla: <table> <tr> <td>Noqa</td> <td>yuyay</td> <td>yuyarqani</td> </tr> <tr> <td>Qan</td> <td>yuyay</td> <td>yuyarqanki</td> </tr> <tr> <td>Pay</td> <td>yuyay</td> <td>yuyarqa</td> </tr> <tr> <td>Noqancheq</td> <td>yuyay</td> <td>yuyarqancheq</td> </tr> <tr> <td>Qancuna</td> <td>yuyay</td> <td>yuyarqankicheq</td> </tr> <tr> <td>Paycuna</td> <td>yuyay</td> <td>yuyayrqanku</td> </tr> </table> Lo que hemos hecho es añadir un sufijo nuevo para poner el verbo en pasado. Regla: Para conjugar los verbos en tiempo pasado se procede casi de la misma manera como en el tiempo presente. Primero: Se suprime la “y” griega de los verbos. Ejemplo: <table> <tr> <td>Yuyay</td> <td>yuya</td> <td rowspan="2">} Esto se llama raíz verbal</td> </tr> <tr> <td>Parlay</td> <td>parla</td> </tr> </table> Segundo: A la raíz verbal se aumenta el sufijo –rqa del tiempo pasado. Tercero: Luego del sufijo –rqa escribimos los mismos sufijos que empleamos para el tiempo presente simple. Hay un acepción de la tercera persona singular con el pay; en tiempo pasado, ya no se pone la –n.	Noqa	yuyay	yuyarqani	Qan	yuyay	yuyarqanki	Pay	yuyay	yuyarqa	Noqancheq	yuyay	yuyarqancheq	Qancuna	yuyay	yuyarqankicheq	Paycuna	yuyay	yuyayrqanku	Yuyay	yuya	} Esto se llama raíz verbal	Parlay	parla
	Noqa	yuyay	yuyarqani																							
Qan	yuyay	yuyarqanki																								
Pay	yuyay	yuyarqa																								
Noqancheq	yuyay	yuyarqancheq																								
Qancuna	yuyay	yuyarqankicheq																								
Paycuna	yuyay	yuyayrqanku																								
Yuyay	yuya	} Esto se llama raíz verbal																								
Parlay	parla																									
	I		<i>El profesor les da a conjugar otros ejercicios como tarea de clase y les dice que los cinco primeros que conjuguen tendrán cinco puntos más.</i>																							

La forma cómo este maestro enseña el quechua en castellano se asemeja a un recetario en el que todas las instrucciones de ingredientes y pasos a seguir son lo más importante para obtener un producto. Este producto que resulta ser la conjugación de verbos quechuas en tiempo pasado depende de cuán bien o cuán sencillo resulta seguir los pasos de la regla de conjugación (4). Para este maestro “el aprendizaje de una lengua es resultado de la memorización de reglas y datos a través del entendimiento y manipulación de su morfología y su sintaxis” tal como sostienen Richards y Rogers (1998).

Así como enseña este maestro parecería que tiene de estudiantes a gente que nunca oyó hablar en quechua, cuando en realidad la mayoría de la población con la que trabaja es bilingüe y a diario interactúan con otros quechua hablantes haciendo uso de cualquier tiempo en quechua.

Para resumir, como pudimos mostrar, este maestro recurre a aplicar una regla en castellano para hacer que los estudiantes aprendan a conjugar los tiempos gramaticales en quechua. No olvidemos lo que Alandia (2005: 29) dijo, que el uso de reglas gramaticales es propio del enfoque estructuralista y que el conocimiento no asegura el uso. La idea de este maestro es que los estudiantes memoricen la regla que consiste en

añadir el sufijo marcador de tiempo pasado evidencial –rqa entre la raíz verbal y las desinencias personales. Para eso, su estrategia es hacer que los estudiantes conjuguen repetidas veces un mismo verbo en quechua y en el mismo tiempo con diferentes pronombres ya sea de forma oral o por escrito. Según Sichra (2006: 51), esta estrategia de enseñanza es usada en una clase instruccional de quechua a la que llama metaprocedimiento de creación lingüística y de aprendizaje gramatical.

2.1.3. La gramática del castellano para explicar la del quechua

Durante esta situación didáctica, la maestra compara la terminación de los verbos en quechua con la terminación de los verbos en castellano. Su objetivo es que los estudiantes recuerden cómo se debe conjugar los verbos en quechua.

C.C.4/S.R/ 8ºD/ 02.09.05		I	<i>La maestra sin decir nada inicia la clase escribiendo en la pizarra el nombre del tema de trabajo.</i>
	1	M	Tema Conjugación de verbos Comienza el tercer trimestre y aprendemos a conjugar, el año pasado ya hicimos; entonces, ahora, sólo es un repaso. A ver, un verbo en quechua.
		I	Todos los estudiantes se miran extrañados, dando a entender que no comprenden lo que les pide la maestra, hasta que un estudiante dice:
	2	E	Ñuqa purichkani.
	3	M	El verbo puriy, caminar. Ahora les pregunto: ¿cuál de estas letritas tenemos en castellano? Este ¿verdad? <i>(dice remarcando la terminación ar del verbo caminar)</i> Entonces, queda claro que en quechua ar, er, ir es y.

La maestra de este curso también enseña inglés en cursos superiores. Ella aprendió quechua durante su formación universitaria en idiomas. Su primera lengua es el castellano y da por supuesto que esa lengua debe ser el referente para enseñar quechua a estudiantes que tienen en muchos casos el quechua como L1.

Esta maestra comienza escribiendo en la pizarra el tema “conjugación de verbos” (1). Los estudiantes están en octavo de primaria y gran parte de ellos ya la tuvieron de maestra el año pasado. La maestra, convencida de que en sus clases los estudiantes desarrollan aprendizajes, les recuerda en castellano que lo anunciado en la pizarra no es un tema nuevo (1) y que por tanto, sólo se trata de un breve repaso de lo que ya aprendieron. La enseñanza de la lengua quechua está basada en la transmisión de contenidos gramaticales agrupados en contados temas. Tanto en séptimo como en octavo se enseña el alfabeto quechua, pronombres personales, pronombres posesivos, las oraciones, los sufijos nominales, los verbos, los sufijos de tiempo y los números. Sin embargo, a pesar de

la repetición de contenidos, para los estudiantes de este curso parece que todo es nuevo o, por lo menos, eso dan a entender al sorprenderse cuando la maestra pide que alguien nombre algún verbo en quechua (1). Ante el pedido y el silencio de sus compañeros, un estudiante dicta un verbo conjugado en presente progresivo (2); la maestra concluye que el estudiante se refiere al verbo “puriy”, ‘caminar’ y lo escribe en la pizarra (3).

Ahora, para la maestra, el verbo caminar se convierte en objeto de estudio (3) y recurre a una explicación gramatical para enseñar a conjugarlo en quechua a partir de una equivalencia entre los verbos infinitivos del castellano y los del quechua. La maestra, tal como dicen Richards y Rogers (1998: 11.12) “trabaja el vocabulario y las reglas gramaticales con ejercicios de equivalencia y traducción” y creyendo que una explicación gramatical dará como resultado aprendizajes significativos en los estudiantes les dice: “Entonces, queda claro que en quechua ar, er, ir es y”.

C.C.4/S.R/ 8ºD/ 02.09.05	4	M	¿Qué necesitamos para conjuguar?
	5	EE	Ñuqa, qam, pay, nuqanchik, nuqayku, qamkuna y paykuna
	6	M	Ahora, cómo voy a hacer para conjuguar ¿cómo digo yo camino?
	7	EE	Ñuqa purini
		I	<i>La maestra escribe las conjugaciones que los estudiantes le dictan y remarca con una tiza roja las desinencias de persona.</i>
	8	M	Noqa purini Qan purinki Pay purin Noqanchiq purinchig Noqayku puriyku Qankuna purinkichig Paykuna purinku ¿Por qué he puesto a la última letra en rojo?
	9	EE	Porque son pronombres Son presente, pasado y futuro profe. Porque se trata de otra persona. Para cada persona hay otra.
	10	E	Porque son adjetivos posesivos, profesora.
	11	M	¡Muy bien!, éstos también son adjetivos posesivos. ¡Qué bien que se acuerden!
		I	<i>La misma estudiantes que participó antes, en voz alta dice:</i>
	12	E	¡Eso quiere decir que está hablando de una persona, después de dos y después de más profesora!
	13	M	¿Ya ven? Cuando en quechua conjugamos ya no se pone la -y, sino la -ni, -nki, -n y así sucesivamente.

Una vez que la maestra deja en claro la equivalencia de los verbos en castellano con los de quechua, pregunta a los estudiantes sobre los pronombres con los que se conjuga (6), los estudiantes le nombran (7) uno tras uno y después de conjugar un verbo les hace una pregunta (8) sobre otro punto gramatical, el reconocimiento de las desinencias que marcan la persona y el tiempo presente en el verbo. La poca claridad de lo que busca la

maestra y su falta de dominio en la gramática del idioma quechua le ocasionan serias dificultades y provocan confusión en los estudiantes, quienes dan varias respuestas (9) pero la maestra no las califica de correctas.

En ese ejercicio de preguntas y respuestas iniciado por la maestra, a uno de los estudiantes se le ocurre decir que los sufijos de persona son los que indican posesión en quechua (10). Ante esa respuesta, la maestra, con una actitud de satisfacción, asiente (11) diciendo: "Muy bien, estos también son adjetivos posesivos. ¡Qué bien que se acuerden!". Pero una estudiante se atreve a contradecirle reiterando lo que en su anterior participación dijo (12): "¡Eso quiere decir que está hablando de una persona, después de dos y después de más, profesora!". Con esa reacción, la estudiante pone en evidencia la equivocación de la maestra y su falta de claridad de lo que pide hacer a los estudiantes. Por eso, para salir de la dificultad prefiere no oír a esa estudiante y reiterar que los verbos conjugados en quechua tienen diferentes desinencias (13).

C.C.4/S.R/ 8ºD/ 02.09.05	14	EE	¿Podemos copiar?
	15	M	Sí, pueden copiar. ¿Entendieron?
	16	EE	No, no, no
		I	<i>Entonces, la maestra escribe en la pizarra cinco verbos que según ella son los que más les gusta a los estudiantes.</i>
	17	M	"Sólo vamos a conjugar 5 verbos" pujllay, takiy, tusuy, parlay, llank'ay" "Para que no repitan la traducción en castellano, sólo conjugan y en vez de castellano me hacen un dibujo"

Los estudiantes, preocupados por copiar en su cuaderno más que en prestar atención a la maestra, piden autorización para que les permita copiar de la pizarra (14). Con esa actitud, los estudiantes dan a entender que la clase no es más que para llenar su cuaderno. Después de cuarenta y cinco minutos, finaliza el primer periodo de clase y la maestra les pregunta si entendieron cómo se debe conjugar el tiempo en quechua (15), pero los estudiantes le contestan que no y su último recurso es hacerles conjugar varios verbos en quechua (17) que les lleva otros quince minutos más; de esa manera, la maestra deja que la mecánica de conjugación haga el trabajo por ella y que los estudiantes saquen sus propias conclusiones.

Por otra parte, para esta maestra, cuando un estudiante traduce los verbos conjugados en quechua al castellano o los representa con dibujos, significa que está aprendiendo quechua y precisamente, Richards y Rogers (1998) indican que una de las características del enfoque de gramático – traducción es lo que esta maestra hace, porque en este

enfoque “la mayor parte de la lección se dedica a traducir oraciones a y desde la lengua objeto”.

Conjuguen, traduzcan y dibujen es la consigna repetitiva que entre los estudiantes genera diversas expresiones de descontento, tales como: “Oh, sin dibujo profe, mucho sacrificio es”, “Sin dibujo profe, mucha cosa es” (C.C.4/34). Ahora, cuando les pide que traduzcan al castellano dicen: “Sin traducción profe, mucha cosa es, mucho se tarda”, otro estudiante que sólo habla en castellano dice: “Sin traducción profe. No sé cómo voy a traducir, con lo que se ha aumentado la –sa. Mucho es, ya me ha aburrido esto” (C.C.4/34). Ante esas manifestaciones, la maestra siempre reacciona amenazante en franco uso de poder: “No sé, yo voy a firmar”.

Faltando más o menos veinte minutos para finalizar la clase, la maestra enseña la conjugación del tiempo pasado evidencial –rqa (18) procediendo de la misma manera que al principio de la clase como se puede ver en los enunciados (20) y (21).

C.C.4/S.R/ 8ºD/ 02.09.05	18	M	“Ya, ahora vamos con el verbo pasado ¿cómo digo caminé?” Tiempo pasado Puriy = caminar
		I	<i>Borra las desinencias del verbo conjugado en presente y aumenta el sufijo –rqa el cual remarca con una línea.</i>
	19	M	Noqa purir <u>q</u> ani Qan purirq <u>an</u> ki Pay purir <u>q</u> a Noqanchiq purirq <u>a</u> chiq Noqayku purirq <u>a</u> yku Qankuna purirq <u>an</u> kichiq Paykuna purirq <u>an</u> ku “Entonces, ¿qué letra marca pasado? La –rqa ¿verdad? “Ustedes traducen”.
		I	<i>Los estudiantes leen cada oración y lo traducen oralmente en castellano. La maestra escribe la traducción junto a la oración correspondiente.</i>
	20	M	“A ver, un verbo en quechua”
	21	EE	Los estudiantes le dictan: Mikhuy, rantiy, khaniy, puñuy

La rutina anterior vuelve a comenzar, repitiéndose las mismas preguntas y los mismos ejemplos tal como describimos desde el principio.

Resumiendo, debemos decir que durante toda la clase, la maestra insiste en que los verbos en castellano tienen su equivalencia con los verbos en quechua. Esta maestra, cuando los estudiantes estaban ocupados conjugando verbos, se nos acercó y dijo: “te das cuenta, no pueden nombrar un verbo, porque no saben qué es un verbo”. Aún percibiendo esa situación, insiste que los estudiantes le dicten verbos y que aprendan a conjugar en diferentes tiempos. En la clase, se nota que los estudiantes no saben identificar los grupos

de verbos en castellano, entonces, no les sirve de nada que la maestra insista en querer que aprendan a conjugar verbos recurriendo a buscar equivalencias verbales.

2.1.4. Dictado de oraciones

La maestra que recurrió a dictar oraciones en quechua es trilingüe, desde niña habla en quechua, aimara y castellano. Ella tiene formación para enseñar matemáticas. Enseña quechua, porque durante dos semanas aprendió algunas bases de lectura y escritura en un taller. Hacer que los estudiantes escriban oraciones que ella misma las produce es para corregir los errores ortográficos que cometen los estudiantes al escribir las oraciones con el alfabeto normalizado en el pizarrón. La explicación que Alandia (2005:29) nos da respecto a la estrategia de esta maestra de enseñar quechua mediante el dictado de oraciones es porque con el enfoque de gramático - traducción se prioriza la escritura de la lengua y no así lo oral.

Maritza/ M.P/8ºB/ 06.05.05		
	I	<i>La clase comienza con un saludo en quechua</i>
1	M	Sumaq p'unchaw yachakuqkuna
2	EE	Sumaq p'unchaw yachachiq
3	M	Tiyakuychik
4	EE	Pachi
	I	<i>Luego del saludo, la maestra pide que dos estudiantes se aproximen a la pizarra para escribir cada cual una oración dictada por ella.</i>
5	M	Saquen sus cuadernos y al centro pongan dictado. Salgan dos al frente y escriban lo que les dicte.
6	M	Kunan paqarin chirimuchkan
7	E1	<u>Cunan paqarin chirimusan</u>
	I	<i>Pide que salga otro estudiante para que corrija</i>
8	E2	Kunan paqarin chirimusan
9	M	Alguito más está mal. A ver, sal tú a corregir
10	E3	<u>Kunan paqarin chirimushan</u>

En esta clase, tanto maestra como estudiantes se saludan en quechua (1-4). Luego, la maestra inicia la clase dando órdenes en castellano (5) e indica a los estudiantes que en esta clase escribirán oraciones en la pizarra. La actividad consiste en que dos estudiantes salgan al frente y escriban en la pizarra las oraciones en quechua dictadas por su maestra -las oraciones escritas en la pizarra por los estudiantes, en la evidencia están subrayadas con una línea-. Otros dos estudiantes debían ser quienes corrijan los errores de sus compañeros. En el segmento podemos apreciar que un estudiante escribe la primera oración (6) como si estuviera escribiendo en castellano. La maestra, al ver que no está bien escrito, pide a otro estudiante que salga a corregir. Ese estudiante corrige la letra 'C' por la 'K' (8). De inmediato, la maestra hace notar que en la oración aún hay un error y pide a otro estudiante que corrija (9), sale ese estudiante, pero corrige no con el sufijo normalizado -chka sino con -sha (10). Como se puede ver, la práctica

pedagógica de esta maestra se ajusta al enfoque gramático – traducción, porque emplea las oraciones como “unidades básicas de enseñanza y práctica lingüística” que según Richards y Rogers (1998) es la característica fundamental del nombrado enfoque. Hasta este momento lo que difiere entre las estrategias pedagógicas descritas es que esta maestra trabaja con el alfabeto normalizado y que aprendió la lengua que enseña durante su niñez.

