

Abril 2012

Niños del
Milenio

Información para el desarrollo

6

Boletín

de políticas públicas sobre infancia



Raúl Egúsqiza / Niños del Milenio

“Yo así cuando voy a otro pueblo, no sé el castellano, no puedo hablar con nadie, soy muda”: Usos y actitudes hacia el castellano y las lenguas originarias en la escuela pública rural

El Perú es un país con una gran diversidad cultural y lingüística reconocida en las leyes de educación, que señalan en sus propósitos, promover el diálogo y el mutuo conocimiento entre las culturas, al mismo tiempo que el desarrollo de las lenguas originarias. La respuesta oficial a esta diversidad es la Educación Intercultural Bilingüe, pero el programa se limita a zonas rurales con poblaciones indígenas (hablantes de una lengua originaria; Zúñiga, 2008). Además, solo un bajo porcentaje de niños indígenas acceden a este programa, mientras que el resto de niños que hablan una lengua originaria deben asistir a escuelas donde solo se enseña en castellano.

Precisamente, el tema educativo es uno de los aspectos en que profundiza el estudio de largo plazo Niños del Milenio, puesto que permite romper con la transmisión de la pobreza entre generaciones. El estudio Niños del Milenio investiga la pobreza infantil durante quin-

ce años en cuatro países en desarrollo -Etiopía, India, Perú y Vietnam-, mediante el seguimiento a dos grupos de niños y niñas: uno conformado por 2000 niños que tenían entre 6 y 18 meses de edad en el año 2002, cuando fueron inscritos y visitados por primera vez, y otro de alrededor de 700 niños que tenían entre 7 y 8 años en ese mismo año. La segunda y tercera vez que se les visitó fue en 2006 y 2009, respectivamente.

En el año 2011, Niños del Milenio realizó una encuesta específica sobre los procesos educativos a una parte de su muestra de niños. Los niños indígenas que participaron en dicho estudio respondieron un cuestionario adicional sobre el uso de sus lenguas originarias. Algunos de ellos fueron entrevistados, así como sus madres y profesores, para recabar sus opiniones acerca de su idioma nativo. Este boletín presenta algunos resultados de esa investigación con niños de comunidades indígenas, los que incluyen citas textuales de las conversaciones sostenidas con aquellos.



Leyes vigentes de la Educación Intercultural Bilingüe y tensiones en el uso de lenguas originarias y castellano en la escuela

Según la Ley General de Educación (2003), la interculturalidad es uno de los principios de la educación. Así mismo, en el acápite referido a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se menciona que “se ofrece a todo el sistema educativo” y “promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras” (Artículo 20, inciso a). El trasfondo de incluir este enfoque en los procesos educativos es la reivindicación de los pueblos indígenas, pero además la construcción de una democracia plural y más equitativa (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005). Las políticas de la EIB (DIGEIBIR, 2005) explicitan este propósito cuando dicen que buscan “contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano” (Objetivos de la EIB, objetivo 1).

Sin embargo, a pesar de que la normativa de la EIB tiene un alcance nacional en todos los niveles educativos, en la práctica esta modalidad se ofrece exclusivamente en zonas rurales, para poblaciones indígenas y solamente en el nivel de primaria (Zúñiga, 2008). Para que la propuesta de diálogo entre culturas suceda, es importante considerar a las poblaciones indígenas, pero también a la población de la cultura mayoritaria, es decir, castellanohablante (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005). No obstante, como lo señala Peschiera (2010) luego de entrevistar a diferentes actores educativos, la EIB es asociada con la educación para los “otros”, aquellos que son diferentes a la población castellanohablante. Sin embargo, “lo central no es la existencia del ‘otro’, lo preocupante es que, desde los contextos hegemónicos, esta percepción del ‘otro’ está ligada a la desvalorización de las prácticas culturales y a la diversidad cultural percibida como un problema” (p.51).

Para que la propuesta de diálogo entre culturas suceda, es importante considerar a las poblaciones indígenas, pero también a la población de la cultura mayoritaria, es decir, castellanohablante.

Niños del Milenio

Información para el desarrollo



Este boletín está dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la que se ofrece para atender el derecho que tienen los niños y niñas indígenas del país a recibir una educación pertinente a sus características culturales y lingüísticas.

Sin embargo, no existe una cantidad suficiente de escuelas EIB para atender a todos los niños peruanos hablantes de una lengua originaria, y las calificadas como tales, no permiten que los niños indígenas desarrollen en su lengua materna ni los conocimientos, ni las herramientas del aprendizaje.

Las escuelas en comunidades nativas no buscan que los estudiantes dominen dos idiomas -el castellano y el idioma originario- sino que utilizan el segundo casi exclusivamente para que los niños adquieran el primero. En este boletín se discute la desvalorización de las lenguas indígenas y sus implicancias para los niños y la escuela.

La información analizada proviene de la encuesta escolar, realizada a finales del 2011 por Niños del Milenio a una submuestra de estudiantes que el estudio viene siguiendo. Los niños indígenas de dicha submuestra completaron un cuestionario adicional, donde se incluyeron preguntas relativas al empleo de los idiomas nativos. Esta información se complementó con las percepciones de ocho estudiantes indígenas, sus madres y docentes sobre los usos de sus lenguas originarias en la escuela.

En este boletín primero hacemos una revisión somera sobre las normas vinculadas a la EIB. Luego describimos los resultados sobre las actitudes hacia las lenguas nativas y su empleo, obtenidos durante la encuesta escolar. Finalmente discutimos, a modo de conclusión, las perspectivas para la EIB.



