

Con un pie en dos mundos: Programas de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco

ANNA SAROLI

RESUMEN

Muchos niños indígenas del Perú viven en desventaja desde su nacimiento, con notables insuficiencias en la provisión de servicios de educación para las comunidades rurales. El Ministerio de Educación y grupos no gubernamentales están trabajando con maestros y miembros de comunidades rurales para implementar programas que se aproximan más a la visión de una educación intercultural y bilingüe. Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación que comparó dos escuelas rurales: una sigue el programa educativo estatal; la otra, más prometedora, funciona en el nivel comunitario con la meta de preparar a los niños y niñas a movilizarse con confianza entre los dos mundos que forman el Perú de hoy. El estudio muestra resultados prometedores en la escuela experimental, tanto en el manejo del castellano como del quechua de los estudiantes.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, educación rural, Perú, comunidades indígenas.

Moving between two worlds: integrating interculturality in bilingual education programs in Cusco, Peru

ABSTRACT

Many indigenous children in Peru are disadvantaged from birth, a situation which is exacerbated by the many deficiencies in the provision of educational services to rural communities. The Ministry of Education and non-governmental organizations are working together with teachers and community members to implement programs whose goal is a truly intercultural bilingual education. This study presents the results of a research project which compared two rural schools: one follows the state curriculum; the other, more promisingly, works at the community level with the aim of preparing the children to move with confidence between the two worlds which make up the Peru of today. The study shows promising results in the experimental school in the use both of Spanish and of Quechua by the students.

Key words: intercultural bilingual education; rural education; Peru; indigenous communities

En el otoño de 2008 pasé tres meses en la ciudad del Cusco en el Perú, donde llevé a cabo un proyecto de investigación¹. El propósito era comparar dos escuelas rurales: una de estas sigue el programa educativo estatal; la otra — más prometedora— funciona en el nivel comunitario con la meta de preparar a sus hijos e hijas para movilizarse con confianza entre los dos mundos que forman el Perú de hoy.

A más de diez años de la creación, en 1996, de la Unidad Nacional para Educación Bilingüe Intercultural como dependencia del Ministerio de Educación del Perú, los niños indígenas siguen en desventaja en comparación con sus compañeros hispanohablantes. Aunque hay una creciente población indígena urbana cuyas necesidades lingüísticas y culturales son ignoradas por el gobierno, la mayoría de los indígenas peruanos vive en comunidades rurales en las que hay muchas deficiencias en calidad de educación. La inaccesibilidad geográfica de muchas comunidades resulta en insuficiencias en cuanto a la provisión de insumos, la infraestructura de las escuelas existentes y la disponibilidad de maestras y maestros bien capacitados para trabajar en estas comunidades aisladas. Agravando la situación de inequidad, el gobierno central no ha tenido éxito en poner en práctica en las áreas rurales una teoría de pedagogía desarrollada en Lima y en las capitales departamentales del país.

La interculturalidad se incorporó oficialmente a los programas educativos con la aprobación en 2002 de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Sin embargo, desde esa fecha muchos interesados han luchado por imponer cada uno su propia visión de este concepto. Puede ser difícil poner en funcionamiento una teoría pedagógica que, por buena que sea, a menudo carece de bases prácticas para su implementación; el concepto de la interculturalidad, que suena muy bien en las directivas oficiales, se implementa con grandes dificultades o, simplemente, muchas veces no se implementa en las mismas aulas. El desafío parece claro: la necesidad de ofrecer a los niños y niñas indígenas una educación de calidad en su propia lengua al mismo tiempo que ellos aprenden el castellano. La realidad está mucho menos clara, ya que involucra un encuentro de dos mundos al estilo siglo XXI: entre lo tradicional y lo moderno, entre el quechua² y el español, y la consecuente necesidad de los

¹ Hay que subrayar que este trabajo cumplió con todos los requisitos del Research Ethics Board (Comité de Ética en Investigación) de Canadá.

² Un estimado 37% de la población peruana pertenece a una comunidad indígena y hay más de cuarenta lenguas autóctonas en el Perú (Godenzzi, 2008). Este proyecto enfoca a quechuahablantes en comunidades del departamento de Cusco.

niños que viven esta realidad de poder moverse entre estos dos mundos sin perder su conexión con la comunidad³.

Hasta ahora la gran mayoría de los peruanos entienden la educación intercultural bilingüe (EIB) como educación para los no hispanohablantes antes que la responsabilidad de todos los peruanos; para ellos se trata de una «educación indígena» (Hornberger 2000, Vigil 2004) y la misma política educativa institucionaliza este prejuicio con el lenguaje de la Nueva Ley General de Educación de 2003, la cual «garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua (énfasis de la autora)» en su inciso «b».