11	M	Allquwan, piliwan apanakunku.
12	E1	<u>Allquwan piliwan apanakungu.</u>
	I	<i>La maestra pide a una estudiante que corrija, pero no quiere. La salida de otra estudiante hace que la mayoría de los estudiantes reaccionen.</i>
13	EE	¡Ella no sabe quechua!
14	M	No sabe, pero sabe escribir
15	E2	<u>Allquwan, piliwan apanakunku.</u>
16	M	“Ya ven, sabe escribir bien”
17	M	Kay misipta kimsa uñas tiyapun
18	E1	<u>Kay misigta kinsa uñas tiyapun</u>
	I	<i>Los estudiantes salen a la pizarra de dos en dos tanto a escribir como a corregir.</i>
19	M	Yana misip chupanmanta llawar llugsimuchkan
20	E1	<u>Llana misiq chupanmanta lowar yujsimusan</u>
21	E2	<u>Yana misiq chupanmanta llowar llugsimuchkan</u>
	I	<i>La maestra pide que otro estudiante escriba otra oración. La mayoría de los estudiantes se ríen en voz alta, pero igualmente sale ese estudiante</i>
22	EE	Él no sabe quechua escribir
23	M	K'aya paqarin p'achayta t'aqsasaq
24	E1	<u>Q'aya paqarin k'achayta tagsachka</u>
25	M	“¿Linda? ¿hermosa mañana? ¡k'acha, eso quiere decir!
26	M	K'aya p'achasniyta taksasaq

La maestra continúa la clase dictando otra oración (11), pero como el estudiante se equivoca (12) voluntariamente sale una estudiante que no habla la lengua y eso hace que sus compañeros adviertan a su maestra que ella no habla quechua (13), pero como la enseñanza se basa en el enfoque gramático – traducción, la maestra no presta importancia a la necesidad de hablar y escuchar sino a la decodificación de la lengua. Por eso, la maestra da a entender que para escribir no es necesario hablar quechua (14) y cuando la estudiante corrige bien el error (15), su maestra reafirma lo que les dijo (16). Esa forma de trabajar la lengua es totalmente contraria al objetivo que según Alandia (2005: 32) persiguen los enfoques pragmáticos, comunicativos y sociolingüísticos, ya que ellos, en primer lugar, promueven el uso de la lengua oral antes que la escrita. Esa misma situación se repite más adelante, cuando la maestra pide a otro estudiante que salga a escribir una oración, pero sus compañeros riéndose ya no dicen que no sabe hablar, sino que no sabe escribir en quechua (22), al escribir la oración el estudiante se confunde y escribe la ‘q’ por la ‘p’ y en vez de escribir el verbo en futuro usa el sufijo de tiempo progresivo –chk (24). Finalmente, la maestra hace notar, aunque no con claridad, que en quechua hay palabras que al cambiar una letra le cambia el significado (25).

Lo que acabamos de describir permite ver que la maestra se da cuenta que los estudiantes tienen dificultad en apropiarse de una correcta escritura en quechua. Pero, sólo trata de ayudarles preguntando o haciendo notar a los estudiantes en castellano para que identifiquen en las oraciones los errores ortográficos. Esa preocupación sólo es momentánea tanto para la maestra como para los estudiantes. La maestra no motiva a los estudiantes para que tengan una actitud ni interés por preguntar o plantear dudas respecto a lo que se les pide que hagan. Por tanto, los filtros afectivos como los llama Krashen a la actitud y motivación positivas están ausentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A manera de resumen, esta maestra usa el método gramático – traduccional al que se refieren Richards y Rogers (1998). Emplea una de las características de este enfoque, el dictado de oraciones simples como unidad de análisis. La intención de la maestra no es hacer que los estudiantes produzcan por sí mismos oraciones, sino que practiquen la escritura y afiancen la escritura del quechua normalizado, porque todas sus intervenciones son para corregir la ortografía. Cuando los estudiantes escriben en la pizarra las oraciones, ella ve qué errores ortográficos tienen. Pero esos errores no le motivan a reflexionar sobre su práctica pedagógica e interesarse no sólo en el resultado de la enseñanza, sino en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Antes que los estudiantes salgan a escribir las oraciones en quechua, la maestra da por supuesto que los estudiantes tendrán errores ortográficos cuando escriben y por eso, nombra a otros para que corrijan los errores ortográficos de sus compañeros.

Cuando los estudiantes que no hablan en quechua se animan a salir y escribir delante de sus compañeros oraciones que su maestra les dicta, sale a relucir que el objetivo de la clase de quechua no es que los estudiantes aprendan a hablar la lengua, sino que escriban, no importa si al hacerlo los estudiantes entienden o no lo que escriben en quechua.

2.1.5. La traducción de la lengua quechua al castellano

Esta maestra, similar a las otras situaciones didácticas analizadas, también enseña quechua con el enfoque de gramático – traducción y como no habla quechua, para ella es importante enseñar quechua como dicen Richards y Rogers (1998: 11) enfatizando la corrección en la traducción de los estudiantes.

Amanda/M. P/ 7ºA / 20.05.05	1	M	Leer, escribir y traducir al quechua (consigna escrita en la pizarra) <i>1. Paykuna llaqtaman chayankuña</i>
		I	<i>Una estudiante a su compañero de asiento le dice:</i>
	2	E	"La maestra se está equivocando, porque ella tiene que dictarnos en castellano y después nosotros tenemos que traducir. Mira lo que dice aquí, así dice. ¡Profe!, ¡profe!, ¡profe!,
	3	EE	Ellos ya han llegado a la ciudad.
		I	<i>La maestra no escucha a la estudiante que la llama y continua dictando otra oración</i>
	4	M	Mamallanpuni kanchaman purin
	5	EE	Su mamá nomás va a la cancha.
	6	M	¿Su mamá siempre va a caminar?
	7	M	¡Su mamá nomás siempre camina a la ciudad.!
		I	<i>La maestra duda y hace otros intentos para traducir junto con los estudiantes.</i>
	8	M	"¿Está bien usar la expresión nomás?" No ¿verdad?, está bien en su lengua, no en castellano ¿verdad?, por eso, ustedes tienen problema para escribir en lenguaje. Entonces sería: su mamá siempre va a la ciudad a caminar.
		I	<i>Después de decir a los estudiantes que copien esa traducción, escribe una nueva oración.</i>

Las oraciones que mostramos en la evidencia fueron copiadas por la maestra del texto de Plaza (1995) "Qhichwata qhillqanapaq". Este es un texto autoinstructivo cuyo objetivo es que los bilingües alfabetizados en castellano, también aprendan a leer y escribir en quechua. Esta maestra usa este texto de base para desarrollar sus prácticas pedagógicas.

En cuanto la maestra escribe la primera consigna en la pizarra (1) y les dicta oraciones en quechua para traducirlas en castellano, una estudiante hace notar a su compañero que hay una contradicción entre lo que la maestra les manda a hacer y la consigna que está escrita en la pizarra (2). Según la consigna (1), la maestra debe dictarles oraciones en castellano para que traduzcan al quechua, pero al contrario les dicta oraciones en quechua y les indica que traduzcan al castellano. La estudiante, elevando su voz, trata de advertir (2) esa contradicción, pero la maestra no le escucha y continúa escribiendo las oraciones en quechua. Las oraciones son traducidas tanto por los estudiantes como por la maestra. Pero, las aceptadas y copiadas sin objeción son las que mejor se adecúan a la forma del castellano (8). Por tanto, lo que importa es que la traducción en castellano suene coherente aunque sea a costa de que el significado de lo que en quechua se quiere decir se haya cambiado.

Como los estudiantes no se guían por los esquemas gramaticales del castellano, el significado de las oraciones en quechua traducidas al castellano no cambia (5). Esta situación nos muestra que los estudiantes trabajan según los principios del enfoque

funcional, porque como dicen Richards y Rogers (1998) ellos cuando traducen se orientan por la dimensión semántica y comunicativa y no tanto por las características gramaticales de la lengua, en este caso el quechua. Por ejemplo, la oración: “mamallanpuni kanchaman purin”, varios estudiantes al mismo tiempo la traducen como: ‘Su mamá nomás va a la cancha’ que en otras palabras correspondería a decir: ‘Sólo su mamá es quien siempre va a la cancha, nadie más’, aunque haya otra persona que puede ayudar con ese trabajo, no lo hace. Sin embargo, la maestra les dice que escriban en sus cuadernos como: “Su mamá siempre va a la ciudad a caminar” (8) dando a entender de que se trata de una actividad de la cual la madre disfruta y que no le significa ningún esfuerzo realizarlo.

Para resumir, la maestra copia de un texto las oraciones que les dicta a sus estudiantes y cuando traduce, se ve en serias dificultades, porque al traducir se basa en el conocimiento de la lengua castellana y antepone la forma de la gramática del castellano al significado de lo que está escrito en quechua y muchas veces lo traducido no corresponde a lo que expresa la oración en quechua. Sichra (2006), en su investigación llega a la conclusión que la traducción acarrea una complejidad que no tiene que ver con la lengua quechua sino con el castellano. La maestra pide que los estudiantes traduzcan las palabras u oraciones en quechua al castellano pensando que sólo así ellos comprenden lo que dicen en su propia lengua. Para Richards y Rogers (1999: 24), la teoría funcionalista fue una alternativa para atender a la cuestión semántica y comunicativa de las segundas lenguas, pero en la escuela la cuestión comunicativa no se la considera y más bien se enfatiza en la naturaleza formal de la lengua (Baker 1993: 304) como si todos los estudiantes fuesen bilingües.

2.1.6. La clave para enseñar la lengua es la repetición

En la siguiente evidencia, veremos cómo un maestro está convencido de que los estudiantes pueden aprender quechua repitiendo la lectura de oraciones escritas en la pizarra una y otra vez. Para este maestro la repetición es una estrategia de enseñanza, porque considera que cuanto más repitan las oraciones, mejor y mayor fijación de la lengua quechua habrá.

Edwin/ S.R./ 7ºB/ 05.11.04		I	<i>Después de saludar a los estudiantes, el profesor comienza la clase diciendo:</i>
	1	M	Vamos a hacer otro tema que se llama "Pusaj Pilis"
		I	<i>Escribe en la pizarra el título del tema y debajo escribe seis oraciones en quechua, que las lee y traduce oralmente en castellano y los estudiantes van escribiendo en sus cuadernos.</i>
	2		"Pusaj Pilis" 1. Pusaj pilis mayupi kasanku 2. Pakito pusaj pilista, nin: pajtataj atoj tuta jamunman, nispa 3. Pakito pusaj pilista wasinman pusan. 4. Pakito nin: Pajtaj atoj tuta purishan atoj pilista munashan 5. Mayuman jamuspa mana pilista rikunchu 6. Llakikuspa ripun chay atojqa.
	3	M	¡Dejen de escribir, después van a continuar! Vamos a hacer ahora la lectura de esta pequeña historia ¿ya? A la voz de tres, vamos a leer entre todos de la pizarra ¿ya?. Empezamos por el título. Dice: Pusaj pilis
	4	E	Pusaj pilis
	5	ME	El uno, dice: Pusaj pilis mayupi kasanku. Una vez más.
	6	ME	Pusaj pilis mayupi kasanku.
	7	M	El dos, Pakito pusaj pilista, nin: pajtataj atoj tuta jamunman, nispa. Una vez más, por favor, toda la número dos ¿ya?
	8	ME	Pakito pusaj pilista nin: Pajtataj atoj tuta jamunman, nispa
	9	M	El tres ahora. A ver chicos, dejen de escribir he dicho. ¡ya! El tres, entre todos. Los varones también ¡ No están participando!
	10	ME	Pakito pusaj pilista wasinman pusan.
	11	M	Una vez más ¿ya?
	12	EE	"Pakito pusaj pilista wasinman pusan"
	13	M	El cuatro
	14	ME	Pakito nin: Pajtaj atoj tuta purishan atoj pilista munashan.
	15	M	El cinco
	16	ME	Mayuman jamuspa mana pilista rikunchu.
	17	M	El seis, finalmente.
	18	ME	Llakikuspa ripun chay atojqa.

Este maestro enseña quechua transcribiendo textualmente pequeñas historias del texto de Luis Morató Peña (1993) "Quechua boliviano" en ese texto, casi en todas las oraciones (2) se enfatiza el reconocimiento de una letra o un sufijo y el alfabeto que se usa es el pentavocálico. Este maestro tiene entendido por referencia que enseñar la escritura del quechua con el alfabeto normatizado confunde a los estudiantes y para no confundirlos y facilitar su aprendizaje, prefiere trabajar con el alfabeto pentavocálico; además, según él, si el castellano se enseña con el alfabeto pentavocálico, lo mismo debe hacerse con el quechua como si las lenguas no tuvieran su propio alfabeto. Al respecto, en una entrevista nos dijo:

Yo hice una encuesta con profesores del área rural respecto a este punto, entonces yo vi que un 90% se opone a este sistema normalizado y específicamente se oponen al sistema trivocálico. Ellos dicen de que esto confunde a los niños a la hora de la lectura. Por esa situación tomé por trabajar este sistema pentavocálico, porque no quiero confundirles más, además como existen textos. Yo pienso que debemos hacer del idioma una cosa que sea agradable y si hacemos que esto sea un poquito dificultoso, puede llevar inclusive a que les disguste o que odien la materia. En el área rural les confunde este sistema, porque primero les quieren enseñar con trivocálico el quechua y después les quieren enseñar con pentavocálico el castellano, eso es lo que les confunde. E/M.Q/c7.A/18 – 11 – 04/5

Como se ve en el testimonio, para este maestro, que los estudiantes tengan alguna dificultad de interferencia de la lengua quechua cuando se trabaja la lengua castellana o viceversa, no es natural, más bien, es una situación que les confunde y hace que rechacen la lengua que se está aprendiendo a leer y escribir.

Volviendo a la situación pedagógica de la evidencia, los estudiantes al mismo tiempo de reconocer oraciones con el sufijo de presente progresivo también las copian en sus cuadernos. El maestro después de transcribir las oraciones en la pizarra pide a los estudiantes que lean junto con él (3) dos o tres veces por cada oración. Luego de esa lectura conjunta, a cada estudiante le toca leer una oración. Después, reinician una nueva lectura conjunta, le sigue la lectura en dos grupos y la clase concluye con una otra lectura conjunta.

Para resumir, este maestro, aún teniendo un gran porcentaje de estudiantes bilingües en su curso, no les hace producir sus propios textos, porque toda su práctica pedagógica consiste en hacer copiar oraciones simples que él escribe en la pizarra. Hasta el contenido del texto que les escribe es como para niños de primero, cuando en las clases, los estudiantes están preocupados en tratar temas que tienen que ver con la vida real y quizá aprender a leer y escribir en quechua no es un tema que les motiva, peor aún si el maestro de lo que se preocupa es de hacerles escribir y repetir una y otra vez.

En el enfoque de gramático-traducción para enseñar a leer y escribir una lengua, se recurre a la repetición para que los estudiantes memoricen la estructura de las oraciones junto con sus traducciones. Los maestros desconocen que dicho enfoque no fue creado para que un día los estudiantes puedan crear y/o actuar en situaciones de interacción en quechua.

2.1.7. Prescripción de conceptos gramaticales de la lengua quechua

Este maestro no habla quechua. Antes de asumir la responsabilidad de enseñar quechua, él enseñaba inglés y francés. Al ser reemplazada la materia de francés por la del quechua, tuvo que pasar clases en la academia de lengua quechua durante dos

meses. Las razones de este maestro fueron enteramente instrumentales para interesarse por aprender quechua. Para él, dictar en castellano conceptos de gramática quechua permitirá a los estudiantes aprender a leer y escribir en quechua.

En sus clases, es evidente que sólo él puede hablar, los estudiantes se ocupan de escribir los conceptos que les dicta y los ejemplos que escribe en la pizarra. El maestro no permite que entre los estudiantes interactúen entre estudiantes sea en castellano o en quechua y cuando los estudiantes elevan la voz, les manda a callar calificándoles de malcriados. Por tanto, en las clases de este maestro no se aprovecha la habilidad lingüística de los hablantes quechua que siguiendo las hipótesis de Krashen bien podría ser el input lingüístico comprensible que ayude a los no hablantes a aprender quechua (Baker 1993: 154).

Este maestro nos dijo: “Tengo que tener cuidado con estos chiquillos, porque están a la pesca de cualquier error, como ellos hablan la lengua. Por eso yo les he dicho, ustedes me pueden enseñar quechua, pero lo que yo les voy a enseñar es a escribir un poquito”. Por tanto, a él le conviene que los estudiantes no interactúen y evita en lo posible interactuar con ellos para no poner en evidencia su falta de dominio de la lengua quechua.

Adolfo/ S.R / 8ºB/ 02.09.05		I	<i>La clase comienza 20 minutos de haber tocado el timbre de clases Mientras los estudiantes terminan de tomar su desayuno escolar, el maestro les anuncia el tema correspondiente al día.</i>
	1	M	Como título pongan: El adjetivo El adjetivo es la parte de la oración que se antepone al sustantivo para calificarlo o determinarlo. ¿En qué el adjetivo es de terminación invariable? Es en cuanto a género y al número.
		I	<i>Escribe en la pizarra algunas oraciones como ejemplo.</i>
	2	M	Qhilla runa = persona floja K'uchi warmi = mujer hacendosa Yana uwija = oveja negra Jatun k'aspita = palo negro Chúya yakuta = agua cristalina Yuraq ch'ulluta = gorro blanco
		I	<i>El maestro dicta el concepto de adjetivo leyendo de un cuaderno cuyas hojas están amarillas por el tiempo. Las oraciones también las copia del mismo cuaderno. Los estudiantes muy callados, quietos en sus asientos sólo preguntan cuando alguna letra no es legible. Un alumno con una voz provocativa pregunta a su maestro:</i>
	3	E	¿Eso nomás vamos a hacer?
		I	<i>El maestro con el rostro muy serio, se dirige a uno de los estudiantes y le contesta mirándole fijamente:</i>
	4	M	¡Cállate, mucho hablas!
		I	<i>Terminan de copiar de la pizarra y el maestro continúa la clase</i>

	5	M	Pongan como subtítulo: Adjetivos posesivos "Ya, dicto. Los Adjetivos posesivos son los sustantivos más las terminaciones, <i>anota en la pizarra</i> , -y, -yki, nku, -yku, ncheq, ykicheq , -nku."
--	---	---	--

Teniendo en la mente que enseñar es transmitir lo mismo que le enseñaron a él en la academia, el maestro dicta el concepto de adjetivo (2). De inmediato escribe varios ejemplos (4) junto con su traducción en la pizarra. Cada uno de los ejemplos consta de un adjetivo y un sustantivo, pero los sustantivos de los tres últimos ejemplos llevan la partícula -ta que en quechua indica el objeto directo en la oración y por tanto, necesariamente exige de un verbo para que tenga un significado completo, aunque también sería una expresión correcta si le antecediera una pregunta como ¿imata uqharini? 'qué cosa levanté'. Sin embargo, el maestro omitió los verbos porque su objetivo sólo era demostrar las palabras que resultaban ser los adjetivos y no le prestó importancia a la partícula -ta.