Raúl Egúsquiza / Niños del Milenio

Por otro lado, que la EIB se ofrezca solo para primaria genera dificultades para los niños que se insertan en el sistema en el nivel inicial (Zúñiga, 2008) y los que pasan a secundaria (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000). La falta de una educación inicial en EIB dificulta los procesos de adaptación de los pocos estudiantes indígenas que acceden al sistema, que son el 32% de los niños hablantes de una lengua originaria entre 3 y 5 años (UNICEF, 2010). Asimismo, los estudiantes que concluyen la primaria en una escuela EIB deben adecuarse rápidamente a una enseñanza completamente en castellano en la secundaria, lo que conlleva a posibles situaciones de repitencia y deserción en los primeros años de la transición (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000).

Aunque la EIB está concentrada en estudiantes indígenas hablantes de una lengua originaria en zonas rurales, la cobertura para esta población es reducida. De acuerdo con la información del Censo Escolar 2008¹, del total de niños que hablan una lengua originaria y asisten a la escuela primaria

pública, solo el 37% asiste a una escuela EIB (UNICEF, 2010). Considerando la mayor presencia indígena en las áreas rurales, se esperaría una mayor cobertura en esos lugares, pero solo el 41% de niños que hablan una lengua originaria y que viven en una zona rural asiste a una escuela EIB (UNICEF, 2010).

El tema de acceso no es el único preocupante pues la mayoría de los estudiantes que asisten a las escuelas EIB, no alcanza los logros esperados para su grado en comprensión de lectura en lengua originaria, ni en castellano como segunda lengua². Según la Evaluación Censal del 2010 de la Unidad de Calidad Educativa del Ministerio de Educación³, en promedio, solo entre el 1% y el 7% de los niños de las diferentes etnias logran leer un texto en su lengua materna, inferir e identificar la información que se les solicita. Se encontró un rango similar (entre el 1,6% y el 14,4%) en las pruebas de castellano como segunda lengua.



Sebastián Castañeda / Niños del Milenio

La EIB usa la lengua materna de los estudiantes indígenas en la enseñanza. Este énfasis está claramente estipulado entre los objetivos de la EIB en el documento de los lineamientos de política: “Promover, tanto en el nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas, del castellano y de las lenguas extranjeras”. Más explícitamente en el mismo documento se señala:

“Cuando la lengua materna de los educandos no sea el castellano, se hace necesario enseñarlo con los procedimientos y métodos adecuados. Hay que distinguir entre una enseñanza *en* castellano y una enseñanza *del* castellano. La primera forma no garantiza necesariamente que los educandos, hablantes de lenguas indígenas, aprendan satisfactoriamente el castellano” (p.8) (cursivas del texto original).

En términos normativos, la propuesta es bastante clara. Sin embargo, en la práctica, ocurre una situación diferente. En

la muestra de escuelas EIB estudiadas por la Defensoría del Pueblo (2011) se encontró que la lengua materna de los estudiantes se emplea principalmente en el área curricular de Comunicación Integral y, al parecer, sin seguir una planificación clara. Lo que se espera en la educación bilingüe es “procesos de planificación sistemática sobre el uso de lenguas en la escuela. Esto no ocurre en la mayoría de las instituciones educativas visitadas” (p. 517). Otro aspecto que resalta el mencionado informe es que la expresión oral en lengua originaria básicamente ocurre en las conversaciones que se tienen para plantear el tema de la clase o antes de escribir un texto. La lengua originaria no es empleada para el desarrollo de los temas tratados en el aula, lo que estaría limitando que los niños aprendan a expresar y sustentar sus ideas en su propia lengua.

Ambos problemas identificados están asociados a deficiencias en la formación docente en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua (Defensoría del Pueblo

2011, Zavala, 2011). La situación es preocupante, como lo señala el informe de la Defensoría del Pueblo (2011) “(...) es ilusorio, e incluso irresponsable, pretender que estos docentes desarrollen procesos de EIB únicamente con el apoyo de capacitaciones puntuales. (...), es necesario señalar que la implementación de una educación en y de dos lenguas requiere de docente con competencias lingüísticas en lengua originaria y en castellano, (...)” (p. 515).

Las normas y leyes de los últimos años muestran esfuerzos importantes dirigidos al reconocimiento de las lenguas nativas que se iniciaron en los ochentas con la oficialización del alfabeto quechua y aymara, y continuaron con la aprobación de los alfabetos de once diferentes lenguas amazónicas entre el 2006 y 2010 (Robles, 2010). Si bien este esfuerzo es rescatable, Zavala (2011) critica que dichos aspectos técnicos terminan dejando de lado un tema prioritario: los usos y formas de la lengua originaria que la escuela formal promueve. Zavala (2011) señala que los usos de la lengua materna enseñados en la escuela no corresponden con los usos cotidianos de la lengua en las comunidades. Es decir, la escuela no prepara a los estudiantes para desempeñarse en su lengua materna en sus propios espacios sociales.

Un ejemplo claro de eso se presenta en el estudio de Tapia (2002), quien realizó un estudio de casos con cinco docentes pertenecientes a dos escuelas EIB en Puno. Uno de los casos de estudio era una docente castellanohablante quien conducía clases de quechua para los estudiantes de 5to grado y 6to grado. Como reporta Tapia (2002), los contenidos de la clase eran en quechua, pero la instrucción se daba totalmente en castellano. En sus observaciones de aula a dicha docente los temas tratados fueron el alfabeto quechua y los sonidos de las letras en quechua. Más allá de las obvias dificultades que tenía la docente para exponer dichos temas, resalta el aspecto técnico y descontextualizado del quechua. Los otros cuatro docentes participantes del estudio hacían uso del castellano y del quechua para la enseñanza en las sesiones observadas, lo que Tapia (2002) denomina “clases híbridas”. Sin embargo, como indican los mismos docentes, el uso del quechua es para facilitar la comprensión de los alumnos de la instrucción en castellano.