Es posible que algunas de las áreas de discusión —y a menudo de controversia— que rodean la implementación de los programas de EIB nunca se resuelvan. Ya he mencionado la discrepancia que existe entre la teoría y la práctica; una publicación del Proyecto Educativo Regional - Cusco reconoce la «contradicción entre el reconocimiento legal [...] y la situación de marginalidad de las culturas tradicionales, que bastante poco se ven reflejadas en nuestro sistema educativo regional» (2007: 68). El asunto de la sensibilidad cultural es delicado: ¿cómo podrán personas que no pertenecen a las comunidades indígenas —aunque tengan las mejores intenciones— desarrollar e implementar programas basados en las culturas autóctonas? Otro asunto es la presunta «oposición» de los padres de familia a los programas de EIB; ellos supuestamente los ven como una manifestación más del paternalismo gubernamental, pero cuando se examinan más a fondo sus quejas, a menudo estas tienen más que ver con las insuficiencias de los programas en sí y de los maestros que enseñan a sus hijos e hijas. A veces hay quejas de los mismos niños, que ven en el estudio del quechua y de los saberes tradicionales una vuelta al pasado y un intento de imponerles la vida marginada y rural de sus padres⁴.

Claro está que siempre habrá personas desmotivadoras que cuestionan la necesidad de mantener las culturas y tradiciones autóctonas y que creen que la única salida para los grupos indígenas es de dejar atrás estos rastros del pasado⁵. Aun cuando todos estén a favor de la EIB, existen problemas de logística: ¿Quién diseña los programas? ¿Para quiénes? ¿A qué nivel empezarlos? ¿Quién

³ Para una discusión de la importancia de la comunidad en la región andina, véase Antequera, 2007.

⁴ Un niño escribió en una de las composiciones usadas en este trabajo «no quiero ser como mi papá; mi papá y mi mamá trabajan la chacra y pastean los animales».

⁵ No hay espacio en este trabajo para un análisis de esta controversia. Mi discusión del tema parte de la premisa de que una educación para todos tiene que basarse en la cultura y tradiciones de cada grupo nacional.

capacita a los maestros y maestras? ¿Quién toma decisiones sobre la eficacia y el rendimiento de los programas? Las dificultades parecen ser insuperables.

El sistema educativo en todo el Perú tiene que superar muchos obstáculos, empezando con una infraestructura que dista mucho de ser adecuada y una gran carencia de docentes especialmente en las zonas más aisladas, que es precisamente donde se llevan a cabo los programas de EIB. En cuanto a la toma de decisiones, hay una falta de reconocimiento del hecho de que «el mayor porcentaje de escuelas EBI [sic] son unidocentes o multigrado» (Arévalo, Pardo y Vigil, 2004). Para exacerbar esta situación, la docencia en sí es una profesión que carece de prestigio y es muchas veces la última elección de estudiantes entrando a la universidad que no tienen las notas lo suficientemente altas como para entrar en las carreras más solicitadas. Sin embargo, dada la necesidad de docentes en el país, las universidades e institutos pedagógicos han bajado los estándares de ingreso a la carrera de Pedagogía.

La formación que reciben los estudiantes en estos programas a menudo es inadecuada, y en las universidades apenas se aborda el tema de la educación bilingüe, aunque hay un número reducido de institutos pedagógicos que ofrecen una especialización en interculturalidad (entrevista personal con Reynaldo Vargas, octubre de 2008). Dentro de la profesión, los puestos urbanos son los más buscados y casi siempre son los docentes con antigüedad —o sea, los que tienen más experiencia en el campo— quienes logran conseguirlos. En las escuelas rurales, la mayoría de los docentes son nuevos, jóvenes, o los que por alguna razón no tienen un puesto permanente todavía. Hay mucho movimiento de personal en estas escuelas y no es infrecuente que un/a docente ni siquiera termine el año si se le presenta algo mejor.

En la mayoría de los casos, los docentes reciben capacitación en EIB solo una vez que ya están trabajando en alguna escuela; los talleres ofrecidos por el Ministerio de Educación o por grupos de especialistas asociados con ONG son infrecuentes y de corta duración y también son opcionales, así que no todos los docentes participan. Aunque dichos talleres de capacitación abarcan temas importantes e interesantes, no exigen pruebas de que los participantes hayan procesado la información: no hay ningún requerimiento aparte de la asistencia. Es muy fácil ver en estos talleres una oportunidad de tomar un par de «días libres» de los deberes onerosos de trabajar en una escuela pequeña y aislada para visitar la ciudad y socializar con los amigos (observaciones personales de conversaciones con participantes en un taller en el Cusco, setiembre de 2008).

Enviar a un/a docente mal preparado/a a una escuela en una comunidad aislada donde a veces puede regresar a su casa solamente una vez al mes, donde el programa de EIB está en su infancia, donde los miembros de la

comunidad entienden poco sobre las teorías pedagógicas y muy raramente han sido consultados respecto de los cambios educativos (Valdiviezo 2009), donde la infraestructura es inadecuada y donde casi no existe un sistema de apoyo para el/la docente, es una receta para el desastre. El asunto de los conflictos ideológicos entre padres de familia y docentes se ha tratado en muchos estudios del área de la implementación de programas EIB (por ejemplo, ver Back, 2004; García, 2004; Godenzzi, 2003). A veces los docentes que tienen poco entusiasmo o se sienten mal capacitados para desarrollar una nueva manera de enseñar usan la excusa de que los padres de familia no quieren que se implemente el programa, pero examinando más a fondo el asunto se ve que a veces las quejas de los padres de familia tienen que ver con la mala enseñanza a sus hijos (Vigil 2004).

