
SIGNIFICAR E INTERACTUAR

Educación y bilingüismo en el sur del Perú

Juan Carlos Godenzzi

LA PRESENTE EXPOSICIÓN tiene como fondo la realidad de la escuela rural indígena del sur del Perú, su contexto sociolingüístico y sus principales problemas. Igualmente, tiene como marco de referencia las experiencias y debates surgidos de la aplicación de diversos programas o proyectos educativos alternativos¹. Sobre este fondo y marco, ofrezco algunas reflexiones en torno a aspectos de la educación bilingüe: la enseñanza de la lecto-escritura, la enseñanza de la lengua materna y, finalmente, la enseñanza de la segunda lengua. Mi interés fundamental es hacer explícitas algunas dimensiones cuyo desarrollo me parece

¹ Muchas de las reflexiones que siguen han surgido de conversaciones y debates que hemos sostenido entre miembros de diferentes instituciones del sur andino, como la Fundación Antoon Spinoy (Andahuaylas), la Asociación Pukllasunchis (Cusco), el CADEP José María Arguedas (Cusco), el Programa Educación Rural Andina (Cusco), la Asociación Qosqo Maki (Cusco), el Proyecto CRAM del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (Cusco), el Centro de Investigaciones en Lingüística y Literatura Andinas ILLA-UNSAAC y el Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas (Cusco).

JUAN CARLOS GODENZZI

crucial no sólo para lograr una mejora sustancial de la escuela rural indígena, sino también para dar un nuevo enfoque y renovar toda propuesta educativa².

1. REALIDAD EDUCATIVA SUR PERUANA

Contexto sociolingüístico

Indico rápidamente algunos rasgos sociolingüísticos del espacio sur peruano que tienen una incidencia directa sobre el uso de las lenguas y referencias culturales en la escuela de las poblaciones indígenas:

- Es un espacio de posiciones sociales jerarquizadas. La presencia de rasgos lingüístico-culturales andinos o amazónicos, socialmente marcados, constituye un pretexto para la discriminación. Se trata de un espacio sociolingüístico diglósico, donde el castellano resulta la lengua hegemónica, mientras que las lenguas indígenas ocupan posiciones subordinadas.

- Es un espacio donde se dan procesos dinámicos. La extrema pobreza, así como la violencia, genera un fuerte flujo migratorio hacia las ciudades, pero también de retorno a las zonas rurales. Esto acarrea cambios sociales y culturales significativos. Por estos motivos, y por la situación diglósica mencionada, los hablantes de lenguas indígenas sienten cada vez más intensamente la necesidad de adquirir un dominio aceptable del castellano.

- Es un espacio tejido por interacciones más o menos plurilingües y pluriculturales. El quechua, el aimara y las lenguas amazónicas presentan interferencias del castellano, y viceversa. Los discursos organizan sus estra-

² Quisiera expresar mi agradecimiento a Daysi Kocchiu Yi, profesora de la Universidad Católica del Perú, por haber tenido la gentileza de leer el manuscrito y hacer varias sugerencias.

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

teguas apelando muchas veces a la diversidad idiomática y cultural.

- Es un espacio articulado por circuitos de poder. Se crean alianzas y divisiones de grupo en la búsqueda de reconocimiento y prestigio. Se ejerce la dominación y se resiste. Se construyen identidades propias y distinciones. Las lenguas y culturas andinas y amazónicas y, obviamente, sus usuarios no gozan de un real reconocimiento en términos de poder. Sin embargo, empieza a surgir una autovaloración idiomático-cultural por parte de algunos grupos subordinados.

Problemas y posibilidades

Una de las deficiencias de la mayor parte de respuestas al problema educativo regional es su inadecuación. No se responde a necesidades reales de los educandos, ni se toma en cuenta su realidad lingüística. La dinámica social y cultural no es incorporada al currículo. No se desarrollan capacidades para trabajar en favor del desarrollo y la democracia.

Los maestros resultan con frecuencia un elemento agresor dentro de la comunidad campesina. Muchos de ellos tienen una formación insuficiente, en gran parte por las deficiencias actuales de las universidades e institutos pedagógicos; muchos otros son maestros no titulados. Todo lo cual no les permite aprovechar la diversidad idiomática y cultural como recurso favorable en el trabajo educativo.

Los padres de familia desean que la escuela brinde a sus hijos oportunidades para el «progreso» y la castellanización. Los responsables políticos de organismos oficiales no interpretan ni responden a estas expectativas; tampoco éstas sirven en la formulación de grandes líneas de acción de lo que podría ser una coherente y pertinente propuesta educativa regional.

JUAN CARLOS GODENZZI

Ni el gobierno actual ni los anteriores han hecho suyo el problema de la educación de poblaciones indígenas. Tampoco han favorecido que el sistema educativo cumpla un papel central en la generación de recursos humanos para el desarrollo, ni en la resolución del problema democrático nacional. En efecto, la actual educación rural indígena no garantiza la adquisición ni la transmisión de saberes, así como tampoco la formación de identidades personales ni la interacción entre grupos sociales. En otros términos, no favorece el desarrollo de esas capacidades tan fundamentales como son las de abrirse al mundo de la significación y al de una equitativa interacción social.