En cuanto al uso de lenguas en las escuelas EIB, López (2002) encontró una situación un poco diferente a la pre-



Sebastián Castañeda / Niños del Milenio

sentada anteriormente. Al estudiar nueve comunidades andinas y cinco amazónicas encontré que en aquellas en las que el uso de la lengua originaria era predominante, la comunicación en la escuela se daba en la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo, aunque el uso de la lengua originaria como lengua de instrucción reconfirma la valoración que tienen los docentes de ella, no resulta suficiente su uso para que los niños dominen y se apropien de su lengua. “Es decir, se enseña *en* lengua vernácula pero no se reflexiona sobre la lengua ni se ejercita su uso consciente y reflexivo más allá de la apropiación de la lengua escrita” (p. 163) (cursivas del texto original).

Los estudios de Tapia (2002) y López (2002) ilustran bastante bien lo que Zavala cuestiona, “(...) lo que se ha



Sebastián Castañeda / Niños del Milenio

desarrollado en la EIB es una lectura y escritura en lengua vernácula que solo tienen sentido para la escuela y para los fines que esta persigue y que además termina limitando a sus propios usuarios. Una lectura y escritura que no suelen ser relevantes para el desarrollo rural pues contrastan con la presencia de prácticas letradas comunitarias diversas que resultan invisibles o deliberadamente no válidas para la escuela, (...)” (p. 187). Es por ello que para la autora resulta tan importante incorporar las prácticas sociales en las que se emplea la lengua originaria y difundir dichas prácticas en la escuela.

Al hacer una reflexión sobre las prácticas bilingües en la escuela, Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000) señalan que existe un modelo implícito que está lejos de lo que se plantea en las normas. De acuerdo a las autoras, la enseñanza a niños que tienen como lengua materna una lengua originaria busca, en realidad, desarrollar el monolingüismo del castellano. Empleando una tipificación de modelos de educación bilingüe de Baker (1993), las autoras mencionan que la educación en EIB podría ser clasificada como un modelo de transición. Es decir, aquellos niños indígenas que acceden a escuelas EIB - donde se emplea la lengua materna en algunas prácticas de enseñanza- eventualmente pasarán a escuelas secundarias donde la instrucción es totalmente en castellano.

La situación de los estudiantes hablantes de una lengua originaria que asisten a escuelas monolingües en castellano resulta aún más compleja. Usando la tipificación anteriormente señalada, este modelo se denomina de sumersión, ya que los niños hablantes de una lengua originaria son “sumergidos” en la lengua mayoritaria, apuntando al dominio de esta última, mas no al bilingüismo. Como lo señalan Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000) este modelo podría generar “sentimientos de minusvalía entre los alumnos, pues ven que su lengua y su cultura son excluidas de la escuela” (p. 11), pero además, los niños se encuentran bajo una doble tensión: aprender los contenidos de la escuela y además una lengua nueva (Baker, 1993, citado por Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000).

En nuestro país, ninguno de los dos modelos de educación bilingüe implícitos en la práctica (ni el de transición ni el de

sumersión) están logrando que los estudiantes dominen con fluidez ni su lengua originaria ni el castellano. Ello, sumado a una invisibilización del tema de poder y jerarquías de las lenguas en el aula, se traduce en una situación de inequidad educativa. Como dice Zúñiga (2008): “(...) el resultado de una educación bilingüe de transición o de una educación bilingüe de sumersión no planificada ha sido y continúa siendo contribuir a mantener las grandes brechas sociales e inequidades que caracterizan al país” (p. 69).

Sobre el estudio

Uno de los temas explorados en el marco de la encuesta escolar del estudio longitudinal Niños del Milenio fueron los usos y actitudes hacia las lenguas originarias y el castellano en la escuela. A fines del año escolar 2011, se recogió información en 26 escuelas primarias rurales de las regiones de Ancash, Ayacucho, Huánuco y Junín. Se tomó datos de escuelas EIB (14) y no EIB (12).

El instrumento principal para el recojo de la información fue el cuestionario sociolingüístico, adaptado de las encuestas usadas en el estudio “Demanda y necesidad de educación bilingüe” (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000). Se obtuvo información de 73 estudiantes hablantes de una lengua originaria, 83% de ellos era quechuahablante, el 9%, nomatsiguenga, y se incluyeron algunos casos de niños hablantes de asháninka y cajue. Asimismo, respondieron la encuesta 37 de sus profesores, todos quechuahablantes, salvo un docente nomatsiguenga. Los participantes asistían o enseñaban a los grados de 2do a 5to de primaria.

Adicionalmente, se realizaron dos estudios de casos de escuelas EIB⁴ en la región de Ancash, en las que se recogieron entrevistas con estudiantes y madres de familia⁵; en una de las escuelas se tuvo oportunidad de conversar con los docentes en un grupo focal, y en la otra, se logró entrevistar a la Directora, quien también era docente. A continuación se presentan algunos de los resultados principales.

Si bien la muestra total de estudiantes que contestaron el cuestionario está conformada por niños que tienen lengua materna originaria, los niños perciben que tienen un mejor dominio de sus habilidades orales en esa lengua, en comparación a sus destrezas relacionadas al texto escrito. Así,

Aunque los estudiantes y profesores señalan tener un adecuado dominio oral de las lenguas originarias, en la escuela la lengua de comunicación es principalmente el castellano.

más del 80% de niños dice que comprende y habla “bien” o “muy bien” la lengua originaria, mientras que menos del 30% considera el mismo nivel de dominio para la lectura y la escritura. Una tendencia similar se observa en los docentes, quienes en su mayoría (entre el 75% y el 90%) creen que habla y comprende “bien” y “muy bien” las lenguas originarias que conocen, mientras que alrededor del 50% evalúa sus capacidades para leer y escribir como regulares.