En su estudio de una comunidad en el departamento de Cusco, Pardo (2004) desarrolla este tema, comentando que los padres de familia están de acuerdo con la *idea* de la EIB, pero ven que la realidad es que los docentes no logran hacer un buen equilibrio entre la enseñanza en quechua y la enseñanza del castellano, poniendo énfasis en el primero y descuidando la enseñanza de una lengua que sin lugar a dudas es imprescindible para poder desarrollarse adecuadamente en el Perú de hoy en día. Entran dos factores aquí: (i) aunque los docentes hablan corrientemente el quechua, muchas veces no han aprendido bien a leer y escribir en esta lengua⁶, y (ii) que estos docentes no han recibido mucha instrucción acerca de cómo enseñar el castellano como una segunda lengua. Esta situación está siendo remediada actualmente (ver Arévalo, Pardo y Vigil, 2004), pero deja al lado a la mayoría de docentes que ya están en la profesión.

Aun en una situación ideal, donde haya un/a docente entusiasmado/a y padres de familia que apoyen la idea de la EIB, el concepto de la interculturalidad resulta vago⁷. Las directivas del Ministerio de Educación hablan

⁶ Hay muy pocos cursos de quechua en los institutos y universidades; por ejemplo, la UNSAAC, la universidad nacional del Cusco, ofrece solamente dos cursos de quechua para las carreras de pedagogía y enfermería, y estos son cursos de lengua para adultos que no enfocan la práctica de enseñar a niños quechuahablantes a leer y escribir en esta lengua.

⁷ Parece haber un sentimiento generalizado entre los docentes que trabajan en EIB de que el Estado pone mucho énfasis en las habilidades de la lectoescritura sin un énfasis correspondiente en los aspectos culturales. Según me comentó un participante en un taller sobre la elaboración de materiales de EIB, la interculturalidad significa «la recuperación de la cultura que se está muriendo» más que simplemente la escritura en quechua. Otra área interesante de conflicto que se mencionó en este contexto es la creciente incursión en las comunidades rurales de los *maranatas*, un grupo evangélico que tiene muchos nuevos miembros y que se opone a muchas tradiciones, especialmente a las que involucran el consumo de alcohol.

extensamente de la teoría pero tienen muy poco que decir sobre la aplicación práctica en el aula, y por lo general los y las docentes no tienen mucha dirección ni apoyo de sus superiores (entrevistas con docentes, octubre de 2008). Generalmente se entiende que la interculturalidad implica la participación de la comunidad, pero es poco evidente cómo lograr esto. Una opción es reunirse con los padres de familia para hablar de las metas de los programas y de la importancia de la educación bilingüe, pero es inconsistente el interés en participar, con notoria ausencia de representantes de muchas familias (entrevistas personales con docentes). El resultado de la situación generalizada de incertidumbre en cuanto a la aplicación del elemento de interculturalidad es que a menudo los docentes han evitado afrontar el problema y han optado por poner el énfasis solo en la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, también hay mucho de positivo y cada año los programas y la enseñanza mejoran. Hay que ver en estos programas una obra en construcción, enfocando siempre las necesidades de los estudiantes. No se trata simplemente de enseñar el castellano a no hablantes —casi nadie disputa ya esta necesidad— sino de preguntar cómo un tratamiento eficaz y sensible de la interculturalidad puede hacer posible que los adultos de mañana se movilen entre sus dos mundos con reconocimiento y entendimiento del valor de cada uno.

EL PROYECTO

Aunque hay que dar mérito a los esfuerzos de los administradores de los programas de EIB por desarrollar algo que aborde las necesidades del estimado 37% de peruanos cuya lengua materna no es el castellano (Godenzzi, 2008), la realidad es que hasta ahora, al nivel de base, estos programas son implementados aun en el mejor de los casos con indecisión y una insuficiencia de recursos y apoyo. En el peor de los casos, son vistos con resentimiento como otro mandato «de arriba» y pueden ser fuente de rencores hasta el extremo de causar fricciones entre docentes y miembros de la comunidad.

Sin embargo, estos casos extremos son cada vez menos y optimistamente se podrían considerar como «dolores del crecimiento». También hay áreas de gran optimismo. Una de estas es la existencia de una red de escuelas, docentes y comunidades vinculados por una ONG: el Centro de Promoción y Servicios Integrales (Ceprosi), que trabaja con el Ministerio de Educación y con comunidades y docentes que se ofrecen a participar en un proyecto que se llama «Niñez y Biodiversidad en los Andes» (NBA). Este proyecto parte de la perspectiva de que la educación solo en castellano aliena al niño de sus

raíces, literal y metafóricamente, pues las culturas de los Andes son netamente agrícolas. Las escuelas que participan en el proyecto⁸ aprovechan el nuevo currículo del Estado, que deja espacio para su adaptación a los contextos y las necesidades locales, y lo amplían con un enfoque en los saberes tradicionales con la participación de todos los miembros de la comunidad.