Richards y Rogers (1998: 16) califican a la teoría estructuralista como la más tradicional para enseñar lenguas y la práctica pedagógica de este maestro se ciñe a dicha teoría, porque piensa que el objetivo de enseñar la lengua es que los estudiantes conozcan los elementos del sistema definidas fundamentalmente como unidades gramaticales. Por eso, el maestro enseña quechua prescribiendo conceptos gramaticales en castellano y escribiendo algunos ejemplos para demostrar a los estudiantes cómo se escribe en quechua y dónde va ubicado el adjetivo en la oración.

Los estudiantes copian todo de la pizarra. Cuando le cuestionamos al maestro sobre lo que harían los estudiantes con lo que les dictó, nos dijo: "ah, les voy a tomar sólo como vocabulario". La siguiente pregunta que le hicimos fue si los estudiantes aprendían algo de lo que les enseñaba, la respuesta fue: "Qué van a aprender, si no saben ni escribir su nombre en castellano, peor van a poder escribir en su lengua. Hay gente preparada no, pero la mayoría ni fu ni fa" (Ent. 08.11.04). Este maestro de antemano sabe que los estudiantes no podrán leer ni escribir en quechua; por tanto, no ve necesario realizar mayor esfuerzo de su parte por crear o implementar otras formas de enseñar que lleven a los estudiantes no sólo a leer y escribir en quechua, sino a hablar. Para este maestro si los estudiantes no aprenden no se debe ni a los contenidos transmitidos ni a las estrategias tradicionales con las que les enseña, sino a su falta de capacidad o interés por la materia. Sin embargo, como dice Baker (1993: 301) este tipo de experiencia pedagógica es la que no permite a los estudiantes hacerse bilingües funcionales, porque los estudiantes sólo memorizan lo que tienen en sus cuadernos para aprobar la materia, sin necesidad de desarrollar competencias orales en quechua.

Resumiendo, este maestro espera que de las nociones conceptuales dictadas, los estudiantes deduzcan la estructura de la gramática quechua o aprendan sobre ella y al mismo tiempo aprendan a hablar en quechua. Este maestro enseña quechua con las mismas estrategias que a él le enseñaron en la academia de lengua quechua, sin hacer ninguna adaptación acorde a la población que enseña quechua. Sin embargo, los estudiantes no tienen las mismas necesidades que le llevaron a él a intentar aprender quechua. Podemos dudar de que lo que se enseña no es de interés para los estudiantes. Según el maestro, los que fallan son los estudiantes y no él ni sus estrategias.

2.1.8. Enseñan a escribir en quechua repitiendo lo que enseñaron en castellano

Los maestros que enseñan alguna especialidad y también enseñan quechua, en sus clases repiten en quechua los mismos contenidos que en años anteriores ya les enseñaron en castellano a los estudiantes. Para los estudiantes bilingües, el tema de los números no es nuevo, porque oralmente saben contar en quechua, la novedad sería que la maestra enseña a los estudiantes las excepciones en la escritura de los números. En estas clases, los estudiantes monolingües en castellano no participan dictando los números, pero están atentos para escribir en sus cuadernos cuando sus compañeros escriben los números en la pizarra, para ellos el tema tampoco es nuevo.

C.C 2/ M.P. 8ºB/ 11.05.05		I	<i>Al inicio de la clase, la maestra pide a los estudiantes que hagan un ejercicio motriz con las manos. Algunos lo hacen, otros no. Luego, pasa a otra actividad. Parece que el ejercicio era para darse tiempo de pensar qué tema trabajar hoy.</i>
	1	M	¿Cómo se hace Phichqa?
		I	<i>Lo escribe en un extremo de la pizarra y al centro anota: Números.</i>
	2	M	“¿Qué cosas se puede contar? En el quechua existen números cardinales y ordinales”. M: En el centro de sus cuadernos pongan números 1º Número: Indica la cantidad de objetos o cosas, también personas para simbolizar estas cantidades se emplean los dígitos 0, 1, 2 hasta el 9. 2º Números cardinales: Los números cardinales son aquellos que se emplean con frecuencia, estos pueden ser simples o compuestos. A) Simples: Los números simples están comprendidos entre 1 y 9 B) Los compuestos: Son aquellos que se forman añadiendo a las cantidades simples las cantidades que representan decenas, centenas, miles, etc. ¿Cómo es el número simple, el primero?
		I	<i>Los estudiantes dictan los números en quechua del 1 al 10 y la maestra los escribe en la pizarra.</i>
	3	M	Juk, iskay, kimsa, tawa, phichqa, suqta, qanchis, jisk'un, chunka “Revisamos jisk'un ¿cómo se lee?” Los estudiantes leen tal como está escrito: “jisk'un”. La maestra dice: ¿Seguro? Ya les he dicho que por el sonido se escribe “jisq'un”. Fíjense el kimsa, es una excepción que ya les he dicho, se lee kinsa y se escribe kimsa.

Luego del saludo y mientras se le ocurre a la maestra qué puede trabajar ese día, pide a los estudiantes que hagan un ejercicio motriz con los dedos.

Después de escribir el título del tema en la pizarra, la maestra dicta conceptos (2) sobre nociones numéricas en castellano. Por los ejemplos (3) que escribe en la pizarra y por los ejercicios que les pide hacer a los estudiantes en sus cuadernos se puede ver que la intención de la maestra no es hacer que aprendan qué son los números, ya que no es la primera vez que a los estudiantes se les enseña sobre los números sino, hacer que escriban en quechua literalmente los números. Pero, por los conceptos que les dicta, podemos ver que, para los maestros, transmitir contenidos en quechua necesariamente significa repetir lo que los estudiantes ya aprendieron en años anteriores en castellano. En sí, lo importante de esta clase fue que los estudiantes no olvidaran que en la escritura literal de los números también se debe escribir siguiendo las reglas de la escritura normalizada en quechua (3).

	I	<i>Al trabajar sobre los números compuestos dice:</i>
4	M	“¿Cuáles son las consonantes para ustedes?”
	I	<i>Nadie responde y ante el silencio nuevamente pregunta. Esta vez dice:</i>
5	M	¿Las vocales?
	I	<i>Una niña en voz baja dice: “a”. Luego, la maestra nombra varias consonantes y después escribe números compuestos en la pizarra.</i>
6	M	Chunka jukniyuq Chunka iskayniyuq Chunka tawayuq
	I	<i>Se detiene a explicar por qué a algunos números se añade –yuq o –niyuq.</i>
7	M	Cuando la palabra termina en consonante se escribe con niyuq y cuando termina en vocal sólo –yuq.

Para trabajar la escritura de números compuestos, la maestra quiere asegurarse que los estudiantes saben identificar las vocales de las consonantes (4) (5) para que sepan que la presencia de las partículas –yuq o –niyuq en un número compuesto depende de si ese número termina en vocal o consonante. Pero como los estudiantes no responden de inmediato y la que lo hace titubea como dudando, la maestra pasa por alto y procede a escribir algunos ejemplos (6) y a explicar (7) que a los números terminados en vocal se les debe añadir la partícula –yuq y a los que terminan en consonante la partícula –niyuq.

C.C 2/ M.P. 8ºB/ 11 años		I	La maestra recorre de un lugar a otro observando los cuadernos y preguntando a uno y otro, cómo se dice 17, 20, 30, 40 en quechua. Luego, les da una consigna de trabajo para la casa:
	8	M	Escribo las edades de los miembros de mi familia.
		I	Para eso, les da una estructura que deben seguir.
	9	M	Tataypata:..... Mamaypata:.....
		I	Aclara que deben usar kuraq (mayor), sullk'a (menor), chawpi (medio) cuando escriban las edades.

10	M	¿Cómo dirá mi hermano mayor? Kuraq wawqiy Kuraq ñañay
	I	<i>La mayoría de las preguntas que hace la maestra en voz alta, ella misma las responde. Después, pide que construyan oraciones con los números</i>
11	M	Oraciones Con uno ¿qué podemos hacer? Tengo un auto, una bicicleta. Ñañaypata juk autun tiyapun.

Para usar los números en quechua, la maestra pide a los estudiantes que produzcan (8) un texto escrito en el que usando los números y los adjetivos comparativos (10) representen las edades de los miembros de su familia. En el trabajo de esta maestra se vislumbra aunque tenuemente el enfoque comunicativo, porque la lengua quechua está siendo usada para comunicar información significativa tal como indica Baker (1993: 307). En este caso, la maestra trató de que sus estudiantes den significado a esos números. Otra práctica consistió en hacer que los estudiantes escriban oraciones con los números en quechua (10).

Concluyendo este punto, podemos decir que la tendencia a repetir en quechua lo que hicieron en castellano es una estrategia pedagógica que usan muchos maestros cuando tratan de transmitir contenidos en quechua. Otra cosa que se puede percibir en situaciones didácticas como las descritas es que el lenguaje usado o el contenido enseñado en quechua es demasiado básico no sólo porque muchos estudiantes son bilingües, sino porque lo que les enseñan no corresponde a la edad que tienen todos los estudiantes ni a la realidad en que viven ¿qué interés pueden tener los estudiantes en que se les enseñe conceptos sobre nociones numéricas cuando por su trabajo, muchos de ellos, a diario están interactuando en situaciones de compra y venta en el mercado? Con eso, lo que se está haciendo es prestarle poca importancia a la enseñanza de la lengua quechua, porque a algunos maestros que también enseñan alguna materia de especialidad, no les queda mucho tiempo para dedicarse a enseñar quechua y para otros maestros cualquier cosa es suficiente, si con eso, tienen para cumplir la hora asignada para enseñar quechua.

2.1.9. La dramatización

La dramatización, bien podríamos decir que es una buena estrategia para hacer que los estudiantes apliquen los conocimientos aprendidos en las clases de quechua. Pero a la maestra esta estrategia no le ha servido para hacer que los estudiantes practiquen sus habilidades lingüísticas orales en quechua, tampoco para que ejerciten la escritura. Según pudimos percibir, fue para cubrir el tiempo que faltaba para culminar la gestión escolar.

En los dos octavos que atiende esta maestra, hay entre 40 y 42 estudiantes que agrupados de a 6 llegan a formar 6 o 7 grupos. Cada grupo debía dramatizar cualquier tema en quechua en tres ocasiones. Cada clase dramatizaban tres grupos. Esta actividad se realizó casi durante dos meses.

Para dramatizar, los estudiantes que no hablaban en quechua tenían el cuidado de que en el grupo haya alguien que hable con fluidez el quechua y traduzca del castellano al quechua o que durante su actuación les sirva de intérprete. De esa manera, los estudiantes hacen que entre ellos funcione el trabajo de par experto. Por ejemplo, a una estudiante que no hablaba quechua le preguntamos: ¿cómo están preparando su dramatización? Y nos dijo: “Nos hemos juntado con los que saben bien. Nosotros todo le decimos en castellano y ellos nos lo traducen y eso vamos a decir cuando nos toque” (CC.3/07-09-05). Otro estudiante nos dijo: “al Jaime le decimos todo en castellano y él escribe en quechua en una hojita nomás. A la maestra le decimos nomás lo que vamos a hacer” (CC.3/07-09-05).

Los estudiantes que no hablaban en quechua necesitaban traducir en quechua un tema escrito en castellano y para dramatizarlo tenían que aprenderse de memoria.

E: “Profe, queríamos actuar del chavo del ocho, pero sus palabras son muy difíciles de traducir; por eso, no vamos a poder ¿podemos hacer en castellano?”

M: “Entonces, la clase no sería de quechua pues”.

E: Pero no podemos profesora.

M: Por eso deberían hacerse ayudar con sus compañeros, para eso se les dijo que formen grupos con los que saben quechua. ?”(CC.3/28-09.05).

Durante las clases, hay estudiantes que constantemente buscan a sus compañeros que hablan quechua para preguntar sobre el significado de alguna palabra o sobre cómo se dice en quechua una palabra, también para pedirles que les ayuden a escribir palabras u oraciones sencillas. Creemos que esa es una forma de trabajar entre pares expertos, porque así, quienes hablan en quechua enseñan a quienes no hablan. Tal como sucedió en la siguiente situación durante un ejercicio de escritura de oraciones.

Un estudiante escribe en su cuaderno oraciones. Ante su dificultad para escribir oraciones completas, pide ayuda a su compañero de asiento.

Erick: Mamaywan juk wallpa ... (Pregunta a su compañero) Oye, ¿cómo sería: dos águilas vuelan juntos?

Su compañero se fija lo que está escrito en su cuaderno

Sandro: Dice aquí: mamá uno gallina?

Sandro: Así vas a hacer. ¿cómo sería? Mamay ... mi mamá tiene la gallina. Mamaypata tiyapun wallpa. El verbo hacia atrás.

Después, le ayuda a escribir la oración siguiente.

Erick: Mamaywan kay warmiwan sumayta.

Sandro: Dice: mi mamá y una mujer ¿qué es eso? Tinkunku debe ser. ¡Ah! ya sé. Mi mamá y una mujer..., en castellano voy a hacer. Mi mamá y una mujer ¿no? takinku sumagta, no sumayta. Mi mamá y una mujer hermoso cantan, lindo canta, bien cantan. C.C2/13-05-05

En esa situación de aprendizaje, Erick, aimara hablante, escribe en su cuaderno: “Mamaywan juk wallpa”. Luego, mostrando a su compañero lo que escribió, le pregunta: “Oye, cómo sería: dos águilas vuelan juntas”. Su compañero lee literalmente en castellano lo que Erick escribió: “Dice aquí: Mamá uno gallina”, después le enseña: “Así vas a hacer. ¿cómo sería? Mamay... mi mamá tiene la gallina. Mamaypata tiyapun wallpa. El verbo hacia atrás” y Erick escribe: “Mamaypata wallpan tiyapun”. De esa manera, los estudiantes son más que maestros cuando revisan una oración escrita por otro estudiante que está aprendiendo el quechua.

En resumen, los maestros usan estrategias de enseñanza sin el objetivo de hacer que los estudiantes practiquen la lengua quechua o que apliquen los conocimientos que les enseñan. El interés de ellos está en hacer que los estudiantes desarrollen capacidades requeridas en otras áreas de aprendizaje y no les preocupa que la lengua quechua sea usada o que los estudiantes aprendan a escribir textos completos en quechua.

En las dramatizaciones, quienes hablan en quechua se convierten en los intérpretes de sus compañeros que no hablan. A veces, para preparar un guión, quienes hablan en quechua se convierten en traductores de todo lo que sus compañeros les dictan en castellano. De ese modo, muchas veces los temas dramatizados son sólo la traducción al quechua de dramas o películas de acción que pasan en la televisión.

Durante esta categoría que acabamos de analizar, pudimos ver que a excepción de la última estrategia de enseñanza, todas las estrategias pedagógicas que los maestros usan para enseñar quechua son las mismas que se crearon para enseñar a leer y escribir una lengua extranjera. Al implementar estrategias usadas por el enfoque gramático – traducción de la teoría estructuralista para enseñar lenguas, los maestros obvian que la mayoría de los estudiantes usan la lengua para comunicarse en sus casas o en sus vecindarios. Toda su labor pedagógica la enfocan a partir de la escrituralidad de la lengua quechua. Por eso, a todos los estudiantes hablen o no la lengua quechua les hacen escribir palabras, oraciones y conjugar verbos.

Todos los maestros con formación universitaria y/o de la academia de lengua enseñan a los estudiantes en los colegios los mismos temas de la gramática quechua que les

enseñaron a ellos en la universidad o en la academia. No piensan que esos estudiantes no están en el colegio para aprender a enseñar quechua. En realidad, lo que hacen ellos es enseñar lo que les enseñaron y tal como les enseñaron, porque también aprendieron a leer y escribir en lengua quechua mediante el enfoque gramático - traducción y eso es lo que saben hacer.

Por otra parte, los maestros que enseñan quechua por haber aprendido a leer y escribir la lengua en talleres de lectura y escritura auspiciados por el Ministerio de Educación luego de haberse implementado la Reforma Educativa en el país, también usan las mismas estrategias que los maestros formados en universidad, porque según nos informaron los maestros que asistieron a esos talleres, lo que hacían en aula era lo que aprendieron en dichos talleres y, precisamente, esa forma de trabajo corresponde al enfoque gramático – traducción. Lo novedoso de esos talleres fue que se les enseñó a leer y escribir el quechua con el alfabeto normalizado. Lo difícil para los maestros es recurrir a estrategia pedagógicas con enfoque comunicativo para que, como dice Domínguez (2004), promuevan el uso de la lengua y no trabajar la lengua sólo como objeto de estudio.

Finalmente, todas las estrategias pedagógicas usadas por los maestros de quechua apuntan a hacer que los estudiantes aprendan a escribir la lengua quechua. Los maestros organizan sus clases a partir de elementos estructurales y gramaticales sin saber que la teoría funcionalista que la reforma educativa difunde para el proceso educativo y para la enseñanza de las lenguas es el enfoque comunicativo.