Aunque los estudiantes y profesores señalan tener un adecuado dominio oral de las lenguas originarias, en la escuela, la lengua de comunicación es principalmente el castellano. Alrededor del 80% de docentes menciona que habla castellano en la escuela, mientras que el 56% de niños reporta que usa dicha lengua. En las escuelas del estudio de casos, los docentes reportaron que los niños eran bilingües, y a partir de sus discursos se podía deducir que el uso de una u otra lengua estaba determinado por el contexto y por los actores con quienes hablaban. Así pues, los niños conversaban en castellano durante las horas de clase con los profesores, pero según estos últimos, los niños son “poco comunicativos”, “hablan bajito” y “tienen miedo de equivocarse” cuando hablan en castellano. En contraste, fuera del salón de clases, los niños emplean el quechua para jugar con sus compañeros, donde demuestran gran fluidez; los docentes mencionan que los niños “levantan la voz” y “hablan sin vergüenza”.

La lengua más usada en las aulas también es el castellano. Específicamente, entre el 78% y 97% de los estudiantes señala que en los cursos de matemáticas y comunicación, el dictado de clases, la escritura en la pizarra, las preguntas y ejemplos que plantea el profesor, y los cuentos que leen son en castellano. En comparación, alrededor del 20% de niños menciona que se usa la lengua originaria cuando se tratan temas de disciplina, y un 30% indica que el docente usa la lengua originaria para ayudar a los estudiantes.



Raúl Egúsquiza / Niños del Milenio

La lengua materna de los estudiantes se emplea en pocas situaciones y ello tiene relación con que alrededor del 50% de docentes de la muestra considera que la lengua materna de los niños sirve para que ellos aprendan mejor el castellano. Los estudiantes y docentes de los estudios de casos brindan información adicional sobre esta idea:

Entrevistador: ¿Ella [tu profesora] cuando te enseña, en qué lengua te enseña? ¿En castellano o en quechua?

Niña: Tal vez en quechua, tal vez en castellano.

Entrevistador: Usa las dos.

Niña: Sí.

Entrevistador: ¿Para qué cosas usa quechua por ejemplo?

Niña: Tal vez usa quechua, tal vez no.

Entrevistador: ¿Pero, por qué a veces habla quechua? ¿Para qué lo utiliza?

Niña: Tal vez no entiendes, me dice.

Entrevistador: Ah, les dice tal vez no entienden y ahí les habla en quechua.

Niña: Sí.

(Marcela, 4to grado, Escuela 2)

Entrevistador: ¿En qué momento de la clase, de la jornada, han sentido necesidad de utilizar el quechua? o ¿Para qué momentos lo están utilizando?

Profesor 1: Bueno en mi caso, para cuando los niños no me entienden, pero ese problema no hay en los grados superiores, puesto que el aprendizaje ya va más de manera ascendente (...). Pero en mi caso sí, muchas veces yo les explico en quechua y luego lo desarrollamos en castellano.

(Grupo focal, Escuela 1)

Como se puede apreciar en las citas, el uso de la lengua materna de los estudiantes en el aula no tiene como fin último que los estudiantes desarrollen sus lenguas, sino que son un medio para facilitar la instrucción en castellano. Otro aspecto que se puede apreciar en esta y otras citas es el énfasis progresivo del uso del castellano en los grados superiores de la primaria:

Entrevistador: ¿De los seis grados, hay alguno donde..., o sea llega un momento en la preparación escolar del niño donde digamos ya se use más castellano que quechua?

Directora: Sí, va subiendo según el grado que estamos dictando.

Entrevistador: Por ejemplo en qué grado ya cambia el balance de quechua castellano.

Directora: En sexto grado.

Entrevistador: En sexto. En sexto grado es castellano básicamente.

Directora: Casi. Casi, casi.

(Entrevista a Directora, Escuela 2)

Por otro lado, en los estudios de casos, se tuvo la oportunidad de dialogar con docentes que mencionaron que no tenían un adecuado dominio de la lengua materna de sus estudiantes. Más allá del reconocimiento de sus limitaciones para comunicarse con los niños, es interesante observar que buscan el apoyo de niños bilingües para facilitar la instrucción:

DIÁLOGO CON EL SECTOR PÚBLICO

**Elena Burga Cabrera, Directora
Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
Ministerio de Educación**

El documento da cuenta con suma claridad y sustento de uno de los tantos y complejos problemas que se presentan en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): la valoración que tienen de las lenguas originarias los mismos usuarios, así como de las posibilidades que estos tienen de usarlas, a nivel oral y escrito, más allá de la escuela y la comunidad.

Como bien se señala en el estudio, aunque en términos de diseño y de normativa la propuesta de EIB es bastante clara, en la práctica el uso de las lenguas originarias en la escuela sigue siendo solo un medio para pasar al castellano y se asocia solo a lo casero, lo propio, comunitario y tradicional.