Un elemento clave del proyecto son las chacras o campos de cultivo que pertenecen a cada escuela miembro y que se mantienen con la participación de estudiantes, docentes y padres de familia. Las chacras producen verduras y legumbres para consumir, y como una pequeña fuente de ingresos al venderse los insumos sobrantes. En las escuelas que participan en el Proyecto NBA no se deja al lado el currículo formal, sino que se profundiza dentro del contexto local. Como explica Elena Pardo —la directora de Ceprosi—, hay algunos temas —por ejemplo la fotosíntesis— que no tienen equivalente en el quechua y, por lo tanto, son desarrollados en castellano. Por otro lado, el quechua se usa para desarrollar temas como el crecimiento de las plantas, que se puede observar minuciosamente al tiempo que se trabaja en las chacras.

La intención de mi propio proyecto era llevar a cabo una comparación de dos escuelas: una que funcionaba dentro del programa EIB del Estado y la otra que participaba en NBA, para ver si las diferencias entre los dos programas se reflejaban en el rendimiento de los y las estudiantes. Esencialmente, el programa EIB del Estado es implementado desde arriba, y aunque la participación en el programa hasta la fecha es voluntaria⁹, hay poco aporte de los docentes o de los miembros de las comunidades donde se lleva a cabo. La interculturalidad se menciona como elemento fundamental, pero en la práctica el enfoque en las escuelas suele ser sobre la enseñanza de lenguas. En cambio el proyecto NBA pone en primera plana la transmisión de los saberes y las tradiciones del mundo quechua tanto como del hispano, usando la lengua como un vehículo para transmitirlos.

Con la ayuda de la directora de Ceprosi, identifiqué dos escuelas que eran similares en cuanto a su tamaño, su ubicación y el número de niños y docentes. La gran diferencia era que la escuela experimental, Wisa¹⁰, trabajaba con el

⁸ En 2007 Ceprosi trabajaba con 381 niños, 247 padres de familia y 27 docentes, en una escuela urbana y diez escuelas de comunidades rurales. Cuando hice mi visita en octubre y noviembre de 2008 estaban esperando saber si se iba a extender el financiamiento para ampliar el programa a escuelas secundarias.

⁹ Se espera que en los próximos años se extenderá a todas las escuelas —por lo menos las primarias— de la región.

¹⁰ Para mantener el anonimato se han usado seudónimos para los nombres de las escuelas y las comunidades.

proyecto de Ceprosi, y la escuela control, Sawku, no era participante. La idea era observar la rutina diaria en cada escuela y luego darles pruebas de comprensión de lectura y de escritura en castellano y en quechua a los estudiantes. Después de consultar con los directores y docentes de cada escuela, decidimos que esto se haría en el salón de quinto y sexto grado (ambas escuelas, como la mayoría de las escuelas rurales, son multigrado).

Sawku

La escuela de Sawku tiene 96 niños en tres salones de primer/segundo grados, tercer/cuarto grados y quinto/sexta grados, además del salón de educación inicial para niños de 3 a 5 años. Hay cuatro docentes, incluyendo al director. Dado que la comunidad está aislada y no hay transporte público, los docentes tienen que pasar la semana en la escuela, donde cada uno tiene una pequeña habitación. Ellos comparten una camioneta contratada que los recoge junto con docentes de otras escuelas en el área a las 05:00 los lunes y regresa por ellos los viernes por la tarde. Dos de los docentes que trabajan en Sawku son nombrados, y el otro, además del maestro de la clase de educación inicial, son contratados.

Aunque no es miembro de la red de escuelas de NBA, la escuela de Sawku sí participa en el programa estatal de la EIB por iniciativa de su director, quien quiere que los niños y niñas a su cargo «no pasen por lo mismo» que pasó él por ser niño quechuhablante. A pesar de ser protagonista del programa de EIB, la escuela recibe muy poco en cuanto a materiales o apoyo del Ministerio aparte de unos libros de texto en quechua. Aunque supuestamente vienen supervisores de la oficina local dos o tres veces al año, hasta mi visita en noviembre nadie había venido todavía¹¹. De lo que yo pude observar y de conversaciones con docentes durante mis visitas a las tres escuelas, hay muy poca supervisión en general de lo que se está haciendo en los salones y los docentes a menudo se ausentan con ligeras excusas.

El salón donde observé tenía veintiocho niños y niñas de 11 a 14 años en quinto y sexto grados. La docente era contratada y era su primer año en esta escuela, aunque tenía experiencia en otras. El salón era bastante grande, con mesas para grupos de cuatro estudiantes. Había estantes con libros de texto,

¹¹ Un comentario interesante que me hizo una docente de la escuela de Wisa fue que una supervisora del Ministerio de Educación había ido a una escuela en esta región para evaluar a los niños, pero los docentes se negaron a dejarla entrar debido a que se pretendía evaluar a los niños (quechuhablantes) de segundo grado en castellano. Otro docente comentó que la mayoría de los docentes no tienen fe en la habilidad de los que vienen del Ministerio.

algunos en quechua (aunque en los tres días que estuve no los vi usar). Las paredes estaban llenas de afiches y trabajos de los estudiantes, todos en castellano. La docente hablaba las dos lenguas fluidamente, aunque solo usaba el quechua para dar instrucciones o corregir a los estudiantes, y enseñaba en castellano. Había preparado cuidadosamente algunas lecciones, con apuntes detallados en un cuaderno, pero otras eran más casuales. Los estudiantes pasaron mucho tiempo copiando textos en castellano. No hubo intentos por abordar el tema del vocabulario usado en los textos; por ejemplo, el texto de geografía contenía términos que serían difíciles para hablantes nativos de este nivel y mucho más para quechuahablantes. Sin embargo, los estudiantes tenían la tarea de copiar algo que entendían solo a medias. Con excepción de las cuatro pruebas que di a los y las estudiantes, la rutina diaria fue bastante similar todos los días que observé.