3.Cuidado, aún no he entregado las notas, todavía les puedo quitar puntos

En esta tercera categoría de análisis, queremos mostrar cómo los cuadernos, los exámenes y las intervenciones de los estudiantes en las clases son mecanismos establecidos para que los estudiantes en la clase de quechua permiten a los maestros llenar sus registros de calificación y así cumplir con la responsabilidad de entregar notas en dirección después de cada trimestre. La mayoría de las notas no reflejan las verdaderas competencias lingüísticas de los estudiantes. Sin embargo, como la enseñanza de la lengua quechua está basada en la tendencia curricular academicista, las notas son la forma de acreditar los conocimientos de un estudiantes. Las instancias y formas de logra dicha acreditación son: la entrega de cuadernos, las intervenciones orales durante las clases y los exámenes. Ya la Dra Sichra (2006: 35) en su investigación mostró que también en los colegios particulares, el sentido de la enseñanza de la lengua quechua es “en gran parte la medición del aprendizaje”.

Por tanto, en los colegios fiscales y particulares, las notas no demuestran el aprovechamiento de los estudiantes, más bien son un mecanismo de coerción y control que los maestros usan para asignar una calificación numeral y también regular la conducta de los estudiantes en clases. Algunos ejemplos de lo dicho son los siguientes segmentos en los que con claridad se puede ver que el trabajo de los estudiantes en la clase de quechua es motivado por la idea de ganar, acumular o salvar la nota que le permitirá promover al siguiente nivel.

Este es el caso de un maestro que ante el cansancio manifestado por los estudiantes, les insta a que continúen con el mismo ritmo para que mejoren su nota de calificación final y como ningún estudiante sabe cuál es la situación en la que se encuentra, hace lo que su maestro le pide a fin de ganar puntos en caso de estar en riesgo de aplazarse.

C.C1/18.11.04		<i>En una clase en la que el maestro les dictó varias oraciones y los estudiantes tuvieron que traducirlas e identificar en ellas el sufijo –sqa del tiempo pasado no evidenciado, los estudiantes manifiestan en voz alta</i>
	E	Mucho ya es profesor ¿Para qué ya estamos haciendo? Ya que es la última semana.
	M	No. Tenemos que terminar el programa y nos falta el tiempo pasado. Algunas personas tienen baja nota y esto les va aumentar puntos.

Este es otro ejemplo que muestra a estudiantes que además de no fijarse si lo que están copiando está bien o mal, participan en la clase a cambio de que la maestra les aumente su nota y ese condicionamiento es alimentado por la maestra.

C.C3/30.11.05	M	Fíjense en esta palabra “reqsisuspa” ¿estará bien?
	E	Sí, sí, sí
	E	No es e, es i
	M	Ah y por qué no me han dicho, nadie ha dicho nada. A ver, fíjense la e está junto a la q, entonces se escribe con i.
	E	En la respuesta también no es o, es u.
	M	Ahora, vamos a leer ¿quiénes quieren leer?
	E	Si es por nota, yo profe.
	E	¡Ah, si es por nota, leo pues!
	M	Les he dicho que todo lo que hagan para participar en clases tiene nota.
		<i>Muchos de los estudiantes se ofrecen luego de oír lo que dijo la maestra. Individualmente o en pareja leen de la pizarra.</i>

En otra ocasión, para retomar el control del aula cuando los estudiantes manifiestan disconformidad, porque decían que ya estaban cansados de copiar de la pizarra muchas oraciones en quechua, el maestro les dice:

(02.09.05)	Ya, en completo orden, porque sino, nos quedamos a hacer ejercicios. No se olviden, les he dicho que todavía no he entregado las notas, hagan indisciplina y les rebajo de nota.
------------	--

De esa manera, el aprendizaje de la lengua queda en segundo plano. Cuando se trata de asignar o ganarse una nota en la materia de quechua no importa si realmente esa nota represente el grado de aprovechamiento en el aprendizaje de la lengua o sólo es un número que les califica para el nivel inmediato.

3.1 Participación de los estudiantes

Para ganarse una nota, los estudiantes deben repetir lo que está escrito en la pizarra, deben salir a señalar uno que otro sufijo en palabras u oraciones simples, deben también traducirlos oralmente, deben conjugar verbos en quechua. En realidad, esas son algunas maneras establecidas por el maestro para que los estudiantes acumulen nota. Los maestros exigen a todos los estudiantes sean bilingües o no que participen en clases para ver su competencia comunicativa o lo que Baker (1993: 38) denomina como BICS (destrezas comunicativas interpersonales básicas). Los que en clases participan dando ejemplos o traduciendo son los que hablan en quechua. Cuando a los estudiantes que no hablan quechua se les pide que participen, si se trata de que lean en quechua no se niegan, porque sólo deben repetir lo que está escrito en la pizarra. Ahora, cuando su maestro les pide que construyan una oración o conjuguen un verbo desde su asiento, no falta alguien que en voz baja les dice al oído la respuesta. Eso hace que los maestros les digan: ¡Ya ves, estás pudiendo! o “un poco más y ya vas a poder. Seguí practicando”.

Hay estudiantes que en clases molestan o se burlan de quienes participan, otros siguen al maestro por no contradecir su autoridad, aunque quizá sepan más quechua de lo que se les pretende enseñar en las clases; también hay quienes se niegan a participar por temor a ser ridiculizados por sus mismos compañeros. Ese fue el caso de una niña que se negó a salir a identificar en la pizarra palabras escritas con “th” y aunque el maestro le dijo: “Sal o te voy a quitar 10 puntos”, ella contestó: “No importa, qué voy a hacer” (C.C1/04.11.04). En una entrevista a una estudiante de octavo que habla quechua, le hicimos recuerdo sobre lo sucedido en el curso y nos dijo: “[...] no queremos salir, porque mucho se hacen la burla, yo también no quería salir, pero estoy mal en mis notas y he salido para mejorar” (04.11.04).

3.2. Los exámenes

El sistema de evaluación es sumativa y la nota es numeral. Los exámenes tienen una calificación de 30 puntos, participación 10, cuadernos 10, repasos 10, asistencia 10. Un buen porcentaje de estudiantes quechua hablantes son los que menos se preocupan por

la nota. Por eso, no es de extrañar que los aplazados sean quienes saben hablar la lengua y los aprobados con las mejores notas sean los que memorizaron de sus cuadernos o de la pizarra cómo conjugar verbos, construir oraciones breves o traducir pequeñas oraciones por escrito en quechua al castellano. La acción de asignar un número al desempeño de los estudiantes responde a la tendencia teórica curricular academicista que más que hacer un seguimiento al proceso de enseñanza prioriza la acumulación de contenidos de aprendizaje y los exámenes son la prueba del avance curricular de contenidos. Estos son “más fáciles de regular, controlar, asegurar su inspección, etc.... desde el punto de vista de la administración, las regulaciones curriculares se apoyan mucho más en los contenidos que en cualquier otro tipo de consideración” (Gimeno 1995: 46). Por tanto, el examen resulta ser un instrumento de regulación curricular.

Acerca de eso, a Rubén que cursaba 7º de primaria en el Salomón Romero, en una entrevista le preguntamos cuál era su situación y nos dijo con naturalidad: “Eso, un poco bajo, aunque soy quechua, pero me he aplazado. De verdad pues, es que, en las estes..., le meto errores en quechua pues. Unas palabritas hay, unos vocalcitas hay en español, con esos me confundo, así hablamos pues nosotros” (04.11.04). Como se puede ver, la competencia lingüística de este estudiante, cuya primera lengua es el quechua, no es evaluada en el examen escrito; por tanto, según este instrumento este estudiante está aplazado.

Otra entrevistada de 8º, en este caso monolingüe en castellano, se refiere al hecho de que según su calificación numérica, ella sabe escribir en quechua muy bien, pero en situaciones de interacción real lo que necesita es tener habilidad para sostener un diálogo y en el colegio, no le enseñan para que desarrolle la capacidad de comunicarse.

Mi madre, cuando hablo mezclado, me hace sentir mal, me dice ¡burra! no sabes qué es el idioma, no sé de qué sacas 64. En el segundo trimestre he sacado 64 en ese idioma, ¡la verdad! me sorprendió, pero bueno me he esforzado bastante en ese tema, me han salido bien los exámenes, aunque el profesor no regala ni un punto, creo que tuve 4 o 6 fallas y me bajó 4 o 5 puntos, sólo letritas me faltó. (Corina 03.11.04)

Según ese testimonio, el valor numérico de su nota no corresponde a su competencia lingüística comunicativa.

Otro ejemplo sobre lo determinante del examen es lo que una estudiante de 7º del Magdalena Postel nos compartió en una conversación no prevista. Dicho colegio, también cuenta con un hogar donde albergan a estudiantes mujeres procedentes, principalmente, de zonas rurales donde hablan quechua o aimara. En ese hogar, a las internas les enseñan algunos oficios como la panadería. Para la mencionada

estudiantes, leer y escribir en quechua es muy difícil, porque según dijo, no habla quechua. Ella es procedente del departamento de La Paz y como no sabe hablar en quechua, para tener una nota de aprobación y salvarse de perder un aplaso sus exámenes se lo hacen sus compañeras.

07.10.04 M.P. 7ºB	E	Yo no puedo quechua, no sé por qué es tan difícil.
	I	<i>Tú no hablas quechua</i>
	E	No, yo soy del hogar.
	I	<i>¿Y ahí, nadie sabe hablar en quechua?</i>
	E	Las responsables saben
	I	<i>y ¿cómo das tus exámenes?</i>
	E	Yo no hago, me lo hacen mis compañeras y tengo 45, 50
	I	<i>¿Qué hace la maestra para ayudarles a aprender?</i>
	E	Me dice: Tienes que esforzarte más, hazte ayudar con tus compañeros.

Podemos darnos cuenta de que a los maestros no hacen un seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino calificar el desempeño de los estudiantes basándose en los resultados de los exámenes.

Por otra parte, quisimos saber qué pasaba con aquellos estudiantes que siendo quechua hablantes tienen insuficiente nota para aprobar la materia. Para eso, le preguntamos a la secretaria del Salomón Romero si un estudiante puede perder el año por la materia de quechua. Ella nos dijo: “No, sólo entran a reforzamiento; pero cuando entran a desquite en dos o tres materias y no recuperan, entonces, en quechua más les aplazan para que no haya reclamo. Sólo ahí hay aplazo en quechua” (conversación 16.11.04).

En cambio, en el Magdalena Postel, según los datos de la maestra de quechua, la nota de los estudiantes está sujeta a la nota que logran en la materia de inglés. Ante la misma pregunta, ella se expresó así “No, imposible. Lo que pasa es que como pasan inglés, los que están mal en quechua compensan con inglés. Un estudiante no puede aplazarse sólo por la lengua” (Conversación 07.08.05). En realidad, esa situación se da porque en la libreta no hay una casilla para expresar la calificación de lengua nativa, sino que simplemente se fusiona las notas de inglés y quechua para expresarlas en la casilla de idiomas.

3.3. Presentación de cuadernos

Por tradición, los maestros ponen su firma en las tareas o en las copias del pizarrón que los estudiantes tienen en sus cuadernos. Son rarísimas las veces que, al identificar algunos errores, les hacen notar para que revisen y no cometan el mismo error. Eso dura por lo menos 30 ó 40 minutos, si no toda la clase.

En cada curso, el maestro ficha a alguien que siempre presenta su cuaderno, aunque en su cuaderno tenga equivocaciones. Dos estudiantes de 7º un día nos dijeron: “ Un día

nos hemos hecho copiar de la María y a nosotras mal nos ha puesto y a ella bien le ha puesto y eso que nos hemos copiado de ella” (Conversación 15-11-04). Por tanto, para los maestros es suficiente que los estudiantes cumplan con la presentación de sus cuadernos para asignarles 10 puntos y así en palabras de Sichra (2006) pensar que el cuaderno es el altar del saber que muchas veces puede anular un buen examen. En este estudio vimos que también puede compensar una mala nota de examen.

Ese es el caso que mostramos en el siguiente ejemplo. Para un maestro del Salomón Romero, la presentación de cuadernos es la salvación de los estudiantes que dieron mal sus exámenes

Hay buenos exámenes, pero hay algunos aluminitos, alumnitas que tienen mala nota. Tienen 20, 30; pero, hay un pero, no me están presentando cuadernos, por eso. Miren, yo les digo como amigo, tienen más para aprobar el curso, hagan sus cuadernos, hagan sus trabajos. (Edwin 02-09-05)

Según una de las maestras a las que observamos en clases, la revisión de cuadernos es necesaria, porque revisar no es calificar, sino detectar las dificultades de los estudiantes (Conversación 13.05.05); sin embargo, ni una sola vez vimos que las dificultades detectadas hayan sido tema de reforzamiento o aclaración en alguna de sus clases.

Resumiendo, las instancias de evaluación y control que resultan ser el examen, la presentación de cuadernos y las intervenciones de los estudiantes en clases son establecidas con la finalidad que de los estudiantes ganen puntos para no aplazarse en la materia de quechua. En las clases, los maestros recuerdan constantemente a los estudiantes que tienen que participar en clases y presentar cuadernos para que con los puntos que ganen puedan compensar en caso de dar un mal examen. . En ese sentido, la evaluación procesual que en la reforma educativa se propone para hacer un seguimiento en “términos de desempeño y competencias en la vida social” (UNSTP 1995: 41) deja de tener sentido cuando al final de gestión lo que prima es si el estudiante logró acumular puntos para no aplazarse.

Para cerrar el capítulo

La política educativa en el país, a través de la Ley 1565, establece que en el Sistema Nacional de Educación se apliquen dos modelos de enseñanza: el monolingüe en castellano con enseñanza de alguna lengua nativa y el modelo de EIB para que la enseñanza sea en dos lenguas. Según la Ley 1565, los estudiantes tienen derecho de recibir educación en su primera lengua. Ese derecho tendría que ser ejercido donde los estudiantes se incorporen en el sistema educativo. Sin embargo, en centros urbanos de

Cochabamba se obvia la diversidad lingüística de los estudiantes y en los colegios, la enseñanza es sólo en castellano. Los maestros enseñan la lengua quechua como L2.

Como pudimos ver en la caracterización de los contextos de investigación, la población de Tiquipaya aumentó tanto que casi llega a triplicarse entre los periodos intercensales de 1992 y 2001. La mayoría de la población en este distrito es bilingüe. Los estudiantes que cursan el tercer ciclo de primaria, tanto del Magdalena Postel como del Salomón Romero, en su mayoría son bilingües (quechua castellano o aimara – castellano). En las escuelas se enseña en la modalidad monolingüe en castellano y las autoridades educativas implementaron la enseñanza del quechua como L2 en calidad de asignatura para enseñar a los estudiantes su propia lengua como L2.

En las escuelas urbanas fiscales del nivel primario en Tiquipaya, los diferentes espacios son los más apropiados para fomentar la intercomunicación en castellano. Esos espacios hacen que los estudiantes inscritos en las escuelas en condición de monolingües quechua aprendan a hablar, leer y escribir en castellano en el menor tiempo posible. Así, la lengua quechua pasa a segundo plano y sólo en el tercer ciclo de primaria se comienza a trabajar el quechua como L2 una vez por semana durante 70 ó 90 minutos.

Los maestros que asumieron la enseñanza de la lengua quechua como asignatura a partir de la aplicación de la Reforma Educativa sólo cuentan con la formación que recibieron en las universidades, academias o normales para enseñar lenguas extranjeras. Ellos se formaron en un sistema homogeneizador de enseñanza, no les enseñaron que los estudiantes tienen ritmos de aprendizaje distintos y mucho menos cómo actuar frente a estudiantes con competencias lingüísticas diversas. Por eso, a pesar de que en la RE se manifiesta que a lo largo del proceso educativo las lenguas originarias se enseñen con metodología de segundas lenguas para alcanzar competencias comunicativas sociales (MDH 1995: 13), los maestros de quechua, no están formados para encarar la enseñanza de la lengua usando estrategias con enfoque comunicativo para que a los estudiantes les enseñen no sólo a escribir sino a hablar en quechua.

Por otra parte, los resultados descritos no sólo se deben a la falta de formación de los maestros para enseñar la lengua quechua con el enfoque comunicativo sino, también se debe a la no difusión de materiales como la guía de la Reforma Educativa para enseñar el castellano como segunda lengua, que aunque haya sido producido para enseñar el

castellano como L2, estamos seguros que los maestros haciendo uso de su creatividad supieran contextualizarlo para enseñar la lengua quechua como L2.

Los padres de familia demandan que en la escuela se enseñe a los estudiantes a hablar en quechua. Para ellos, la clase de quechua debía hacer que sus hijos usen la lengua como medio de comunicación. Sin embargo, para los maestros, parecería que la lengua quechua fue incorporada en el currículo académico para que a los estudiantes, sean bilingües o no, sólo les enseñen a escribir en esa lengua. Los maestros saben que en el aula hay estudiantes con diversas competencias lingüísticas, pero las estrategias pedagógicas que usan para enseñar a leer y escribir corresponde al enfoque gramático – traducción de la teoría estructuralista que no responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la lengua es trabajada como objeto de estudio y no como medio de comunicación. Por otra parte, en los colegios fiscales urbanos, la forma que tienen los maestros de quechua para enseñar la lengua quechua a partir de la gramaticalidad de la lengua no difiere de lo que se hace en los colegios particulares tal como Sichra (2006) hizo conocer en su investigación.

Finalmente, como el objetivo de los maestros es hacer que los estudiantes aprendan a leer y escribir en quechua, la presentación de cuadernos, los exámenes y la participación en clases son los mecanismos que usan los maestros para medir el aprendizaje de los estudiantes y para regular la conducta de los estudiantes. En las clases de quechua, la habilidad comunicativa de los estudiantes que hablan quechua no es evaluada ni calificada. Los estudiantes bilingües que en los exámenes demuestran dificultad para escribir en quechua supuestamente tienen notas menores, si no están aplazados. Un estudiante monolingüe en castellano logra notas menores, porque en su examen pudo conjugar de memoria un verbo o traducir alguna oración simple al castellano.