Existen aspectos, en el marco de la EIB, que deben ser mejorados y consolidados, como la formación inicial y el servicio de los docentes bilingües (con particular énfasis en el desarrollo de capacidades orales y escritas de la lengua originaria), el diseño de un modelo pedagógico mucho más completo, claro y con atención a los diversos escenarios socio lingüísticos, y la elaboración de materiales educativos de diverso tipo y coherentes con el modelo pedagógico y con los diversos escenarios. Sin embargo, también es importante remarcar, como bien lo dice el estudio, que el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias y su uso en y fuera de la escuela, va más allá de lo que la EIB puede hacer y de lo que puede lograr. Pasa efectivamente por decisiones de políticas mucho más amplias, que ayuden a un verdadero desarrollo de las lenguas y por llevar a la práctica un conjunto de medidas que implican ser declaradas “lenguas oficiales”. En nuestro país, ni el quechua ni el aimara, que son lenguas oficiales desde inicios de la década del 70, se usan en las instituciones del Estado (Ni en el Banco de la Nación de Cusco se cuenta con funcionarios que puedan atender a los usuarios en quechua, ni formularios escritos en esta lengua).

De la mano con el poder político, se requiere también que las instituciones representativas de la sociedad civil (centros de investigación, ONG que trabajan temas de justicia, democracia, derechos, ciudadanía, entre otros) incorporen en sus agendas y sus prioridades, el tema de desarrollo de las lenguas originarias del Perú, que no solo atañe a los pueblos indígenas y sus organizaciones –las mismas que ya vienen luchando desde hace años por este desarrollo–, sino que es un asunto de país, de verdadero ejercicio de derechos de todos y todas, de verdadera democracia y ciudadanía.



Entrevistador: ¿En el caso de los [profesores] que no lo hablan [quechua] fluidamente, cómo sienten que esto se traslada a la relación con los alumnos? ¿De alguna manera, (...), sienten que les es necesario aprenderlo, o que se puede manejar sin tenerlo (...)?

Profesor 1: Ya no lo puedo hacer [hablar quechua] fluido así. Pero de todas maneras siempre tengo en el aula, siempre uno tiene a un niño que va a ser tu guía

Profesor 2: Traductor, traductor

Profesor 1: El traductor, sí, sí. Si tú no le puedes construir bien tu oración, ellos a ver le dices...

Profesor 2: “¿Cómo se le dice?”, y él lo dice

Entrevistador: ¿Este niño traductor es de los que participan?

Profesor 2: Sí, todos, cualquiera te puede funcionar, ahí no hay el que resalta [participa]

(Grupo focal, Escuela 1)

Como se mencionó anteriormente, las lenguas originarias son empleadas en las aulas como una herramienta para facilitar la instrucción en castellano. Sin embargo, se observa una valoración de la versión “formal” o “más académica” de la lengua originaria. Así, un poco más de la mitad de niños reporta que les gustaría aprender a leer y escribir en lengua originaria, y el 75% de docentes considera lo mismo. En los estudios de casos, los docentes rescatan la importancia del aprendizaje de la escritura de la lengua materna de los niños, pero al mismo tiempo reconocen las dificultades o los recursos que serían necesarios para ello.

Entrevistador: ¿Qué beneficios a ustedes les traería ser parte del programa EIB que no tienen ahorita y que tendrían si no fueran parte de este programa de EIB? (...)

Directora: Claro, sí.

Entrevistador: ¿En qué cosas por ejemplo?

Directora: En su escritura, (...) porque ellos mandan libros en quechua, y a los niños no sólo les enseñaríamos, porque ellos saben hablar quechua pero no saben escribir en quechua, ¿no? Ahorita nosotros les enseñamos a hablar en castellano a escribir en castellano, más bien, no en quechua, pero si tuviéramos los materiales necesarios les trataríamos de enseñar lectura y escritura en los dos idiomas.

Entrevistador: ¿Cuál sería la utilidad de que un niño aprenda a escribir y leer quechua por ejemplo?

Directora: La utilidad es como la del castellano porque el quechua ahorita en las universidades también están dando, ¿No? Imagínese que un niño de primaria sepa hablar y escribir quechua. Tiene una muy buena ventaja a comparación de otros.

(Entrevista a Directora, Escuela 2)

Al reflexionar sobre las lenguas fuera del contexto escolar, los docentes y estudiantes denotan una fuerte valoración positiva del castellano, sobre todo cuando se piensan en la futura utilidad de la lengua. Para los docentes, el castellano le ofrece a los estudiantes mejores oportunidades laborales (84%) y en los estudios (91%). Los estudiantes piensan de forma similar a los docentes, 89% considera que saber castellano le servirá para encontrar trabajo y el 94%, para seguir estudiando. La misma actitud se observa en las entrevistas a las madres de familia:

Madre: Awmi. Tsayta maytapis aywarnirqa parlanman castellanukunata. // Aja. Así donde sea que se vaya, les hablaría a los que emplean el castellano. (...)

Entrevistador: ¿Iimanaskataq este... castellanu imapitaq allí kanman yatsatsinanta profesor? // ¿Por qué razón esta... por qué sería bueno que le enseñen en castellano el profesor?

Madre: Tsayka, maychupis trabaju tarir más castellanupa kuriktu parlar, ari, allitsi kanman, señorita. // Porque donde consiga un trabajo, cuando hable un castellano más correcto pues sería muy bueno.

Entrevistador: ¿Y qichuataqa? // ¿Y el quechua?

Madre: Qichuataqa manatsi, ari. // El quechua, no será pues.

Entrevistador: ¿Mana? // ¿No?

Madre: Ari, señorita. // Si señorita.

Entrevistador: ¿Manchi pipas qichua allim? // ¿No es bueno para nada el quechua?

Madre: Manatsi, washa partipanaqa más kastellanuta, señorita. // No será, por otros lugares del otro lado es más castellano señorita.

Entrevistador: ¿Kastellanu? // ¿Castellano?

Madre: Ajá. Mana qichuataqa parlayannachu. // Ajá. El quechua ya no lo están hablando.