Wisa

La escuela de Wisa es más pequeña, con solo setenta niños, y no tiene un salón de educación inicial. Se encuentra en una comunidad muy esparcida que hasta ahora no tiene servicio de electricidad, a una hora a pie del pueblo más cercano. Hay tres docentes, incluyendo al director —dos de los cuales tienen contratos permanentes—, y tres salones. Los docentes de esta escuela viven en una ciudad que estaría a unos cuarenta minutos en carro, si ellos dispusieran de ese lujo. Más bien, para llegar a la escuela cada día deben tomar un microbús que sale de la ciudad a las 06:30, y que los lleva al pueblo en un viaje de una hora, más o menos. Ahí tienen que esperar un autobús que pasa a las ocho y que lleva pasajeros hasta las comunidades más aisladas. Este autobús solo pasa dos veces al día, así es que en caso de que el microbús llegue tarde de la ciudad, es necesario irse caminando. A veces no hay movilidad de regreso por la tarde desde el pueblo y hay que llegar como se pueda a la carretera para tomar cualquier minibús que pase. Este viaje puede tomar más de dos horas, según las conexiones, y los docentes lo hacen dos veces al día, cinco días por semana.

La escuela de Wisa participa en el Proyecto NBA desde 2005 por iniciativa de los docentes. Por lo tanto, los estudiantes en quinto y sexto grados a quienes observé ya llevaban tres años de participación en el programa. Al principio —como comentó el director— los padres de familia no estaban del todo convencidos del valor del programa: «[...] pero a los años siguientes viendo el logro de sus hijos comprendieron que era necesario que sus hijos se inicien en la lengua materna» (entrevista personal). Los tres docentes se veían bastante animados y contentos con el programa y con el encaminamiento de Ceprosi,

que les proveía de útiles escolares, además de capacitación y oportunidades para compartir con otros grupos empeñados en el mismo cometido¹². Del Estado comentaron que no reciben más que unos libros de texto en quechua¹³, y se quejaron de la ausencia de cursos de capacitación en EIB por parte del Estado.

Pasé tres días observando en esta escuela. La docente del salón de quinto y sexto grados, con dieciséis estudiantes de 10 a 13 años, había enseñado en la escuela desde 1994 y se notaba claramente su experiencia y dedicación. El salón era pequeño, con pupitres en filas. Las paredes estaban cubiertas de láminas y trabajos de los estudiantes, en castellano y en quechua. Este salón estaba bien organizado, en parte porque había pocos estudiantes, en parte porque la docente estaba muy atenta a las actividades de sus alumnos. A veces había mucho ruido en el salón, pero generalmente era un «caos organizado»; los y las estudiantes parecen saber qué tenían que hacer y lo cumplían.

EL MÉTODO

Se dio cuatro pruebas a los estudiantes en cada una de las escuelas: Sawku como escuela control, y Wisa como escuela experimental. Las pruebas escritas por los estudiantes fueron una comprensión de lectura en castellano y otra en quechua, y una composición en castellano y otra en quechua.

Las comprensiones de lectura en ambas lenguas consistían en un cuento de más o menos una página, seguido por diez preguntas de tipo selección múltiple sobre el contenido del cuento. Los cuentos habían sido revisados por un especialista de EIB que trabaja con estudiantes de la edad de los que participaban en el estudio —o sea, de 10 a 14 años— y él consideró que los cuentos eran apropiados para este nivel.

Para las composiciones, se dio un tema a los estudiantes y se les pidió que escribieran una composición de cincuenta palabras como mínimo. Para simplificar el análisis, se tomó la decisión de evaluar las pruebas usando tres variables: el número total de palabras, la gramática y la sintaxis, porque a mi

¹² En esta región la red está formada por veinte docentes que representan todos los grados de primaria. En algunas escuelas hay un solo docente interesado en participar, y en la capital de la provincia únicamente participan cinco o seis de más de cincuenta. Esta red incluye docentes contratados, además de unos estudiantes del instituto pedagógico.

¹³ Un comentario sobre los textos en quechua proveídos por el estado que escuché varias veces fue de que contienen contenido «occidental» (o sea, de la costa) traducido, en lugar de contenido propio de la región. La directora de Ceprosi también comentó que había a veces errores en el quechua o que no se usaba el dialecto local.

criterio serían buenos indicadores de la fluidez, comodidad y precisión con que los y las estudiantes se expresaran por escrito. Obviamente no son los únicos indicadores para evaluar una composición, y es muy posible que otra investigadora usara otros, o que los evaluara empleando otros criterios. A continuación se presenta una breve descripción de la manera en que se evaluaron las composiciones.

El tema para la composición en castellano era «Cuando sea mayor». La primera de las variables fue el número total de palabras. Di un punto por cada palabra que se usó lógicamente y en contexto sobre el tema asignado. Puse algunas restricciones a este criterio; por ejemplo, no conté nombres propios, ni repeticiones exactas de frases, a menos que se usaran en un contexto diferente. Tampoco conté las palabras ilegibles.