Capítulo V

Conclusiones de la investigación

En este capítulo tratamos de dar a conocer todas las conclusiones a las que nos llevó el análisis de todos los datos que recogimos durante la investigación sobre la enseñanza de la lengua quechua como L2 en ambas unidades educativas.

1. La enseñanza de la lengua quechua en la escuela no responde a las demandas de la población

Como parte de la política lingüística se definió que la escuela sea el contexto formal donde se enseñe el quechua como segunda lengua. En muchas escuelas fiscales del área urbana, tal como Fasold (1984) dice que se procede en una planificación lingüística, se optó por incorporar la enseñanza de la lengua quechua al currículo académico en modalidad de asignatura. Para Cooper (1997), el aprendizaje de una segunda lengua es un objetivo manifiesto de la planificación lingüística y la instrucción en el aula, es un método directo para alcanzar ese objetivo.

Los padres de familia cuyos hijos son bilingües esperan que los maestros motiven a los estudiantes a usar la lengua quechua como medio de comunicación; esperan que en la escuela los estudiantes aprendan a no avergonzarse de ser hablantes de quechua o de hablar en quechua. En otras palabras, esos padres quisieran que en la escuela se enseñe a usar la lengua como medio de comunicación y sus manifestaciones sobre la importancia de la lengua quechua en la escuela apunta hacia la necesidad de que la escuela se convierta en el ámbito donde se cambie el estatus social deteriorado de la lengua quechua. Según Christian (1998), eso es lo que se busca con la planificación de estatus.

En cambio, para los padres de familia cuyos hijos no hablan en quechua, en la escuela antes de enseñar a leer y escribir deberían enseñar a hablar en quechua para que cuando les enseñen a escribir no tengan la dificultad de no hablar la lengua y entender lo que escriben. Para eso, los maestros tendrían que recurrir a enseñar la lengua quechua como L2 con el enfoque comunicativo para que desarrollen sus prácticas pedagógicas con unidades funcionales priorizando la intención comunicativa antes que la estructura formal de la lengua, tal como sostiene Domínguez (2004). Pero los maestros no enseñan a hablar en quechua.

Para los maestros, si en el currículo se ha incorporado la lengua quechua como asignatura es para que enseñen a leer y escribir. Ellos encaran su práctica pedagógica a partir del currículo academicista que prioriza la transmisión de contenidos sin prestar atención al proceso por el cual los estudiantes aprenden una lengua. Por nuestra parte, consideramos que a los maestros de quechua les ayudaría tener claro qué competencias consideran que el estudiante bilingüe debe desarrollar durante los tres años de aprendizaje de la lengua quechua como L2 y qué competencias tendrían que desarrollar quienes sólo hablan castellano; por una parte, para no repetir los mismos contenidos de enseñanza en los tres cursos y, por otra, para que resultado de su trabajo logren que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas mínimas en quechua.

2. El estatus social de la lengua antes que la escritura

Por otra parte, para revalorizar y mejorar el estatus social de la lengua quechua y de los hablantes, no es suficiente que la lengua quechua figure como materia en el currículo académico del Sistema Educativo Nacional. Tampoco es suficiente con que en la escuela se enseñe a leer y escribir la lengua cuando en toda la institución no hay un solo maestro ni estudiante que use la lengua quechua como medio de comunicación. Para que desde la escuela se contribuya a que la lengua recobre su estatus social, es preciso que el quechua sea hablado por todos en la escuela, que las paredes estén llenas de producción en quechua para generar la necesidad de usar la lengua y desarrollar una tradición gráfica comunicativa en quechua.

Precisamente, Alandia (2005: 32), pensando en la mejor manera de hacer que los estudiantes aprendan a producir textos, nos dice que los enfoques textual y discursivo permiten desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes. Por tanto, si la escuela es un ámbito de producción y generación de conocimiento, no puede ser que se reserve sólo un aula de cuatro paredes para enseñar la lengua quechua y después de contados minutos, todos sepan que las actividades vuelven a la “normalidad”.

Bustamante (2001) en su investigación dio a saber que la lengua de mayor uso entre la gente adulta de Tiquipaya era el quechua, pero alertaba sobre una tendencia a usar más el castellano como medio de comunicación entre los jóvenes. En la escuela, quienes saben quechua, ante nosotros, no niegan que hablan la lengua e indican que los que sienten vergüenza de hablar y ser quechua hablantes son sus compañeros. A todas luces, las percepciones registradas respecto a la importancia de la lengua quechua en la escuela se está pidiendo que no sólo se enseñe el quechua normalizado, sino que esa

acción que corresponde a la planificación de corpus vaya acompañada de la planificación de estatus para que la lengua sea usada como medio de comunicación.

Previo a la investigación, de alguna manera sabíamos que los que estigmatizaban y censuraban a los hablantes eran los estudiantes monolingües en castellano, pero durante la recolección de información pudimos evidenciar que no sólo los que hablan en castellano eran quienes estigmatizaban y censuraban, sino que los mismos estudiantes que un día entraron a la escuela en condición de monolingües en quechua eran los que se encargaban de ridiculizar y estigmatizar durante las clases de quechua a los que no niegan hablar en quechua.

3. La realidad multilingüe en las escuelas estudiadas

Lo que el presidente de la República Evo Morales Ayma, a través de medios televisivos, anticipó de la intención de que en Bolivia, las personas en general aprendan a hablar alguna lengua nativa para usarla en espacios públicos y privados como medio de comunicación, hace preveer un futuro alentador para las lenguas que en el país fueron minorizadas, porque con eso, se tiende a promover el bilingüismo en todo el país.

En ese caso, en todas las escuelas seguramente tendrán que enseñar no sólo a leer y escribir a los estudiantes bilingües sino enseñar a los estudiantes que hablan sólo en castellano a hablar una lengua nativa. Así, en colegios como el Magdalena Postel y el Salomón Romero, los maestros tendrán que agrupar a los estudiantes según sus habilidades lingüísticas como primera medida para atender a los estudiantes según sus necesidades de aprendizaje.

Por ahora, los maestros de ambas unidades educativas manifiestan que no pueden atender a los estudiantes según sus necesidades, uno porque la mayoría es bilingüe y el objetivo de la asignatura de la lengua quechua es enseñar a leer y escribir y otro, porque el tiempo que contempla la carga horaria es insuficiente como para preocuparse porque todos aprendan algo con las clases de quechua.

Nosotros consideramos que la diversidad lingüística de los estudiantes no sería ningún problema en las clases de quechua si los maestros dejaran de tomar clases enteras para revisar los cuadernos, si aprovechando que muchos estudiantes son hablantes bilingües formasen los pares expertos para hacer que aprendan a hablar en quechua y si las clases de quechua fuesen planificadas con un propósito explícito de enseñar no

sólo escribir palabras sueltas u oraciones simples, sino de hacer que también la lengua quechua sea usada como medio de enseñanza y aprendizaje.

4. Enseñar quechua no es lo mismo que enseñar matemáticas

La enseñanza de la lengua quechua no tiene el mismo valor curricular que cualquier otra materia del currículo académico. Los maestros de quechua a principio de año individualmente presentan al director del colegio una lista de temas que piensan trabajar durante toda una gestión indicando que es el programa de gestión de la materia. A pesar de que en los colegios hay dos, tres o cuatro maestros que enseñan quechua, ninguno sabe qué o cómo está enseñando su colega. La falta de un trabajo conjunto pone en evidencia que no existe un objetivo común para desarrollar la lengua. Sus prácticas pedagógicas no son planificadas, la mayoría de las clases las improvisan cuando entran al curso y recuerdan que es la hora de trabajar quechua. Cuando no se les ocurre algún tema saben que pueden repetir alguna clase anterior con el justificativo que están reforzando porque todavía no están pudiendo los estudiantes o piden cuadernos para revisar.

En las clases de quechua y en la escuela misma, se puede decir que no hay una planificación de estatus respecto a la lengua. Las acciones de los maestros, de los estudiantes y de los directores no contribuyen para hacer que la lengua recobre su estatus social. Por ejemplo, durante las clases, mientras los maestros de quechua revisan los cuadernos o escriben el tema en la pizarra, los estudiantes saben que pueden completar el cuaderno de alguna materia, hacer la tarea de otras materias que no hicieron en su casa, estudiar para el examen de la siguiente clase o hablar de otros temas más interesantes. Otros maestros saben que la hora de quechua puede ser solicitada para que los estudiantes ensayen alguna danza u organicen alguna actividad festiva. Los directores asignan a cualquier maestro para que enseñe quechua; el horario de enseñanza de la lengua quechua se acomoda al día que mayor probabilidad hay de que se suspenda las clases por algún caso y el seguimiento a la labor docente lo hacen verificando en los cuadernos de los estudiantes cuánto contenido gramatical se ha avanzado, tal como se promueve con la teoría curricular academicista.

Toda esa realidad nos hace decir que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela no contribuye a desarrollar el quechua. Por el contrario, a los estudiantes no se los ve motivados para aprender quechua. Arratia (2004) en su investigación, una de las conclusiones a la que llegó fue que a los que no hablaban quechua no les interesaba aprender la lengua y que aquellos estudiantes que eran quechua hablantes

consideraban que leer y escribir complementaba su conocimiento de la lengua, pero en nuestra investigación ocurría que los que no hablaban la lengua se daban modos para salvar la materia y hasta lograban tener mejores notas que los quechua hablantes. En cambio, muchos quechua hablantes manifestaban desinterés por la materia y lo demostraban incumpliendo las actividades de la clase o se ocupaban de ridiculizar o estigmatizar a sus propios compañeros.

5. El enfoque comunicativo aún no entró en las clases de enseñanza de quechua

Cuando nosotros supimos que a los maestros del Magdalena Postel les capacitaron en lectura y escritura del quechua normalizado y que además, en ese centro de enseñanza aplicaban la EIB, pensamos que era el único caso en el área urbana donde la lengua quechua se enseñaba con el enfoque comunicativo; pero, nos encontramos con que los maestros intentaron transmitir conocimientos usando la lengua quechua como instrumento de enseñanza y aprendizaje sin cambiar el enfoque educativo; es decir, continuaron trabajando con el currículo academicista que tanto Gimeno (1995) y Mejía (200) lo caracterizan como un currículo que prioriza la transmisión de contenidos por sobre el proceso de aprendizaje.

Sabemos que todos los maestros de este centro de enseñanza al igual que la mayoría de los maestros de primaria, incluidos nosotros, durante los primeros años de aplicación de la Reforma Educativa, asistieron a talleres sobre cómo trabajar con el enfoque comunicativo en la modalidad monolingüe en castellano, pero a la hora de aplicar la EIB sus conocimientos no les ayudó de mucho, porque el trabajo no era sólo en castellano, sino también en quechua. Por tanto, el que un maestro sepa leer y escribir en quechua no asegura que pueda aplicar la EIB ni que enseñe la lengua quechua como L2 adecuadamente si es que los maestros no logran apropiarse de los principios pedagógicos que hacen al enfoque comunicativo para ayudar a los estudiantes a construir sus propios aprendizajes.

En ambas unidades educativas, los maestros de quechua no conocen las teorías para enseñar la lengua como L2 y enseñan la lengua con el enfoque gramático – traducción que Baker (1993: 302) afirma que es el enfoque que ha dominado en las escuelas. Por eso, en los colegios los maestros enseñan la lengua quechua sólo como objeto de estudio a partir de la prescripción de contenidos gramaticales que poco o nada les ayuda a los estudiantes a la hora de crear o actuar en situaciones de interacción social. Todos los maestros que enseñan quechua como L2, tengan formación en lenguas o no, usan dicho enfoque. Por eso, durante sus prácticas recurren al dictado de palabras u

oraciones simples en quechua, a la repetición de lo que se escribe, a traducir al castellano todo lo que se escribe en quechua, a la transmisión de contenidos gramaticales que no tiene relación con la vida social de los estudiantes. Esa realidad, nos hace concluir que para los maestros es más cómodo hacer lo que siempre hicieron, porque ellos mismos son resultado de ese sistema de enseñanza.

6. Uso del alfabeto quechua en la enseñanza de la lengua quechua

No en todas las escuelas del área urbana donde se enseña quechua como L2, los maestros usan el alfabeto normalizado para enseñar a leer y escribir, porque no todos conocen en qué consiste la normalización del alfabeto quechua. Para implementar la EIB en áreas rurales se distribuyeron módulos elaborados con el quechua normalizado. Para usar los módulos en las prácticas pedagógicas, los maestros asistieron a talleres de lectura y escritura en quechua, también asistieron a talleres para aprender estrategias de enseñanza con el enfoque comunicativo. A dichos talleres fueron convocados sólo maestros de primer y segundo ciclo de primaria del área rural, pero no maestros que enseñaban quechua en el tercer ciclo del área urbana. Si algunos maestros están enseñando quechua con el alfabeto normalizado como se lo está haciendo en el Magdalena Postel, es porque precisamente esos maestros asistieron a un taller de lectura y escritura en quechua. Los otros maestros como los del Salomón Romero continúan enseñando quechua con el alfabeto pentavocálico.

Por otra parte, tampoco todos los maestros que asistieron a los talleres de lectura y escritura del quechua normalizado pudieron asimilar lo suficiente como para enseñar en sus prácticas pedagógicas el quechua normalizado. Aquellos maestros que sin dominar la lengua enseñan quechua, escriben algunas palabras en quechua para hacer hincapié en que el quechua se escribe sólo con tres vocales y que se escribe de una manera y se lee de otra. Son esos los casos en que recuerdan que la escritura del quechua se ha normalizado. En cambio, otros maestros que lograron asimilar más sobre el quechua normalizado, durante sus clases constantemente están haciendo notar a los estudiantes sobre algunas excepciones en la escritura o corrigiendo la ortografía. Por otra parte, también pudimos ver que los que de alguna manera están enseñando quechua con la escritura normalizada son los maestros que no tienen la especialidad en enseñanza de lenguas, sino los que además de quechua, también enseñan una materia de especialidad.

La prácticas pedagógicas de los maestros que enseñaban francés y que ahora enseñan quechua se realizan con el alfabeto pentavocálico. Los maestros dicen que la escritura

de la lengua quechua de por sí ya es difícil para los estudiantes y que si se les enseña a leer y escribir el quechua normalizado, los estudiantes llegarían a aborrecer el quechua. En realidad, eso es resultado de una falta de difusión de la planificación de corpus; de no haberse previsto para todos, talleres de capacitación para su implementación y también, debemos decirlo, es producto del desinterés de los maestros por buscar cualificar su formación por cuenta propia y los perjudicados son los estudiantes.

7. Usar la lengua como instrumento de enseñanza

La investigación de Arratia (2004) concluyó que para padres de familia y maestros la transmisión de contenidos en lengua quechua perjudicaría el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, nosotros podemos afirmar que en el caso de los estudiantes y padres de familia tanto del Magdalena Postel como del Salomón Romero usar la lengua como instrumento de enseñanza y aprendizaje en la escuela es la mejor forma de lograr que la lengua se desarrolle a la par de la lengua castellana. Para Cooper (1997), más que enseñar una lengua como asignatura, usar la lengua como medio de instrucción es la mejor manera de lograr que se aprenda una segunda lengua.

Para muchos maestros de especialidad como lenguaje, sociales o ciencias, la necesidad de que los estudiantes desarrollen mayores competencias cognitivas les ha hecho recurrir a la lengua quechua como instrumento de enseñanza cuando los conocimientos transmitidos en castellano les resultan abstractos. Esa utilidad hace ver la necesidad de que los maestros usen la lengua quechua como instrumento de enseñanza para transmitir conocimientos a estudiantes cuya primera lengua, en muchos casos, es el quechua. En cambio, los maestros que enseñan ciencias exactas, consideran que la lengua quechua por ser una lengua de comunicación para los estudiantes puede ser un instrumento de enseñanza, pero anticipan que sería difícil, por el uso de terminología. La alternativa que tienen estos maestros para enseñar sus materias en quechua es aplicar la enseñanza bilingüe de doble dirección en dos lengua, porque según lo explica Baker (1993), ese modelo de enseñanza, a los maestros les da la opción de enseñar conocimientos en una u otra lengua según lo que convenga al proceso de enseñanza y a la demanda de aprendizaje de los estudiantes.

Por nuestra parte, pensamos que si queremos que en el área urbana se trabaje con el modelo de enseñanza bilingüe se debe primero pensar en formar recursos humanos con maestros que ya están en ejercicio. Esos maestros necesitan aprender que para aplicar el modelo de EIB no sólo necesitan saber leer y escribir en quechua; también, es preciso que tomen conciencia que no es cuestión de traducir al quechua los contenidos

que enseñan en castellano, sino que usar la lengua quechua como instrumento de enseñanza es hacer que los estudiantes trabajando en y a través de su primera lengua aprendan en mejores condiciones.

8. La evaluación en la materia de quechua

La enseñanza de la lengua quechua no se materializa en la habilidad oral de comunicarse en esa lengua, sino en los cuadernos y las notas de los estudiantes. No importa si el estudiante aprende a hablar o no la lengua, tampoco cuán bien escribe o no en esa lengua, lo que en realidad importa es que el estudiante tenga un cuaderno completo y adornado con dibujos para ganar una nota. En sí, la nota resulta ser el fin último de las clases de quechua, aunque generalmente un número no refleja el grado de aprovechamiento de los estudiantes, porque un estudiante monolingüe en castellano puede tener mejor nota que un estudiante de habla quechua.

Como los maestros trabajan basados en el currículo academicista, cuando piden cuadernos sólo ponen su firma al evidenciar que los estudiantes tienen todos los temas y contenidos gramaticales trabajados, pero no revisan. Los estudiantes saben que los maestros cuentan las firmas que pusieron en sus cuadernos durante el trimestre para ponerles un diez ó un cero según el número de firmas acumuladas. Muchas veces pudimos ver que los primeros estudiantes que hacían contar las firmas de sus cuadernos, sacaban las hojas firmadas para que otros estudiantes pongan a su cuaderno y presenten como prueba de tener el cuaderno completo.