(Madre de Adrián, Escuela 1)

OPINA LA SOCIEDAD CIVIL

Madeleine Zúñiga Vicepresidenta de Foro Educativo

Los hallazgos del estudio Niños del Milenio sobre el uso de la lengua originaria y castellano en escuelas públicas rurales en contextos de bilingüismo son muy similares a los de otros estudios realizados desde hace más de una década en el país, como lo prueban las citas bibliográficas a lo largo del trabajo. La conclusión general es que, sea en los centros que desarrollan una Educación Intercultural Bilingüe, EIB, o en una escuela regular, no EIB, los docentes utilizan la misma estrategia en el desarrollo del currículo, es decir, explican el tema de la clase en la lengua originaria para asegurar su comprensión de parte de los niños y niñas, para luego pasar a enseñar, propiamente, en castellano. El uso de la lengua originaria es mayor en los primeros tres años de escolaridad; en los últimos tres, en cambio, el énfasis está puesto en el castellano, plenamente conscientes de la necesidad de esta lengua para poder continuar estudios en la secundaria.

Dadas las notables diferencias estructurales en el sistema lingüístico (fonología, morfología y sintaxis) de una y otra lengua, así como las prácticas sociales en las culturas de referencia, tanto el desarrollo de la lengua materna como la enseñanza y aprendizaje del castellano como una nueva lengua, requieren el manejo de metodologías, estrategias y recursos didácticos que los docentes no dominan, aun cuando hayan pasado por capacitación o incluso formación en EIB en algunos de los Institutos Superiores Pedagógicos que desarrollan esta especialidad. La debilidad o falta de formación, unida a la escasez de materiales escritos en lengua originaria

y para la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, dejan a los docentes desvalidos, librados a su intuición en su desempeño en aula, frente a niños ávidos de aprender en un contexto de pobreza o pobreza extrema en el que las oportunidades escasean. La gran oportunidad que podría ser la educación se les va cerrando pese a sus esfuerzos cuando constatan que no logran ser plenamente bilingües, que no poseen las herramientas claves para el aprendizaje a lo largo de la vida, como la lectura y escritura, en especial, en castellano.

El discurso de la EIB tiene un impacto positivo y las lenguas originarias son cada vez más aceptadas en las escuelas, una buena señal de lucha contra la discriminación. Sin embargo, el discurso no basta para preparar docentes y las consecuencias de sus debilidades se constatan una y otra vez, sin que haya una respuesta contundente de parte del Estado, responsable de una formación inicial y continua sólidas, que reúna los fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos de la educación bilingüe, junto a los recursos técnicos que requiere el plasmarlos en el aula. La persistencia en hacer conocer la situación, como se difunde en el Boletín que nos ocupa, coadyuva a crear conciencia de necesidades no resueltas aún en el país en beneficio de nuestros niños y niñas campesinos e indígenas. En el marco de nuevas políticas educativas, en el que saludamos la prioridad de atención a la educación en áreas rurales y en contextos de habla indígena, la EIB, esperamos que la preocupante situación planteada comience a revertirse.

En el discurso de las madres, como se observa en la cita anterior, hablar quechua es válido y útil para el espacio social de la comunidad, pero fuera de ella, deja de ser un recurso útil. En similar sentido, pero desde el punto de vista de los docentes, la utilidad del manejo de la lengua originaria es para aprender mejor de su cultura (78%) y para comunicarse con amigos y familiares (89%); y los niños demuestran una actitud similar (87% y 82%, respectivamente). En contraste, el castellano, desde el punto de vista de las madres, es un recurso para ser visibles fuera de sus propios espacios sociales, para “tener voz” en la ciudad.

Entrevistador: ¿Y qeshuataqa allinchi palanaya o manachu? // ¿Y el quechua, está bien que hable o no?

Madre: Allilla palanaqa kaypy, pero castellanuqa mas allin ya señorita. // Es bueno para que hable aquí, pero el castellano es mejor pues señorita.

Entrevistador: ¿Y qeshuataqa rimanampaq kayllapy? // ¿El quechua solo para que hable aquí?

Madre: Castellanupyshi mas allinta yashakunman señorita, ñuqa castellanutaqa yachananta munanqa. // En castellano pues aprendería mejor señorita, yo quiero que aprenda a hablar en castellano.



Sebastián Castañeda / Niños del Milenio

Entrevistador: Ajá ¿Ymanir qam munanky? // Ajá ¿Por qué quiere usted?

Madre: Ari, maytapas aywaptyn palanampaqshi señorita, ñuqa kayna huk puebluta aywany yashatshu castellanutaqa ni piwan palatshu mudum, kakun. // Pues, cuando va a cualquier lugar, para que hable señorita, yo así cuando voy a otro pueblo, no sé el castellano, no puedo hablar con nadie, soy muda.

(...)

Madre: Ñuqa chayta munany, maytapas aywaptyn palayta yachanman, llapanwampas palanky amigukunawan (...). Y mana yacharqa, ni piwan palankichu. // Yo eso quiero, cuando va a otros lugares para que pueda hablar,

con todos sus amigos también hablará (...). Y si no sabe, no podrá hablar con nadie.

(Madre de Juan, Escuela 1)

Entrevistador: ¿A usted, mamita le gustaría que le enseñen otra lengua a Elsa?

Madre: Awmi. Yatsatsikaptinqa allitsi kanman, mamita. // Sí. Si le enseñan, eso estaría bien, mamita.

Entrevistador: ¿Qué otra lengua gushtashunki? // ¿Qué otra lengua te gusta?

Madre: Castillanutsi, Mamita. // Castellano será, mamita.

Entrevistador: Castellanuta. // Castellano.

Madre: Ajá.

Entrevistador: ¿Imanashka castellanuta? // ¿Por qué castellano?