El análisis de la gramática fue bastante más complejo. Compilé una lista de errores por los cuales quité un punto o medio punto. En lugar de tener que dar un valor negativo para esta variable, y considerando el hecho de la variación considerable en cuanto al número total de palabras escritas por los estudiantes, opté por calcular un porcentaje basado en el número total de errores gramaticales como un porcentaje del número total de palabras en cada composición; o sea, si el estudiante cometió doce errores en una composición de setenta palabras su nota sería 17,14 (17,14%). Por lo tanto, cuanto más alto era el porcentaje, más errores había cometido el estudiante en función del número total de palabras.

En cuanto al análisis de la sintaxis, también fue difícil expresar los resultados con una sola cifra. Decidí hacer una nota combinada, dando puntos por elementos como el uso de palabras conectoras como *luego, cuando, también*, etc., y por escribir en párrafos. Quité puntos por escribir en forma de una lista¹⁴ o por colocar equivocadamente una palabra; también por confundir palabras como *enfermedad* y *enfermero*. Para esta variable, por lo tanto, era posible tener una nota positiva o negativa: cuanto más alta la nota, mejor era la sintaxis.

El tema de la composición en quechua fue «Kuskan raphipi qelqay imaynantan wasyikipi taytamamaykiwan tiyanki, qanpas imaynata yanapanki»; o sea, «Lo que hago en mi casa para ayudar a mi mamá y papá». Todas las composiciones en quechua fueron repasadas por una hablante nativa para lograr más

¹⁴ Muchas de las composiciones de la escuela de Sawku tenían la apariencia de listas, hasta el punto de estar numeradas. Parecía que en algunos casos los niños no escribían horizontal sino verticalmente, empezando con los números a lo largo de la página, luego la primera palabra, *Yo*, por ejemplo, luego *cuando*, seguido por *sea, mayor*, y así sucesivamente a lo largo de la página.

precisión en la evaluación. Se usaron los mismos criterios para la evaluación de las composiciones en quechua, pero adaptados a las características de esta lengua. Por ejemplo, se notará que el número total de palabras es menor; esto se debe al hecho que el quechua es una lengua aglutinante y por lo tanto no es raro que haya solamente una o dos palabras por línea. Sin embargo, algunos niños se expresaron elaboradamente en su lengua nativa. Al sumar el número de palabras, conté nombres en castellano si contenían un morfema quechua, pues se puede considerar un elemento de la estructura gramatical. Por ejemplo, el morfema *man* en la palabra *Limaman* significa *a*; o sea, *a Lima*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de las pruebas fueron altamente prometedores al demostrar un mejor desempeño para los estudiantes que participan en un programa de EIB basado en los valores de la comunidad y en los saberes tradicionales, en el cual se puede notar la implementación del elemento de interculturalidad. De los ocho análisis que se hicieron de los resultados de las pruebas (comprensión de lectura en quechua y en castellano; número de palabras, sintaxis y gramática de las composiciones en quechua y en castellano), cinco mostraron diferencias significativas entre las dos escuelas¹⁵; los estudiantes de la escuela experimental (Wisa) obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de Sawku, la escuela control en todos los análisis, menos en la comprensión de lectura en quechua y la variable de la gramática en la composición tanto en quechua como en castellano.

En cuanto a la comprensión de lectura en quechua, que no demostró una diferencia significativa, se debería notar que no todas las asunciones para el análisis de varianza (ANOVA) se cumplieron en esta prueba: las muestras eran pequeñas y no pasaron la prueba de normalidad (de Anderson-Darling). Sin embargo, la media de los resultados de Wisa (5,846) era notablemente más alta que la de Sawku (4,550).

Los resultados de la comprensión de lectura en castellano sí demostraron una diferencia significativa ($P = 0,026$). Hay que notar que, para este análisis, las diferencias en el número de estudiantes en comparación con los números para la comprensión de lectura en quechua se deben a que esta prueba se escribió en otro día y algunos estudiantes que no habían asistido el de la prueba en quechua sí estuvieron presentes para la de castellano.

¹⁵ La lectura en castellano mostró una diferencia significativa de $P = 0,026$; los análisis del número de palabras y de la sintaxis tanto en la composición en castellano como en la composición en quechua mostraron diferencias muy significativas de $P = <0,001$.

Para las composiciones, se dio un tema a los estudiantes y se les pidió que escribieran una composición de unas cincuenta palabras como mínimo. El número de palabras varió mucho entre los estudiantes de las dos escuelas¹⁶. Algunos niños, especialmente en la escuela de Sawku, interpretaron la instrucción de escribir cincuenta palabras como una instrucción de llenar la página y usaron varias técnicas aparentemente con esa idea, como por ejemplo escribir con letra más grande a medida que se acercaban al pie de la página, o de repetir frases que ya habían escrito.