El valor numérico que ponen los maestros de quechua a los estudiantes sólo es figurativo. En realidad, la lengua quechua no tiene identidad propia en las escuelas. En las libretas no existe un espacio para expresar la nota de los estudiantes. Los maestros fusionan la nota de quechua con la que los estudiantes obtienen en la materia de inglés. Los estudiantes saben que si les va mal en quechua compensarán con la nota que obtengan en la materia de inglés y si algunos estudiantes se aplazan en dos o tres materias a pesar del periodo de reforzamiento, para que no haya dudas ni reclamos, al estudiante le dicen que hasta en quechua está aplazado, aunque sea quechua hablante.

9. La lengua es sinónimo de cultura

Muchos estudiantes decían que todo boliviano debe hablar quechua, que la lengua era parte de la cultura de sus antepasados y que se sentían orgullosos de hablar la lengua, porque así no olvidaban quiénes eran ni de donde provenían. En las entrevistas, los

estudiantes nos hicieron conocer que a principio de año sus maestros justificaban la asignatura diciéndoles que para valorar su cultura tenían que aprender a leer y escribir en quechua. Los mismos maestros, por su parte, nos manifestaron que están enseñando a leer y escribir en quechua para que los estudiantes valoren su cultura y no dejen de hablar en quechua. Por tanto, los maestros consideran que al enseñar a leer y escribir en quechua también están enseñando sobre la cultura quechua, lo mismo sucede con los estudiantes.

En realidad, los maestros al simple hecho de enseñar a leer y escribir en quechua piensan que están trabajando sobre la cultura. Cuando lo cierto es, que la enseñanza de la lengua quechua en la escuela está totalmente desconectada de la vida de los estudiantes. Bastaría con que los maestros conozcan y se identifiquen con la cultura de Tiquipaya reflejada de alguna manera en las costumbres y tradiciones que describimos en la contextualización del estudio gracias a que la señora Evangelina nos compartió. Pensamos que reflexionar con los estudiantes sobre su importancia, ayudaría a los estudiantes a identificarse con los elementos culturales del contexto donde habitan, de modo que desde la escuela se contribuya a acabar con actitudes discriminatorias hacia la lengua quechua y sus hablantes.

Para reflexionar

Revisado el trabajo investigativo de Félix Julca (2000) sobre el uso de las lenguas quechua y castellano en contexto peruano; la investigación de la Dra. Sichra (2006) en colegios particulares de Cochabamba y la de Vidal Arratia (2004) en escuelas fiscales de áreas periurbanas de Cochabamba; más los resultados que logramos en nuestra investigación, tenemos varias cosas que nos llaman la atención siendo que la lengua quechua es la lengua indígena más extendida y de mayor número de hablantes en Latino América: que la lengua quechua sea enseñada de la misma manera; que la enseñanza de la lengua quechua sea a la que menos atención se preste en el sistema educativo formal; que para enseñar a escribir la lengua quechua no haya consenso en el uso del alfabeto trivocálico o pentavocálico; que las mayores dificultades de los maestros para enseñar el quechua en la escuela sean producto de una falta o mala capacitación, principalmente, en estrategias pedagógicas con enfoque comunicativo. Por eso, podemos decir: que la enseñanza de la lengua quechua en Cochabamba no difiere porque se enseñe en colegios particulares o en fiscales. Tampoco hay diferencia en la enseñanza de la lengua quechua en contextos urbanos de Perú y Bolivia. La única diferencia es que la enseñanza se realiza en distintos contextos.

Capítulo VI

Propuesta de trabajo

En algún momento, hicimos referencia a que las políticas lingüísticas dependen en gran medida de las condiciones políticas de un país. En Bolivia, en abril de 2006, a través de los medios de comunicación, el Ministro de Educación Felix Patzi manifestó la intención de que la educación en todo el país sea bilingüe y hasta trilingüe, eso significa enseñar en castellano y en alguna lengua nativa, además del idioma inglés. Posteriormente, el 13 de junio de 2006, el mismo presidente de la república, Evo Morales Ayma, hizo público, también mediante medios de comunicación televisivos (canal 13 y 4), la intención de que los funcionarios públicos para ejercer sus cargos deberán aprender a hablar alguna lengua nativa.

Todos los capítulos que contiene esta tesis y la intención de parte del Gobierno y Ministro de Educación de fortalecer las acciones para desarrollar las lenguas indígenas en el país, nos sirvieron para elaborar una propuesta de trabajo práctico para contribuir en la enseñanza de la lengua quechua en los colegios donde realizamos la investigación, porque estamos convencidos de que desde la escuela se puede formar recursos humanos con competencias lingüísticas similares en castellano y en quechua. Por tanto, esta propuesta se constituye en un instrumento para ayudar a mejorar las prácticas pedagógicas tradicionales en la escuela y también para involucrar en la labor de desarrollar y mantener la lengua quechua a maestros de otras áreas de enseñanza.

Factibilidad

Consideramos que la realización de esta propuesta es factible, porque todos los maestros a quienes pensamos involucrar en la aplicación hablan quechua y la modalidad de su participación no necesariamente requiere que sepan leer ni escribir. Por otra parte, esta propuesta la elaboramos acomodándonos a las actividades realizadas en las escuelas, de manera que los maestros no consideren su aplicación como un trabajo extra, ni que les signifique dejar de hacer su trabajo para dedicarse a la enseñanza de la lengua quechua. Además, si en adelante se establece la aplicación de la EIB para todos, esta propuesta podrá ser un referente para que los maestros emprendan su labor de enseñar conocimientos usando la lengua quechua como medio de enseñanza junto con el idioma castellano.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Contribuir con algunas ideas prácticas para que la enseñanza de la lengua quechua como L2 en los colegios Salomón Romero y Magdalena Postel en Tiquipaya responda a las demandas generadas por parte de padres de familia y estudiantes tanto bilingües (quechua - castellano) así como monolingües en castellano.

Objetivos específicos

- ❖ Hacer uso de espacios físicos en la escuela para desarrollar la funcionalidad de la escritura de la lengua quechua.
- ❖ Generar espacios de socialización y reflexión con los maestros, estudiantes y padres de familia sobre temas relacionados con la enseñanza de la lengua quechua en la escuela y sobre las causas que hicieron que la lengua quechua sea motivo de vergüenza y negación para elevar el estatus de la lengua quechua.
- ❖ Integrar la enseñanza de la lengua quechua como L2 con las áreas de sociales y lenguaje para promover el uso de la lengua quechua como instrumento de enseñanza.

Por tanto, lo que a continuación presentamos fue elaborado con la intención de contribuir con la enseñanza de la lengua quechua e involucrar en esa labor a todos los actores sociales que intervinieron en esta investigación.

En ese entendido, en el apartado uno proponemos cinco maneras de pedagogizar la lengua. Primero, proponemos integrar la enseñanza de la lengua quechua con el área de sociales para relacionar la lengua quechua con la enseñanza de algunos temas sobre cultura. Segundo, proponemos también integrar la materia de quechua con la de lenguaje para que los estudiantes aprendan a producir textos completos y significativos. Tercero, proponemos que los estudiantes escriban anécdotas en quechua sobre situaciones relacionadas con la lengua quechua. Cuarto, proponemos usar un periódico mural para exponer la producción de textos en quechua. Quinto, proponemos que todos los temas que se trabajan durante los tres años que se enseña quechua se enseñe con mayor énfasis en séptimo de primaria.

En el apartado dos, proponemos algunas jornadas de encuentro con todos los profesores para conocer y reflexionar sobre temas relacionados con la pedagogización de la lengua quechua.

En el apartado tres, proponemos involucrar a los padres de familia en la tarea de desarrollar la lengua quechua. Para eso, proponemos algunos temas para socializar y reflexionar con ellos.

1. La pedagogización de la lengua quechua orientada a desarrollar el prestigio social y el uso de la lengua quechua como instrumento de enseñanza y aprendizaje en la escuela

En las entrevistas pudimos evidenciar que los padres de familia hacen referencia a que sus hijos se rehúsan a hablar en quechua. Ellos dicen:

En puro castellano hablamos. Aquí la mayoría hablan castellano, ya no hablan quechua y ya no quieren siempre hablar en quechua. (Patricia/ SR)

En castellano. Mis hijos entienden el quechua, pero no quieren pronunciar. (Iziquel/SR)

Ellos se avergüenzan cuando hablan la quechua, porque no hablan bien correcto. (Alejandrina/ MP)

Los estudiantes sostienen que la vergüenza que sienten es porque cuando hablan en quechua es motivo para que los estigmaticen por su condición social humilde de campesinos.

A los que les da vergüenza hablar el quechua ya insultan. Converso con algunos, y ya están haciéndose la burla, mira este campesino así dicen. Ellos piensan que sólo los campesinos lo deben de hablar. (Jor/MP)

No les gusta quechua, porque sus papás hablan, pero a ellos no les gusta. Nos preguntamos cuando estamos en grupo ¿te gusta el quechua?, no, no, no, la mayoría dice no. (Lizbeth/MP)

A veces me dicen que tienen vergüenza de hablar y a veces se niegan y me dicen que no saben hablar. (Hilda/SR)

Otros estudiantes²⁴ sostienen que hablar la lengua es valorar y realzar la cultura quechua e identificarse como bolivianos, pero su actitud frente a la lengua es contraria a ese espíritu de valoración cultural y de reconocerse como parte de la cultura quechua.

Que está muy bien porque así recuperamos lo que nuestros antepasados nos dejaron de herencia, pero nosotros nos estamos olvidando de nuestra lengua y creo que los profesores de quechua están haciendo bien al enseñarnos el idioma quechua para que así podamos recordar un poco de nuestra cultura.

Significa que no matamos la lengua de nuestros antepasados de nuestra raza y lo llevamos como un orgullo saber y aprender.

²⁴ En las entrevistas hubieron estudiantes que respondían muy cohibidamente a la pregunta sobre la importancia de aprender la lengua quechua en la escuela; entonces, vimos conveniente hacer una encuesta a estudiantes de primero de secundaria del Salomón Romero. A esos estudiantes les dimos la opción de no identificarse si no querían hacerlo al contestar la encuesta. Por eso, en las evidencias presentadas no figura el nombre de quién lo dijo.

Porque quechua es nuestra lengua originaria, yo creo por eso aprendemos, para que no nos olvidemos nuestra tradición.

Igualmente, los maestros manifiestan que enseñan a leer y escribir en quechua para que los estudiantes valoren la cultura; sin embargo, sólo centran su práctica pedagógica en la gramática de la lengua, sin relacionar la lengua con los elementos culturales del entorno social y de la historia.

1.1. Integrar la enseñanza de la lengua quechua con algunos temas del área de sociales.

Nuestra preocupación porque la lengua quechua esté siendo pedagogizada únicamente como objeto de estudio, desprendida de la cultura y de su función comunicativa nos hizo ver la posibilidad de articular la asignatura de la lengua quechua con el área de sociales o ciencias de la vida. De modo que a los estudiantes se les enseñe la lengua no aislada de la vida social ni de los orígenes de la cultura quechua, que no se la trabaje sólo como objeto de estudio, sino también como instrumento de intercomunicación que promueva la reproducción y transmisión de la cultura.

La idea de articular la materia de quechua con el área de sociales tiene varias razones. Primero, propiciar la transmisión de conocimientos a través de la lengua quechua. Segundo, trabajar la lengua como tema de estudio por el papel central que desempeñó y desempeña en la organización social, política y educativa de cualquier grupo cultural. Tercero, ampliar el alcance de la materia de quechua, porque los temas trabajados en el primer año se repiten en los dos siguientes. Cuarto, motivar a todos los estudiantes a que trabajen la lengua con seriedad y propiciar un ámbito que genere la necesidad a los estudiantes monolingües en castellano a aprender a hablar quechua y al mismo tiempo, que los maestros de quechua tomen conciencia que su labor no sólo es enseñar a leer y escribir a los estudiantes bilingües, sino también enseñar a hablar en quechua a los estudiantes que no saben o no pueden hablar aún entendiendo cuando se les habla en quechua.

Modalidad de trabajo

La siguiente modalidad de trabajo es tentativa, porque está sujeta a una planificación conjunta con los docentes de quechua y de sociales. En esa planificación se elaboraría un cronograma de trabajo con fechas para cada tema e inclusive los maestros pueden incorporar otros temas o cambiar los propuestos por nosotros.

Cada mes, los maestros de sociales asignarán un trabajo práctico de investigación relacionado con temas curriculares del área. Los estudiantes se proveerán de material de trabajo sugerido por sus maestros. Esos materiales pueden ser: libros, recortes, enciclopedias, etc. y los llevarán a la clase de quechua. El maestro de quechua será el responsable de que los estudiantes sistematicen sus informes en quechua. La última semana de clases de cada mes, por turno un responsable de cada grupo de estudiantes socializará su trabajo en quechua ante sus compañeros y el maestro de sociales. El maestro de quechua evaluará la escritura y el desarrollo de la oralidad en quechua; en cambio, el responsable del área de sociales evaluará el contenido del informe. Para tal situación didáctica tanto maestros de quechua como los de sociales deberán emplear el quechua como instrumento de trabajo.

Este trabajo está pensado para hacerlo con estudiantes de octavo y primero de secundaria, porque las bases de la escritura y la oralidad de la lengua se tendrá que trabajar en séptimo de primaria. Más adelante detallaremos cómo hemos pensado que debiera ser planificada y pedagogizada la lengua quechua en séptimo de primaria.

Los temas que podrían ser trabajados en ambos curso los mencionamos en el siguiente cuadro, pero cabe aclarar que los temas nombrados en este cuadro no serán los únicos, porque los mismos maestros podrán identificar y definir qué otros temas se trabajarán :

Temas propositivos para trabajar en el área de sociales articulado con el de quechua	
Octavo	Primero de secundaria
Anécdotas sobre la lengua quechua en el ámbito escolar y extraescolar	Las culturas andinas en Bolivia
La demografía poblacional y su relación con la lengua	Leyendas sobre el origen de los incas
El fenómeno de la migración	Las lenguas habladas en Bolivia
El analfabetismo y las diversas concepciones del término	La textualidad en el mundo andino
Ruralidad y urbanidad	Dominación y lengua
Problemas medioambientales	Religión y lengua
Actividades económicas	

Tiempo de duración

El trabajo está pensado para realizarlo durante las clases de quechua a lo largo de toda la gestión escolar más dos clases de sociales al mes, una para que la maestra del área ayude a aclarar algunas dudas o sugerencia y otra para que los estudiantes tengan que exponer en quechua sus trabajos. Eso significa que los estudiantes contarán con cinco clases al

mes para preparar sus trabajos prácticos y una clase de exposición. Cada clase se desarrollará durante 90 minutos.

Producto

Al finalizar la gestión, los estudiantes habrán podido aprender diversos conocimientos acerca de la cultura quechua a través de la lengua quechua. También, así se podrá lograr que los estudiantes usen la lengua quechua de manera habitual tanto para aprender como para comunicarse.

1.2. Para que la enseñanza de la lengua quechua no se quede entre las cuatro paredes del aula

En el trabajo investigativo se concluyó que enseñar a leer y escribir en quechua a los estudiantes no repercute fuera del aula. Todo lo que los estudiantes escriben queda copiado en el cuaderno. Los estudiante no producen textos completos. Entonces, los conocimientos que se les transmite sobre el quechua no tienen ninguna aplicación que permita dar funcionalidad a la escritura de la lengua quechua. Por otra parte, a partir de segundo de secundaria hasta que salen bachilleres, los estudiantes no vuelven a trabajar nada en quechua. Por eso, también hemos pensado que es posible realizar un trabajo conjunto con los maestros de lenguaje, quienes en sus clases podrían hacer que los estudiantes diferenciando su competencias lingüísticas produzcan textos como cuentos, canciones y poesías en quechua.

Los maestros de lenguaje en el colegio Salomón Romero planifican en la gestión una jornada literaria. Para ese evento a los estudiantes les hacen escribir diversas poesías en castellano para que lo declamen ante el público y un jurado calificador. Creemos que para esa ocasión todos los participantes pueden producir textos no sólo en castellano, sino también en quechua. Esta misma actividad puede ser desarrollada en el Magdalena Postel.

Modalidad de trabajo

Se trata de un proyecto de gestión para trabajar con todos los cursos de tercer ciclo de primaria y el nivel secundario. La planificación de este proyecto se haría con los docentes de lenguaje y quechua.

Tiempo dedicado al trabajo

La carga horaria del área de lenguaje al mes es de dieciséis periodos. Realizar este proyecto llevaría dos clases al mes que significaría en tiempo cuatro periodos de 45 minutos. Por tanto, emplearían durante la gestión nueve clases para que los estudiantes organizados en grupos de cinco o seis produzcan los textos. A medida que los grupos de trabajo vayan concluyendo su producción, el maestro de quechua se encargaría de hacer la revisión ortográfica, para que en el décimo mes de la gestión se desarrolle la jornada literaria.

Producto

Con todos los textos producidos se elaboraría una revista literaria. Durante la jornada literaria los mismos estudiantes se encargarían de dramatizar los cuentos y declamar las poesías ante sus compañeros, padres de familia y jurado calificador.

1.3. Escribamos nuestro libro con anécdotas sobre el quechua

El objetivo de producir un libro de anécdotas es contribuir a que la lengua quechua recobre importancia como lengua de intercomunicación.

La población con la que se ha pensado trabajar es la de séptimo de primaria, porque las mismas anécdotas servirán como material de trabajo. Es decir, esos textos servirán para identificar los pronombres, los verbos, los adjetivos, etc. en quechua. De manera que a los estudiantes se les enseñe sobre esos contenidos gramaticales en quechua usando sus propios textos.