Madre: Castellanutatsi parlanman alli. // Para que hable bien castellano

Entrevistador: ¿Imapaq castellanu allim parlanan? // ¿Para qué debe hablar bien castellano?

Madre: Pero kayno mayta aywar maski, maskisea mayta aywatsun tsayna castellano parlapayaptintsi qichuapa puedinkatsu, mamita, parleta. // Pero así yendo más que sea, más que sea, donde sea que vaya, ahí cuando le hablan en castellano; con quechua, mamita, no va a responder.

Entrevistador: Uhm.

Madre: Máski castellanu huk parlaptsun Pay qichuapa contestanqa. Tsay Kayinkanatsu, castellano kaq kayincanatsu ari. // Más que en castellano le habla el otro y ella le responde en quechua. El otro, que habla castellano, no le va a entender.

(Madre de Elsa, Escuela 2)

El castellano se convierte también en un recurso para protegerse de la discriminación y maltrato asociados a una lengua originaria. Observamos que en el cuestionario, el 65% de los docentes se mostró de acuerdo con la afirmación “Se debe saber bien castellano para defenderse en la vida”. Vinculada a esta idea, aunque no de manera tan frecuente, se recogieron citas que ilustran prácticas excluyentes:

Entrevistador: ¿Usted ha visto qué sucede cuando la gente no sabe castellano?

Madre: Sí, hay veces vienen acá y ya no estoy acá yo vivo abajo, en mi mamá tengo abajo, hay veces cuando vienen allá en la posta, en la posta de salud no saben hablar quechua y tampoco no entienden, hay veces ahí los dicen [a] la gente ese tonto a qué viene, ese zonzó, insultan cuando no sabe, cuando no sabemos hablar castellano, cuando no escuchamos, ahí sí insultan.

Entrevistador: ¿Quién es el que insulta?

Madre: Así los madres, los padres, así. Sí.

(...)

Madre: A qué vendrá, así dicen. Hay veces yo le dije a pobre mi hijo así, vándalo le dije, por eso yo quiero que aprenda más castellano, más castellano.

(Madre de Horacio, Escuela 1)

Discusión y perspectivas

La información recogida nos permite señalar que los usos de las lenguas en el aula no dependen necesariamente del nivel de dominio de ellas, sino de la valoración asignada a las lenguas originarias y el castellano. En los cuestionarios, la mayoría de docentes reportó comprender y hablar bien o muy bien las lenguas originarias, pero en el aula, el uso de dicha lengua está restringido a situaciones para corregir la disciplina y para apoyar a los alumnos. Detrás de estas prácticas se deduce que uno de los objetivos de la formación de los estudiantes es el aprendizaje del castellano, lo cual es consistente con un empleo creciente de este idioma en los últimos grados de la primaria. El quechua, salvo su versión escrita, es valorado como un medio para la adquisición del castellano. De ahí que sea usado básicamente para darse a entender y ayudar a los alumnos hablantes de una lengua originaria. Así pues, podría decirse que los docentes tienen una valoración instrumental de las lenguas originarias.

La apreciación del castellano se fundamenta en las oportunidades a las que está asociado. Para los docentes, estudiantes y sus madres, el castellano representa posibilidades laborales y académicas. Pero sobre todo, el castellano es una herramienta útil para desenvolverse en espacios sociales fuera de su propia comunidad. Dominar el castellano significa ser visibles y tener voz en las zonas urbanas. Además, los protege de las situaciones de discriminación asociadas a la condición de hablantes de una lengua indígena.

Los niños hablantes de una lengua originaria deben afrontar una escuela cuya principal lengua de instrucción es el castellano (en escuelas EIB y no EIB) y donde los usos de la lengua que dominan se restringen a situaciones puntuales. El propio desenvolvimiento del niño es diferente en el aula según la lengua que hable, según reportan los docentes. Los niños “hablan bajito” o “temen a equivocarse” cuando hablan en castellano, que contrasta con la fluidez y un nivel de voz alto cuando se desenvuelven en su propia lengua. Los niños se acomodan a la escuela, con dificultades evidentes, pero la escuela, no se adapta a sus necesidades.

En suma, los usos y prácticas de las lenguas en el aula están mediados por una valoración desigual del castellano y de las lenguas originarias. El castellano enviste de oportunidades

mientras que el quechua restringe el desenvolvimiento del niño solo dentro de su propia comunidad. En el aula, los niños hablantes de una lengua originaria deben enfrentar una instrucción en castellano, que limita sus posibilidades de expresión fluida.

De acuerdo a lo anterior, se responsabiliza a la EIB de una tarea que excede el campo educativo para abarcar temas sociales, y en última instancia de poder político. En este sentido, se tiene mucho que avanzar para que las leyes del país sobre el tema se cumplan, lo que habría que hacerse de una manera coordinada entre diversos sectores del Gobierno y logrando una mayor participación ciudadana. El reto no es menor, pero justifica plenamente dedicarse a ello, especialmente en el contexto de una nueva gestión gubernamental que tiene como prioridad la educación de poblaciones indígenas.

Notas

¹ Es necesario tomar los datos con cautela pues la identificación de escuelas EIB se realiza a partir del autoreporte del director de la escuela, problema señalado por varios estudios (UNICEF, 2010; Defensoría del Pueblo, 2011; Zúñiga, 2008). Recientemente este problema ha sido atendido por el Ministerio de Educación al promulgar procedimientos para la identificación y registro de las escuelas EIB (Resolución Ministerial N° 0008-2012-EI). Se han estipulado dos criterios: a) Lingüístico – que la escuela cuente con estudiantes con lengua materna originaria o bilingües en diferentes grados – b) Cultural y de auto descripción – que la escuela atienda a poblaciones originarias. El cumplimiento de al menos uno de estos criterios brindará la identificación de EIB a las escuelas, lo que permitirá, por primera vez, contar con un registro único de escuelas EIB.