El tema para la composición en castellano era «Cuando sea mayor». Aunque este tema fue sugerido por el especialista con el que trabajé, pude notar que los niños lo encontraron difícil, tal vez por el uso del subjuntivo en castellano, y por lo tanto no fui demasiado minuciosa al evaluar las composiciones. Es de notar que los estudiantes de Wisa escribieron mucho más, con una media de 82,13 palabras en comparación con los de Sawku, que tuvieron un promedio de 29,92. Aunque los estudiantes de Sawku habían llenado las hojas, tuve que descontar mucho de lo que habían escrito por ser repeticiones exactas de frases: por ejemplo, «Ayudo a mi mamá. Ayudo a mi papá. Ayudo a mi hermano», etcétera. En estos casos solamente conté las palabras nuevas (*papá, hermano*, etcétera) en las frases repetidas.

Aunque las diferencias no fueron significativas para las variables de gramática en las composiciones en castellano y en quechua, los estudiantes de Wisa tuvieron notas más altas en estas variables también. En cuatro de las variables (número de palabras y sintaxis en ambas composiciones), las diferencias fueron marcadas ($P = <0,001$) y estos datos sugieren que los estudiantes de Wisa escriben en ambas lenguas con más fluidez y comodidad. Sin embargo, al igual que los estudiantes de Sawku, cometen muchos errores gramaticales al escribir en ambas lenguas, pues las diferencias en cuanto a los errores gramaticales no fueron significativas. Es interesante notar que los estudiantes de Wisa se desempeñaron mejor tanto en el castellano como en el quechua escrito, y también en la comprensión de lectura en castellano. Estos datos podrán aliviar las preocupaciones de los padres de familia acerca de que si participan en un programa de EIB sus hijos no van a aprender a hablar y a escribir en castellano.

No obstante, hay que reconocer que en este estudio hubo algunas fallas de diseño. Estas fueron casi inevitables, dadas las dificultades logísticas de llevar a cabo un estudio de este tipo en el Perú rural, pero se deberán tomar en cuenta

¹⁶ La escuela de Wisa tuvo una media de 82,13 en comparación con la de 29,92 en Sawku en la composición en castellano, y Wisa tuvo una media de 67,79 en comparación con la de 38,19 en Sawku en la composición en quechua.

para cualquier estudio del mismo tipo que se haga en el futuro. Este estudio fue el primero de su tipo en la región y, por lo tanto, se puede considerar como un estudio piloto. En primer lugar, hubo problemas inesperados con la selección de escuelas. No es cuestión de entrar a cualquier escuela para llevar a cabo un estudio de esta naturaleza sino que depende del interés y la buena voluntad de los directores y directoras, y por supuesto, de las y los docentes. Dado el frecuente recelo que estos sienten por sus supervisores en las dependencias del Ministerio de Educación —a quienes ven muchas veces como «entrometidos y criticones»— no se trata tanto de trabajar en las escuelas que uno escoja sino en las que se ofrezcan.

Por razones fuera de mi control hubo una desigualdad en cuanto al número de estudiantes, con un número de 27 en Sawku, la escuela control, contra 16 en Wisa, la escuela experimental. Otras diferencias numéricas se debieron al estilo de enseñanza en las escuelas rurales, donde un aula no es una entidad hermética con un horario regido por la campana, como en las escuelas urbanas. Más bien es una entidad fluida, donde docentes y estudiantes entran y salen a su voluntad, sin avisar, y donde frecuentemente hay visitas de padres de familia, otros docentes, estudiantes de otras aulas o gente de la comunidad. Por lo tanto, aun dentro de cada escuela los números de los estudiantes que escribieron cada prueba no fueron iguales, pues en algunas ocasiones uno o dos de ellos habían salido para cumplir algún mandado, por ejemplo para hervir papas en el recreo. Ninguno de los docentes que me invitaron a participar en sus clases consideró como una prioridad la escritura de estas pruebas, aunque me permitieron amablemente (y con poco entusiasmo en un caso, pues una de las docentes sentía que era posible que se le juzgara sobre la base de los resultados) que ocupara tiempo en la clase para administrar las cuatro pruebas.

El hecho de que los grupos de muestra —especialmente el de Wisa— fueran pequeños significó que la distribución de los resultados no fue normal en algunos casos. En futuros estudios sería provechoso usar muestras más grandes, con varias escuelas en cada grupo. Otro factor que hay que notar —aunque no está claro que haya influido en los resultados— es el uso de salones de quinto y sexto grados combinados. Decidí aplicar las pruebas a todos los estudiantes en el aula sin tomar en consideración su grado parcialmente para conseguir muestras más grandes, pues mis posibilidades para entrar en otras escuelas eran limitadas. Además, en mis observaciones pude ver que los estudiantes de quinto y sexto por lo general hacían el mismo trabajo. Finalmente, ya que un 50% de la clase era de quinto grado en cada escuela, es probable que la combinación de grados no tuviese mucho efecto sobre los resultados en su conjunto,

pero en futuros estudios sería provechoso limitar el estudio a los estudiantes de un grado u otro, incluyendo a estudiantes de varias escuelas.

Finalmente, en cualquier comparación de métodos de avanzada, y especialmente cuando la participación en programas es voluntaria, existe la posibilidad de que haya diferencias inherentes en cuanto a las habilidades, el entusiasmo, o simplemente el afán por hacer que el nuevo programa sea exitoso de los mismos docentes que se ofrecen a implementar el programa. Es cierto que la docente de Wisa era nombrada y tenía años de experiencia en esa escuela, a diferencia de la de Sawku, que era recién contratada.