Modalidad de trabajo

Los estudiantes en grupo tendrán que indagar sobre anécdotas relacionadas con el uso de la lengua. Esas anécdotas serán escritas por los estudiantes tal como se lo contaron sus amigos, sus padres o vecinos. En clases, el maestro de quechua les ayudará a escribir correctamente las anécdotas. También se podría invitar a dos padres de familia para que cuenten sus anécdotas en el curso y nos compartan cómo se sintieron cuando les sucedió ese hecho. Posteriormente, al interior del grupo las anécdotas transcritas serán motivo de reflexión, las que también deberán ser escritas junto a la anécdota. Finalmente, cada grupo diseñará la diagramación de las páginas en las que estarán escritas sus anécdotas y reflexiones.

Tiempo de duración

El trabajo puede ser realizado durante dos meses puesto que la materia de quechua cuenta sólo con dos periodos de clases de 45 minutos cada uno y una vez por semana y, además de que los estudiantes necesitan una atención personalizada hasta que vayan haciéndose autónomos en la escritura.

Producto

Después de los dos meses de trabajo los estudiantes podrán presentar el libro de anécdotas en una reunión a los padres de familia a quienes se entregará una fotocopia del libro para que ellos se encarguen de difundirlo colaborados por sus hijos.

1.4. Escribir textos informativos, avisos, chistes, consejos, costumbres, tradiciones, para el periódico mural

Normalmente en las paredes de los colegios casi no se encuentran textos escritos. Entonces, construir un periódico mural para publicar textos producidos en quechua podría ser un buen motivo para hacer que la escritura de la lengua quechua sea funcional y los estudiantes se motiven por aprender a leer y escribir en quechua. Por otra parte, todos los días lunes a los estudiantes se les hace formar para entonar el Himno Nacional y para hacer las recomendaciones de la semana o para compartir algún tema que los maestros encargan a algún estudiante de su curso prepararlo. Hemos pensado que el tiempo que lleva realizar esta última actividad puede ser destinado a que los estudiantes publiquen oralmente los textos producidos en quechua.

Modalidad de trabajo

En este trabajo estarían obligatoriamente involucrados todos los cursos que trabajan quechua (séptimo, octavo de primaria y primero de secundaria); sin embargo, también estaría abierto a estudiantes de otros cursos que quisieran participar. Para una mejor organización, los maestros de quechua tendrían que hacer un cronograma de trabajo con fechas y los cursos responsables para cada lunes.

Trabajar con cada curso significaría organizarlos en grupos y asignarles la responsabilidad de producir un tipo de texto. La formación de los estudiantes los días lunes se aprovecharía para que el trabajo de uno de los grupos sea leído. Todos los textos serían publicados en el periódico mural.

Tiempo de duración

Este trabajo tendría que ser realizado durante toda la gestión escolar.

Producto

La publicación de los textos en el periódico mural ya resulta ser un producto. Igualmente, también hemos pensado que se puede producir una revista de aula con todos los textos escritos para cerrar la gestión de trabajo.

1.5. ¿Cómo podría enseñarse quechua a los estudiantes de séptimo de primaria?

Durante la observación de clases pudimos ver que los maestros enseñan a leer y escribir la lengua quechua como si se tratase de una lengua extranjera recurriendo al método gramático – traducción que resulta ser totalmente descontextualizado para aplicar en el trabajo con estudiantes bilingües, quienes usan la lengua en distintas situaciones de su cotidiano vivir. Por otra parte, el trabajo de los maestros se limita a enseñar a leer y escribir en quechua a los estudiantes bilingües descuidando casi totalmente a los estudiantes monolingües en castellano.

Considerando que el desarrollo y mantenimiento de la lengua no se va a lograr sólo enseñando a leer y escribir en quechua a los que ya saben hablar en esa lengua, pensamos que es importante que el primer año de enseñanza de la lengua quechua no sólo sea para enseñar a leer y escribir en quechua a los quechua hablantes, sino también para enseñar a hablar en quechua a quienes no saben. Por eso, es necesario crear situaciones didácticas para enseñar a hablar la lengua quechua. No podemos decir que en la escuela se enseña quechua cuando el trabajo que realizan los maestros de quechua sólo consiste en enseñar a decodificar en quechua. Es preciso hacer de las clases de quechua verdaderos espacios para que los monolingües aprendan a hablar en quechua. Para eso, en todos los cursos se tiene un buen porcentaje de bilingües, en el contexto extra escolar la lengua de comunicación mayormente es en quechua y eso contribuye para que el que desea aprender hablar en quechua, lo haga.

Este trabajo debe ser realizado durante toda la gestión con el curso de séptimo de primaria. Las clases de quechua como L2 consistirá en trabajar la lengua como objeto de estudio, pero con el enfoque comunicativo.

Gran parte del material de trabajo tendrá que ser recogido por la maestra de quechua mediante la grabación de situaciones interactivas reales en quechua de distintos eventos

sociales en cinta magnetofónica con una duración de cinco o diez minutos. Los mismos estudiantes bilingües participarán generando algunas situaciones interactivas en quechua que traten de distintos temas, los cuales también deben ser grabados para ser usados como material de estudio. Esas situaciones serán: saludos, despedidas, encargos, recomendaciones, riñas, expresiones emocionales, relatos, invitaciones, preguntas, interacción en situaciones de compra y venta, informe en asambleas, coplas, canciones, cuentos, etc.

Lo ideal es que la mayoría de las interacciones que surjan durante las clases sean realizadas en quechua. Para eso, el maestro deberá establecer que la lengua quechua sea usada como instrumento de trabajo y comunicación. Por tanto, todas las actividades didácticas deberán ser realizadas en quechua. El ambiente intra aula tendrá que ser textuado con expresiones completas en quechua que permitan a los monolingües en castellano interactuar en quechua tanto con sus compañeros como con el maestro. Algunas expresiones necesarias para generar interacción podrían ser: Ima niyta munan kay simi; imaynata kayta ruwayman; mana atinichu, yanapaysiriway; pichá punkuta takamuchkan; yachachiq, watukusunku, etc.

La siguiente planificación didáctica es un ejemplo de cómo creemos que la lengua quechua se puede enseñar a los estudiantes de séptimo de primaria en los colegios.

Plan didáctico para la materia de quechua			
Tema	Actividad	Modalidad de trabajo	Semana
Saludos y despedida	La maestra inicia la clase con un saludo en quechua. La maestra pide a los estudiantes que formen grupos de a 6 teniendo cuidado que al interior trabajen los pares expertos. Cada grupo recordará una situación en la que se suscita un saludo en su comunidad. Los estudiantes quechua hablantes ayudarán a los que están aprendiendo quechua, haciendo lo posible para que ellos aprendan diversos modos de saludar. Los saludos serán representados por un estudiante que está aprendiendo y por otro que ya sabe hablar quechua. El tiempo que tendrán para crear la situación serán de 30 minutos. Los 60 restantes minutos serán para representar lo que prepararon.	La maestra con cada uno de los estudiantes. Los estudiantes en pareja. Trabajo de grupo. Los estudiantes en pareja. Los estudiantes se saludan en pareja e intercambian saludos de grupo a grupo.	Primera
Expresiones para interactuar	Pegar papelógrafos en las paredes con las expresiones establecidas para interactuar en la clase de quechua. Lectura compartida e individual. Práctica de las expresiones entre los integrantes de grupo. Al interior del grupo crean oralmente otras expresiones intercomunicativas y se las enseñan a sus compañeros que están aprendiendo la lengua.	Maestra inicia la lectura. Trabajo grupal Los bilingües apoyan a los monolingües Lectura individual	Segunda
Mandatos, peticiones, reprimendas	Cada grupo inventará formas de representar en quechua momentos en los que sus profesores, sus padres o algunas	La maestra inicia la clase.	Desde la Tercera semana en

	personas les dan órdenes, les piden algo, les llaman la atención o les felicitan. Los estudiantes quechua hablantes serán los responsables de que sus compañeros que están aprendiendo quechua internalicen de a poco las interacciones que vayan inventando en quechua y, a la vez, se darán modos para hacerles participar activamente. Una vez que al interior del grupo se invente las situaciones, grupo por grupo podrán representarlo sin que ningún estudiante quede sin participar.	Los estudiantes trabajan en grupo. Todos participan en la representación.	adelante
Construcción del alfabeto quechua (Vocales y consonantes)	Cada grupo de a tres estudiantes busca y elige alguna canción cantada en quechua para aprenderla. En la clase, cada trío de estudiantes cantan la canción. Para iniciar la próxima clase, todos los tríos, como puedan, llevarán escrita en un papelógrafo la letra de la canción. Por su parte, el maestro llevará escrito en un papelógrafo el alfabeto quechua para practicar la pronunciación de cada letra y para establecer las reglas de pronunciación tanto de las vocales como de algunas consonantes según se indica en el quechua normalizado. La siguiente actividad consistiría en hacer que los estudiantes revisen la letra que escribieron y con ayuda del maestro rescribirlos.	Trabajo de grupo. Todos practican la pronunciación de las letras del alfabeto quechua.	

2. Para los docentes involucrados con el desarrollo de la lengua quechua

Ningún cambio o innovación en la escuela se puede realizar si en esa labor no involucramos a los docentes. Hemos pensado propiciar algunas jornadas de encuentro y reflexión con los maestros sobre temáticas sobre su quehacer educativo.

Al inicio de gestión, en cada centro educativo se planifica por lo menos cuatro consejos educativos con suspensión de clases para tratar sobre el desempeño de los estudiantes y el avance curricular, pero como los temas tratados no siempre llevan toda la tarde o toda la mañana, pensamos que las jornadas de encuentro y reflexión podrían llevarse a cabo esas mismas fechas.

Modalidad de trabajo

Faltando por lo menos un mes a la fecha de consejo educativo a los maestros se les proveería de pequeñas lecturas relacionadas con el tema de reflexión para que en las jornadas se los pueda compartir, reflexionar y relacionar con sus prácticas pedagógicas.

Tiempo de trabajo

Podemos trabajar durante dos horas. La primera hora hemos pensado hacer una especie de exposición de los puntos importantes del tema y en la segunda hora se procedería a la reflexión. Por otra parte, que la jornada de encuentros se lleve a cabo antes o después del consejo educativo estaría sujeta a la decisión de los administradores de las unidades educativas.

Los temas a tratarse podrían ser los que mencionamos en el siguiente cuadro; sin embargo, puede haber alguna variación en caso de que los maestros sugieran otros temas de interés, pero que estén relacionados con la lengua. Por otra parte, pensamos que es necesario acordar con los maestros de quechua otros espacios de encuentro para trabajar específicamente la normalización de la lengua quechua.

Temas para las jornadas de encuentro con los maestros
Tipos de educación bilingüe
Nociones de bilingüismo
Teoría de enseñanza y aprendizaje de segundas lengua
La relación lengua pensamiento
La normalización de la lengua quechua

3. Para los padres de familia

Sabemos que los padres de familia se enteraron por medio de sus hijos que en la escuela se está enseñando quechua. Nunca se les preguntó si ellos querían que sus hijos aprendan a leer y escribir en quechua y mucho menos cómo quisieran que se les enseñe quechua o qué esperaban de la enseñanza del quechua en la escuela. Por tanto, en coordinación con los directores de los colegios y los de la Junta Escolar se podría fijar por lo menos tres reuniones con los padres de familia para tratar sobre la importancia de la enseñanza del quechua en la familia y en la escuela.

Modalidad de trabajo

Para iniciar cada reunión podemos partir de alguna experiencia relacionada con el tema central que podría ser socializada por algún representante de la Junta Escolar. El tema central sería expuesto por nosotros y cerraríamos con algunas opiniones respecto a la experiencia compartida o el tema tratado.

Tiempo de la reunión

Proveyendo que las reuniones se realizarán los días domingos y dependiendo de la motivación que se perciba entre los asistentes a la reunión puede durar entre una o dos horas.

Los temas a tratarse pueden ser los siguientes; sin embargo, de acuerdo al interés que se genere entre los padres de familia se podría pensar en otras reuniones y otros temas de su interés.

Temas para tratarlos en las reuniones con los padres de familia	
El fenómeno de la migración	Primera reunión
Lengua, religión y socialización	Segunda reunión
La educación Intercultural bilingüe	Tercera reunión

Para concluir este capítulo queremos expresar que con el contenido de esta propuesta esperamos aportar de alguna manera con el desarrollo y mantenimiento de la lengua quechua desde la escuela y eso, estamos seguros que se logrará siempre y cuando la enseñanza no este abocada únicamente a hacer que los estudiantes bilingües aprendan a leer y escribir en quechua, sino principalmente, enseñando a los monolingües en castellano a hablar en lengua quechua.

Referencia bibliográfica

- Alandia, Mercado Patricia
2005 **Desarrollo de competencias textuales: propuesta para la enseñanza de la lengua escrita en la educación superior.** La Paz: Plural/UMSS.
- Albó, Xavier
1998 “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”. López Luis Enrique e Ingrid Junq (comps.) **Sobre las huellas de la voz.** Madrid: Morata, PROEIB Andes: 127-156.
- Albó, Xavier
1999 **Indígenas urbanos en América Latina.** La Paz: CIPCA.
- Albó, Xavier y Molina, Ramiro
2006 **Gama étnica y lingüística de la población boliviana.** La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD.
- Appel, René y Pieter Muysken
1997 **El bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel.
- Arratia Torrez, Vidal Celedonio
2004 “Primero la identidad cultural, después la EIB. Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba”. Tesis Maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Baker, Colin
1993 **Fundamentos de Educación Bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Barragán, Rossana
2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PEIB.
- Bustamante Morales, Martha
2005 **Construcción de relaciones interculturales en un contexto socioculturalmente heterogéneo: el caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya).** Cochabamba: PROEIB Andes, PINSEIB y Plural editores.
- Cooper, Robert
1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge University Press.
- Christian, Donna
1998 “La planificación lingüística desde el punto de vista de la lingüística”. En Frederick Newmeyer (comp.) **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural.** Madrid: Visor. 233-252.
- Díaz-Couder, Ernesto
1998 “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”. **Revista Iberoamericana de Educación. Lenguas y Cultura.** Nº 17. OEI: Madrid: 11-30.

- Domínguez, Rocio
2004 **La instrucción basada en el contenido en la enseñanza de una segunda lengua.** Lima: Proeduca – GTZ.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
1993 **Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular.** La Paz: ETARE.
- Etxebarria, Maitena
1995 **El bilingüismo en el Estado Español.** Bilbao: Ediciones FBV, S.L.
- Garcés, Fernando
2005 **De la Voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman.** La Paz: CENDA y Plural.
- Garcés, Fernando y Soledad Guzmán
2003 **"Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan". Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua.** Sucre: CENAQ.
- Gimeno, Sacristán José
1995 **El currículum: una reflexión sobre la Práctica.** Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística
2002 **Cochabamba. Resultados departamentales.** Instituto Nacional de Estadística: La Paz: INE.
- 2002 **Bolivia. Resultados Nacionales.** Instituto Nacional de Estadística: La Paz: INE.
- 2003 **Bolivia. Resultados Nacionales.** Instituto Nacional de Estadística: La Paz: INE.
- Julca Guerrero, Félix Claudio
2000 "Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso". Tesis maestría. PROEIB Andes. Cochabamba.
- Larsen-Freeman, Diane Long-Freeman y Michael Long
1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid: Gredos.
- Lomas, Carlos
1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Vol. I. Buenos Aires: Paidós.
- López, Luis Enrique
1994 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". **Revista Iberoamericana de Educación Nº 13.** Madrid: OEI. 47-98.
- 1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas". **Revista Iberoamericana de Educación nº 20.** 1-48.

- Luykx, Aurolyn
1998 "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". López Luis Enrique e Ingrid Jung (comps.) **Sobre las huellas de la voz**. Madrid: Morata, PROEIB Andes: 192-212.
- Mejía, Marco Raúl
2000 **El currículo como selección cultural: apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización**. La Paz: CEBIAE.
- Melía, Bartomeu
1998 "Palabra vista, dicho que no se oye". López Luis Enrique e Ingrid Jung (comps) **Sobre las Huellas de la Voz**. Madrid: Morata, PROEIB Andes, DSE: 23-38.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MEC y D)
1999 **Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario**. La Paz. s/e.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECyD)
2002 **La normalización de la lengua quechua**. (Traducción de Qhichwa Simip Ñanchariynin). La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. s/e
- Ministerio de Desarrollo Humano y Unidad Nacional de Servicio Técnico Pedagógico (MDH y UNSTP)
1995 **Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa. Versión Preliminar completa**. La Paz. s/e
- Ministerio de Educación
2003 **Documento de trabajo. Tercer ciclo del nivel primario. Versión preliminar**. La Paz. s/e
- 2003 **Diseño curricular para el nivel de educación primaria**. La Paz. s/e
- Pineda, E. Beatriz, E. Luz Alvarado, Francisca H. De Canales
1994 **Metodología de la investigación**. Washington: OPS-OMS
- Plaza Martínez, Pedro
1995 **Qhichwata qillqanapaq**. Bolivia: MDH y SNE.
- 2001 "Aspectos teóricos de la educación intercultural bilingüe". Versión revisada de la versión presentada al Segundo Encuentro Internacional de Educación 2001, Teziutlán, Puebla, 4 al 6 de octubre de 2001. Manuscrito.
- 2003 "Normalización de la escritura del quechua en Bolivia". **Qinasay revista de Educación Intercultural Bilingüe** N° 1. 87 – 105.
- Quiroz Villarroel, Alfredo
2000 **Gramática quechua**. Bolivia: UNICEF.