² A falta de un registro único de escuelas EIB, la UMC estableció que la evaluación se realizaría en escuelas que atendían mayoritariamente a estudiantes hablantes de una lengua originaria, y cuyos directores reportaran que se enseñaba a leer y escribir en lengua originaria. La evaluación se realizó en cuatro lenguas: aymara, quechua, awajún y shipibo.

³ Se prefirió reportar los datos de la Evaluación Censal del año 2010 pues del año 2011 solo midió el rendimiento en castellano como segunda lengua para los estudiantes de escuelas EIB. En cambio, en la Evaluación Censal del 2010 se midió la comprensión lectora tanto en lengua originaria como en castellano como segunda lengua para los estudiantes de EIB. Sin embargo, los logros de los estudiantes de escuelas EIB evaluados en el 2011 son muy similares al del año anterior. Así, apenas entre 1,2% y 14,2% de estudiantes indígenas en el 2011 alcanzan el nivel esperado en comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

⁴ Ambas escuelas están ubicadas en comunidades rurales donde se habla predominantemente el quechua norte. Una de ellas es considerada por la UGEL y el director como una escuela EIB. La otra, a pesar de estar en un contexto similar, no cuenta con la designación oficial de ser una escuela EIB. Sin embargo, podemos constatar, por el reporte del director y visitas a las aulas, que las clases se daban en castellano y quechua.

⁵ Los niños y sus familias han brindado información personal y sus visiones sobre la escuela; el estudio Niños del Milenio tiene la responsabilidad de proteger la confidencialidad y anonimidad de cada uno de ellos. Por este motivo, los nombres de los niños que aparecen en este reporte son seudónimos.

Bibliografía

Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas*. Lima: Defensoría del Pueblo.

Lopez, L. (2002). “A ver, a ver... ¿quién quiere salir a la pizarra? ¿jumasti? ¿jupasti?” *Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Lima: MED.

Peschiera, R. (2010). “Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Vol 1, n 2, 27-58. Lima: GRADE.

Robles, A. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Normas legales 1990-2007*. Lima: CARE.

Tapia, Y. (2002). *Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno*. Tesis para optar por el título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

The United Nations Children’s Fund [UNICEF] (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: INEI & UNICEF.

Zavala, V. (2011). “Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica”. Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P. Zavala, V. *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: PUCP.

Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Lima: MED-DINFOCAD-PROEDUCAGTZ.

Zúñiga, M., Sánchez, L., Zacharías, D. (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe: Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: MED-GTZ-KfW.

Zuñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe: El caso peruano*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas [FLAPE].

Niños del Milenio

Información para el desarrollo



Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, es una investigación longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, India, Perú y Vietnam. La Universidad de Oxford coordina la investigación internacional, mientras que en el Perú, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) está a cargo de la administración de las bases de datos y comunicaciones, y el Instituto de Investigación Nutricional (IIN) realiza la recolección de datos en el campo.

El estudio Niños del Milenio / Young Lives es financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) del gobierno del Reino Unido (2001 - 2017) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2010 - 2014). La Fundación Bernard van Leer también financia algunas investigaciones sobre primera infancia en el Perú. La Fundación Oak, por su lado, apoya investigaciones en Etiopía y la India. Las opiniones aquí expresadas son de los autores y no son necesariamente compartidas o aprobadas por el estudio Niños del Milenio/ Young Lives, la Universidad de Oxford, DFID ni otros donantes.

La autora agradece a Santiago Cueto, por los útiles comentarios durante la redacción de este texto. También a Víctor Saldarriaga por los análisis estadísticos que se presentan en esta publicación, y a Paola Sarmiento por su ayuda en el procesamiento de la información cualitativa. Asimismo, agradece a Virginia Rey-Sánchez y Andrea Chang-Say por su contribución en el desarrollo del documento.

Esta publicación tiene derechos de autor, pero puede ser reproducida por cualquier medio con fines educativos o sin fines de lucro, pero no para fines comerciales.

Para evitar repeticiones, cuando usamos el término “niño/s” en este documento, en general, nos referimos a “niña/as y niño/os”, salvo señalemos que hablamos de uno de los géneros.

Los responsables de los niños y niñas de esta publicación autorizaron que sus imágenes fueran tomadas y reproducidas.

Boletín

6

de políticas públicas sobre infancia

Este boletín fue escrito por:

Elizabeth Rosales Córdova, Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Su tesis, “Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral”, ganó el concurso de tesis de licenciatura de la Sociedad de Investigación Educativa (SIEP) del año 2010. Actualmente es Investigadora Asistente en el área de educación de GRADE.

Las publicaciones de Niños del Milenio, los cuestionarios, así como las indicaciones para acceder a las bases de datos de las tres rondas de encuestas pueden encontrarse en el portal del Perú o en la página internacional de Young Lives:

www.ninosdelmilenio.org

www.younglives.org.uk

© Niños del Milenio
Edición y corrección de estilo: Virginia Rey-Sánchez
Diseño gráfico y diagramación: Dora Ipanaqué Gálvez
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-11972
Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE
Av. Miguel Grau 915, Barranco, Lima.

Primera Edición, Abril 2012 - Lima - Perú
Impresión: Ediciones NOVA PRINT S.A.C.

Boletín 6

de políticas públicas sobre infancia

Raúl Egúsquiza / Niños del Milenio



Av. Grau 915. Barranco. Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572 Lima 18
T (51-1) 247-9988
ninosdelmilenio@grade.org.pe
www.ninosdelmilenio.org