CONCLUSIÓN

Parece que a pesar de lo que dicen las personas de opiniones negativas, que afirman que es demasiado difícil e innecesario incorporar los saberes tradicionales indígenas a una educación bilingüe y que lo que necesitan los niños y niñas no hispanohablantes es simplemente aprender el castellano para poder entrar al mundo del siglo XXI, a mi parecer no es ni irrelevante en la educación de hoy ni tan difícil de hacer. Es más, en vista de los resultados positivos de este estudio, se ve que es posible incorporar los saberes tradicionales en un currículo bilingüe de «iskay yachay» —«dos saberes» o cosmovisiones— y que si esto se hace de una manera cuidadosa y perceptivamente diseñada, este tipo de programa puede tener resultados muy positivos, con buen rendimiento estudiantil tanto en castellano como en quechua. Lo esencial es asegurar, como en el programa NBA, que haya participación verdadera y efectiva de todos los interesados, desde los mismos estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad, docentes y directores hasta los administradores del Ministerio de Educación. Las iniciativas de base muchas veces son más efectivas que las que son impuestas desde arriba. En este caso concreto, la expresión en inglés *grass-roots initiative* es especialmente apropiada, pues el programa EIB de la red de NBA se arraiga precisamente en las pequeñas chacras de cada escuela miembro.

En conclusión, el programa de EIB que se ha desarrollado en el Proyecto NBA con el apoyo de Ceprosi podría servir de modelo, ya que se adaptaría fácilmente para otras realidades y maneras de vivir. Ahora que hay planes para expandir el programa EIB estatal por la región, incumbe a los que toman las decisiones en el Ministerio de Educación y sus dependencias locales examinar con atención los logros de la red de Niñez y Biodiversidad.

Además de los logros académicos, un resultado frecuente de la adquisición de una segunda lengua es un sentido más fuerte de autoestima para los niños

y niñas que han continuado sus estudios en la secundaria. Pardo (Pardo y Achahui 2007) dice que muchos de los estudiantes «graduados/as» del Proyecto NBA han tomado posiciones de liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias, aunque estas en su gran mayoría no son escuelas EIB. Lo que esperamos todos es que los niños y niñas vernáculo hablantes del Perú no se vean limitados ni discriminados por su lengua materna; más bien, que la habilidad de hablar dos lenguas y de comprender dos cosmovisiones sea una gran ventaja para ellos, una que les permita moverse con facilidad entre sus dos mundos: el campo y la ciudad.

Agradecimientos

Quisiera expresar mis más sinceros agradecimientos a todos los que hicieron posible este trabajo, en especial a Reynaldo Vargas Quispe, a Elena Pardo Castillo y a Gerber Sullca Peña de Ceprosi, y por supuesto, mi agradecimiento más profundo y sincero a los docentes y estudiantes de las escuelas donde trabajé. Finalmente, quiero agradecer a mis amigos Katia García Alfaro y Renaj Forbes por su ayuda inestimable con el análisis estadístico de los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

ANTEQUERA DURAN, Nelson

2007 El retorno del ayllu. El proceso de reconstitución de los ayllus en los andes bolivianos. El caso del ayllu Kirkyawi, presentado en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Montreal, 06/09/2007.

ARÉVALO, Ivette, Karina PARDO y Nila VIGIL

2004 *Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural Área de Lenguas y Comunicación.

BACK, Michele

2004 The Effects of a Bilingual Education Program on Attitudes Towards Quechua: The Case of Puno, Perú. *LSO Working Papers in Linguistics*, 4, pp. 1-13, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

GARCÍA, María Elena

2004 Rethinking Bilingual Education in Peru: Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), pp. 348-367.

GODENZZI, Juan Carlos

2003 La educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en el Perú. Fecha de consulta: 03/10/2009. <<http://www.sit.edu/publications/docs/ops04peru.pdf>>.

2008 Language Policy and Education in the Andes. En Stephen May y Nancy Hornberger (editores), *Language Policy and Political Issues in Education: Encyclopedia of Language and Education*, vol. 1. New York: Springer Science, pp. 315-329.

HORNBERGER, Nancy

2000 Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), pp. 173-201.

Ley General de Educación N.º 28044. Fecha de consulta: 03/10/2009.

< http://www.minedu.gob.pe/.../leyes/ley_general_de_educacion2003.doc>.

PARDO CASTILLO, Elena

2007 Directora de Ceprosi. Entrevista personal. 01/06/2007.

PARDO CASTILLO, Elena y Rocío ACHAHUI QENTI

2004 Redescubriendo las raíces culturales: los niños y la biodiversidad en los Andes. *LEISA Revista de Agroecología*, 20(2), pp. 34-37.

PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL-CUSCO.

2007 *PER-CUSCO al 2021*. Cusco: Consejo Participativo Regional de Educación.

VALDIVIEZO, Laura

2009 Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), pp. 61-79.

VARGAS, Reynaldo

2008 Director de Educación, Plan Internacional Cusco. Entrevista personal. 08/10/2008.

VIGIL, Nila

2004 El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú. *TAREA Revista de Educación y Cultura*, 59, pp. 44-51.