- Richards, Jack y Theodore Rogers
1998 **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapier, Edward
1984 **El lenguaje.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Siguán, Miguel y William Mackey
1986 **Educación y bilingüismo.** Madrid: Santillana.
- SERINCO SRL.
1999 **Plan de Desarrollo Municipal 1999 – 2003.** Tiquipaya – COCHABAMBA, Honorable Alcaldía Municipal de Tiquipaya y Fondo Nacional de Desarrollo regional.
- Sichra, Inge y Luis Enrique López
2003 “La educación en áreas indígenas de América Latina”. **Qinasay revista de Educación Intercultural Bilingüe** N° 1. 15 – 26.
- Sichra, Inge
2004 “Línea de investigación: Lenguas indígenas e interculturalidad en áreas urbanas”. Documento de trabajo. Cochabamba: PROEIB Andes.
- 2005 **Encuentros y conflicto:** Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino. Madrid: Fundación Neerlandesa para la Investigación Científica (NWO)
- 2006 “Enseñanza de la lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba”. Cuaderno de investigación PROEIB Andes. Cochabamba.
- Taylor S.J. y Bogdan R
1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona: Piadós.
- Unidad de Desarrollo Institucional (comp.)
2001 **Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Unidad de Edición y Publicación.
- Unidad Nacional de Servicio Técnico Pedagógico (UNSTP)
1995 **Organización Pedagógica.** La Paz

ANEXOS

Anexo N° 1

Núcleos y unidades educativas en Tiquipaya					
DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN TIQUIPAYA					
Núcleo San Miguel	Núcleo Toribio Claire	Núcleo IV Centenario	Núcleo Ch'apisirca	Núcleo Cruzani	Núcleo Montecillo Alto
San Miguel	Libertad	IV Centenario (mañana)	Ch'apisirca	Cruzani	Montecillo alto
Salomón Romero	26 de Febrero	IV Centenario (tarde)	Rumi Corral	Laphia	Malpaso
Simón Bolívar	Toribio Claire	IV Centenario (nocturno)	Chachaco Mani	Totora	Corral Pampa
Judith Capriolo	C.I.F.A	Carlos Garibaldi	Jatun P'uqru	Tititri	Huaripucara
La Floresta I	Ciudad de los niños	Elizardo Pérez	Cuatro Esquinas	Link'upata	
La Floresta II	Mariscal Quiroga Santa Cruz	David Vargas T.	Torreni		
Divino Niño	Molinos		Torre Torre		
Magdalena Postel	Jesús Maestro		Monte Huayco		
Modelo Tiquipaya	C.I.F.A primaria superior				

Anexo N° 2

Cuadro de ideas centrales del colegio Salomón Romero 2004				
N°	Interpretación	Página	Curso	Fecha
1	En la clase de quechua se hace referencia a la gramática del castellano para aplicar enseñar quechua.	1	1º "A" sec.	26 – 10 - 04
2	La firma de los maestros en el cuaderno de los estudiantes es lo que les motiva a participar en clases de quechua.	2	1º "A" sec.	26 – 10 - 04
3	El quechua se enseña mediante la conjugación de verbos.	3	7º "A"	26 – 10 - 04
4	Rechazan la lengua indígena	4	7º "A"	26 – 10 - 04
5	Los estudiantes que no hablan el quechua no hacen más que copiar lo que se escribe en quechua de la pizarra a su cuaderno.	4	7º "A"	26 – 10 - 04
6	Maestro justifica que su forma de trabajo se debe al accionar de sus colegas o por lo que le dicen los estudiantes.	4	7º "A"	26 – 10 - 04
7	Otra lengua u otras áreas de aprendizaje merecen otro tratamiento metodológico que el quechua.	4	7º "A"	26 – 10 - 04
8	Los estudiantes esperan que se revise la tarea para hacer cualquier otra cosa, menos quechua.	5	1º "B" sec.	26 – 10 - 04
9	Los estudiantes se corrigen mutuamente y la maestra firma.	5	1º "B" sec.	26 – 10 - 04
1	Para los estudiantes que son hablantes quechuas traducir el idioma al castellano no es un calco.	6	1º "B" sec.	28 –10 - 04
1	Se pone énfasis en la forma de pronunciación de las letras en quechua.	7	8º "E"	28 –10 - 04
1	A todos los estudiantes se les enseña lo mismo. Con lo que lo que no hablan la lengua pueden estar conformes porque tienen que copiar mucho y los que hablan prefieren molestar a todos.	8	8º "E"	28 –10 - 04
1	Los estudiantes hacen cualquier cosa antes que trabajar quechua.	8	8º "E"	28 –10 - 04
1	Con su participación los estudiantes muestran que saben quechua más de lo que el profesor les trata de hacer repetir.	9	8º "B"	28 –10 - 04
1	La nota es reguladora de la conducta. Por la nota copian todo lo que el profesor escribe en la pizarra o repiten una y otra vez las conjugaciones.	10	8º "B"	28 –10 - 04

Cuadro de ideas centrales del colegio Magdalena Postel 2005				
Nº	Interpretación	Página	Curso	Fecha
1	Todos los estudiantes memorizan el saludo en quechua.	1	8º "A"	04-05-05
2	Se recurre al castellano para explicar e instruir.	1	8º "A"	04-05-05
3	Practican la lectura para lograr fluidez en quechua.	1	8º "A"	04-05-05
4	En sus exámenes los estudiantes deben escribir palabras, formar oraciones en quechua y luego traducirlas al castellano.	1	8º "A"	04-05-05
5	Para quienes no saben quechua sus compañeros se los hacen los exámenes.	1	8º "A"	04-05-05
6	Inventan un juego para practicar quechua.	2	8º "A"	04-05-05
7	Se exige que pronuncien bien al leer.	2	8º "A"	04-05-05
8	Los estudiantes también se evalúan mutuamente.	2	8º "A"	04-05-05
10	El objetivo de la enseñanza del idioma quechua es la alfabetización	3	7º "B"	04-05-05
11	Todo maestro enseña como puede y como quiere el quechua.	3	7º "B"	04-05-05
12	La clase de quechua también se la usa para hacer trabajos de cualquier otras área .	3	7º "B"	04-05-05
13	La consigna para enseñar quechua es en castellano.	4	7º "B"	04-05-05
14	Los estudiantes hacen preguntas que los maestros no responderles.	4	7º "B"	04-05-05
15	La lectura consiste en repetir como loro lo que el maestro lee de la pizarra.	5	7º "B"	04-05-05
16	Lo que la maestra dice y hace es lo que se considera correcto.	5	7º "B"	04-05-05
17	La maestra dicta oraciones y los estudiantes escriben y corrigen en caso de errores que hace notar la maestra o los mismos estudiantes.	6	8º "B"	06-05-05
18	No importa que no sepan la lengua, lo importante es que escriban.	7	8º "B"	06-05-05
19	Los estudiantes saben si aprenden o no el quechua en la escuela.	7	8º "B"	06-05-05
20	Transmiten contenidos básicos, pero en castellano ya que le quechua lo usan sólo para ejemplificar.	7	8º "B"	06-05-05
21	Los que enseñan quechua no sienten que la lengua sea suya.	8	8º "B"	06-05-05
22	Se instruye cómo se debe de escribir el quechua.	8	8º "B"	06-05-05
23	El valor que le asignan a otra lengua que no es quechua.	8	8º "B"	06-05-05
24	Los estudiantes enriquecen el vocabulario manejado en la clase de quechua	8	8º "B"	06-05-05

Anexo N° 3

Organización de datos

Categorías	Subcategoría	Categorías emergentes	C.C.1 S.R.	C.C.2 M.P.	C.C.3 M.P.	C.C.4 S.R.
Aquí, la mayoría habla quechua.	El objetivo de la clase de quechua es alfabetizar a los estudiantes.	15-Enseñar la lengua no es el objetivo principal.			12,27,31	
		12-Para aprender quechua sólo es cuestión de conjugar los verbos, escribir palabras sueltas y oraciones simples.	3,13,2,11, 19	3,7,19,28		1,2,7,8,15, 21
		13-Se trabaja con cuadros comparativos que reflejan la diferencia de sufijos marcadores de tiempo en quechua.				9
		14-Se dicta oraciones simples en forma de preguntas.		18	28	
		24-La forma antes que el significado			4,5,16,39	15,34
	Para los maestros la población con la que trabajan es homogénea.	10-Traducir el quechua a castellano sólo es un calco.	6,46	16,32	14	4
		49-A todos se enseña lo mismo y de la misma manera.	8		5	
		22-Es difícil escribir en quechua.	30,40	14,		
		50-La clase de quechua es sólo para bilingües.	15,17,37,43			
	Se cree que la repetición de lo escrito en quechua en la pizarra hará que los monolingües aprendan el quechua.	51-Para los bilingües, la enseñanza del quechua es muy básica.		15	10,30	
		52-Se hace repetir para los que no son hablantes quechuas		32,33,35,16,35	6,29	
		53-Pocas veces se ocupan de los no hablantes. (de rebote)			16,23	
		54-Sálvese quien quiera y pueda hacerlo.	38	7,18		

Anexo N° 4

Entrevista semiestructurada para estudiantes

Nombre:Edades.....
Año de escolaridad:.....Procedencia:
Día, fecha y hora:Entrevistadora.....
Adquisición de lengua – aprendizaje – percepción
Historia de su lenguas
¿Cómo se sienten cuando hablan en su lengua?
Ámbito donde aprendieron el castellano
Lengua en la que se comunican con sus compañeros, su familia y otros
Aprendizajes en el periodo de quechua
Opinión respecto al uso de la lengua en la escuela
Proyecciones respecto a su lengua
Aprendizaje en lengua quechua de estudiantes que no saben
Qué manifiestan sus padres respecto a la enseñanza del quechua en la escuela.
Anécdota que tenga que ver con su lengua

Entrevista para padres de familia

Nombre:Procedencia:
Año de escolaridad:.....Entrevistadora.....
Día, fecha y hora:
Adquisición de lengua – aprendizaje – percepción
Historia de su lenguas
¿Cómo se sienten cuando hablan en su lengua?
Ámbito donde aprendieron el castellano
Lengua en la que se comunican con sus hijos, sus familiares y vecinos
Opinión respecto al uso de la lengua en la escuela
Proyecciones respecto a su lengua
¿Qué manifiestan sus hijos respecto a la enseñanza del quechua en la escuela?
¿Qué explicación les dio la maestra respecto al quechua?
Anécdota que tenga que ver con su lengua

Entrevista semiestructurada para maestro de quechua

Datos personales y referenciales
Nombre del entrevistado.....
Día, hora y fechaNúmero de entrevista.....
Procedencia
Preguntas abiertas
¿Cuénteme sobre su lugar de origen?
¿Qué le motivo para que se dedique a las lenguas?
¿Qué le significa a Ud. trabajar con el quechua?
¿Cómo se manifiestan los chicos cuando trabajan su lengua?
¿Qué opina sobre la enseñanza de contenidos en la lengua de los chicos ?
¿Cómo cree que influiría o no la transmisión de contenidos en la lengua de los alumnos?
Cuénteme alguna situación vivida u oída que llamó su atención respecto al quechua.
¿Para qué enseña la lengua en la escuela?
¿Cómo enseña el quechua a los chicos?
¿Qué recurso pedagógicos utiliza o requiere para enseñar?
¿Cómo trabaja con los que saben la lengua y cómo con los que no saben?
¿Cuál es la lengua en la que se comunica con los padres de familia?
¿Qué le dicen o le han dicho los padres de familia sobre la enseñanza del quechua ?
¿Qué opiniones tienen los maestros sobre la enseñanza del quechua en la escuela?

Entrevista semiestructurada para maestro de aula

Datos personales y referenciales
Nombre del entrevistado.....
Día, hora y fechaNúmero de entrevista.....
ProcedenciaCurso.....
Preguntas abiertas
Cuénteme sobre su lugar de origen
¿Qué le motivo para que se dedique a la enseñanza?
¿Qué le significa a Ud. trabajar con niños cuya primera lengua es el quechua?
¿En qué situaciones usan los chicos su lengua?
¿Cómo se manifiestan los chicos respecto a su lengua?
¿En qué lengua se comunica Ud. con ellos?
¿Qué opina sobre la enseñanza de contenidos en la lengua de los chicos ?
¿Cómo cree que influiría o no la transmisión de contenidos en la lengua de los

alumnos?
¿Cuénteme alguna situación vivida u oída que llamó su atención respecto al quechua?
¿Cuál es la lengua en la que se comunica con los padres de familia?
¿Qué le dicen o le han dicho los padres de familia sobre la enseñanza del quechua ?
¿Qué opiniones tienen los maestros sobre la enseñanza del quechua en la escuela?

Anexo N° 5

Guía temática para maestros de quechua

Lengua
Historia de su lengua quechua
Motivación por la lengua quechua
Experiencia de trabajo con la lengua
Lengua de comunicación de los niños en el aula y fuera de él
Perspectiva respecto a la lengua quechua
Influencia de la lengua quechua en el aprendizaje de los niños
Manifestación de los niños respecto a la enseñanza de la lengua quechua
Anécdotas que tengan que ver con la lengua
Enseñanza de la lengua
Objetivo de enseñanza de la lengua quechua
Capacitación para enseñar la lengua
Noción de Educación Intercultural Bilingüe
Recurso pedagógicos para enseñar la lengua
Cómo se enseña la lengua quechua
Diferencias y/o similitudes entre hablantes y no hablantes al trabajar el quechua
Manifestación de padres de familia
Lengua de comunicación con los padres de familia
Lengua en la que se comunica los logros y/o dificultades de los niños
Manifestación de Padres de familia respecto a la enseñanza del quechua en la escuela

Guía temática para maestros de aula

Lengua y aprendizaje
Historia de su lengua quechua
Lengua de comunicación en clases y fuera de ellas.
Situaciones en clases que exige recurrir al quechua
Influencia de la lengua en el aprendizaje de los niños
Noción de Educación Intercultural Bilingüe
Opinión sobre la incorporación del quechua en el currículo
Perspectivas respecto a uso de la lengua quechua para la enseñanza

Anécdotas que tengan que ver con la lengua
Manifestación de padres de familia
Lengua de comunicación con los padres de familia
Lengua en la que inician la intercomunicación los padres de familia
En qué lengua se informa sobre logros y/o dificultades de aprendizaje
Manifestaciones de Padres de familia respecto a la enseñanza del quechua en la escuela.

Guía de entrevista temática para estudiantes

Adquisición de lenguas – aprendizaje – percepción
Historia de su lengua quechua
Sentimientos respecto a la lengua quechua
Ámbito donde aprendieron el castellano
Lengua de comunicación con sus compañeros, familiares y otros
Aprendizaje en la clase de quechua
Opiniones respecto al uso de la lengua en la escuela
Opinión respecto a la enseñanza del quechua en la escuela
Proyecciones respecto a su lengua
Aprendizaje en lengua quechua de estudiantes que no saben
Manifestaciones de sus padres respecto a la enseñanza de la lengua quechua
Anécdotas que tenga que ver con su lengua

Guía temática para padres de familia

Adquisición de lengua – aprendizaje - percepción
Historia de su lengua quechua
Ámbito donde aprendieron el castellano
Sentimientos que se les genera cuando hablan en su lengua
Lengua en la que se comunican con sus hijos, su familiares y vecinos
Opinión respecto a la enseñanza del quechua en la escuela
Manifestaciones de sus hijos respecto a la enseñanza del quechua en la escuela
Explicación de la maestra respecto a la enseñanza del quechua
Qué conocimiento tienen respecto a la Educación Intercultural Bilingüe
Proyección de la lengua quechua
Anécdota que tenga que ver con su lengua

Anexo N° 6

Guía de observación a las maestras

Fecha: Desde:.....Hasta:..... Curso:

Maestra:.....

Situaciones en las que la maestra usa la lengua quechua	Semanas				
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
	Miér	Miér	Miér	Miér	Miér
Cuando saluda y/o contesta al saludo					
Cuando da alguna consigna de trabajo					
Cuando Textua el aula					
Cuando explica la consigna					
Cuando pide tareas					
Cuando pregunta					
Cuando responde a preguntas					
Cuando pide que produzcan textos los estudiantes					
Cuando llama la atención a los estudiantes					
Cuando felicita a los estudiantes					
Cuando tiene que pasar de una actividad a otra					
Cuando corrige los errores					
Cuando aclara dudas					
Cuando da ejemplos					
Cuando da tareas					
Cuando revisa las tareas					
Cuando trabaja la estructura de la lengua					
Cuando informa alguna actividad de la escuela					
Cuando manda un mensaje a los padres de familia					
Cuando despiden a los estudiantes					
Observaciones.....					
.....					
.....					
.....					

Guía de observación a estudiantes

Fecha: Hasta Curso:.....

Maestra

Situaciones en las que los estudiantes usan la lengua quechua	Semanas				
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
	Miér	Miér	Miér	Miér	Miér
Cuando saludan y/o contestan al saludo					
Cuando preguntan					
Cuando responden					
Cuando se preguntan entre estudiantes durante el trabajar					
Cuando conversan					
Cuando juegan					
Cuando discuten entre estudiantes					
Cuando hacen chistes					
Cuando reclaman					
Cuando piden permiso					
Cuando dan razón de algo					
Cuando se culpan entre ellos					
Cuando asumen responsabilidades					
Cuando se organizan para trabajar					
Cuando piden explicación					
Cuando se despiden					
Cuando sugieren algo					
Cuando hacen notar algo a la maestra					
Cuando leen de la pizarra, cuaderno y/o texto					
Cuando repiten palabras					
Cuando dictan palabras, oraciones					
Cuando narran cuentos, historias, canciones, etc.					
Observación					
.....					
.....					
.....					

Anexo Nº 7 : Fotos



Así se ve el patio del colegio Salomón Romero momentos antes que toque el timbre de ingreso a las aulas.



Así forman los estudiantes en el colegio Salomón Romero todos los días lunes antes de entrar al aula a pasar clases.



La forma de organizar grupos de trabajo está ausente en las aulas de los colegios donde enseñan quechua.



Sin que su maestra se dé cuenta, una estudiante que habla quechua ayuda a traducir oraciones en quechua a su compañera de atrás que sólo habla en castellano.

MUNICIPIO DE TIQUIPAYA INFRAESTRUCTURA DE EDUCACION