El Estado exhibe crecientes limitaciones para atender la demanda educativa. No está en capacidad de ofrecer un servicio de calidad para todos. Algunas instituciones, mayormente privadas, ofrecen alternativas que, si bien suelen ser de mayor calidad, resultan muy puntuales y aisladas dentro del conjunto; además son de carácter experimental y se sostienen con financiamiento externo. Entre estas experiencias, cabe mencionar las realizadas por algunos proyectos iniciados ya hace más de una o varias décadas, como el Proyecto de Educación Bilingüe de Ayacucho (1964), la Unidad Regional de Educación Bilingüe de Cusco y Apurímac (1976) y el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (1977)³. También destacan otras experiencias más recientes, como la de la Fundación Antoon Spinoy (Andahuaylas), la Asociación Pukllasunchis (Cusco), el CADEP José María Arguedas (Cusco), el Proyecto CRAM del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (Cusco) y el Programa Educación Rural Andina (Puno y Cusco)⁴.

³ Para una mayor información sobre estos proyectos se puede consultar Zúñiga (1987 y 1991), López (1987 y 1991) Jung (1992a y 1992b), Jung y López (1988), Hornberger (1989), Rockwell y otros (1989), Montoya (1990: 67-79), Sánchez Castañeda (1992: 240-241) y Godenzzi (1987: 48-49).

⁴ Entre otras experiencias que apuntan en la misma dirección, cabría mencionar las alentadas por ADECAP (Huancavelica), CEDAP (Aya-

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

De una u otra manera, todos estos proyectos o programas inciden en el rol central que juegan las lenguas y culturas en la educación. Todos ellos van contribuyendo a consolidar una propuesta ideal que podríamos denominar *educación bilingüe*.

2. LA PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación bilingüe en regiones andinas y amazónicas busca el desarrollo tanto de la lengua materna como del castellano como segunda lengua, al mismo tiempo que se nutre de la propia cultura ancestral, sin cerrarse a la cultura de los otros. En términos de Jung y López (1988: 49):

«Una educación de tipo bilingüe se basa en una concepción pedagógica que en lo cultural parte de la cultura indígena, en cuanto se refiere a cosmovisión y socialización, para luego dar lugar a un diálogo crítico y creativo entre ésta y la cultura criolla-mestiza, a fin de buscar respuestas a las necesidades actuales de la población campesina [...] En cuanto a lo lingüístico, esta concepción educativa se basa en la necesidad de utilizar la lengua materna de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental como asignatura en sí misma. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar también el castellano como lengua instrumental de educación, para lo cual es necesario primero enseñarlo como segunda lengua».

Una educación bilingüe bien entendida es también bi-cultural o inter-cultural, pues la práctica comunicativa en

cucho), CEDEP Ayllu (Cusco) y el Instituto Superior Pedagógico Santa Rosa (Cusco).

JUAN CARLOS GODENZZI

cada lengua lleva consigo sus propias referencias culturales⁵.

El desarrollo de experiencias bilingües comprende múltiples tareas y se topa con grandes dificultades. Requiere, por ejemplo, una conveniente inserción en el seno de las comunidades, una adecuada formación de los docentes o una investigación básica sobre la cual se sustenten las propuestas alternativas. Sobre cada uno de estos puntos formulamos, a continuación, algunas sugerencias.

Estrategias para la expansión de la educación bilingüe

A fin de que la propuesta de una educación bilingüe pueda ser entendida y asumida por la comunidad local y las instituciones, se sugiere no descuidar el trabajo de información y sensibilización con la comunidad, los padres de familia y los docentes, así como también con los responsables políticos. De igual modo, hay que pensar en una «transferencia» temprana de la experiencia bilingüe hacia los grupos sociales y las instituciones estatales, buscando su participación y compromiso desde el inicio, tanto en la propuesta educativa como en la generación de recursos humanos y materiales.

Puesto que la educación bilingüe sería una alternativa coherente y adecuada para las regiones andinas, ¿cómo hacer para generar una amplia demanda social por ella? Tal vez una de las maneras más efectivas de mostrar las virtudes de una educación bilingüe es obtener logros notables en algo que es muy valorado por las poblaciones indígenas: el aprendizaje del castellano. Pero también ha-

⁵ Para una mayor discusión del concepto de bi-culturalidad o inter-culturalidad, así como el de mestizaje cultural, se puede consultar Mosonyi y González (1975), Mayer (1982), Dietschy-Scheiterle (1987: 387-396), Jung (1992: 62-65) y Fuenzalida (1992).

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

bría que considerar otros factores como, por ejemplo, poder contar con textos escritos en lenguas indígenas.

Formación del docente

Algunas sugerencias en lo que toca a la reorientación de la formación del docente:

- Incorporar contenidos curriculares hasta ahora prácticamente ausentes: antropología educativa, desarrollo comunal, psicología del niño andino, lingüística quechua, etc.

- Invitar a un cambio de actitud hacia la población andina, destruyendo prejuicios y deponiendo actitudes y formas de tratamiento autoritarias.

- Adoptar un «perfil» de maestro que contenga los siguientes elementos: manejo práctico-teórico de la lengua materna; manejo de estrategias metodológicas en lengua materna y segunda lengua; habilidad para producir materiales educativos propios o adecuar los existentes; conocimiento de la realidad andina y capacidad de sistematizarla y utilizarla en el aula; conocimiento de las características del niño andino; conocimiento de la necesidad de aprestamiento más sostenido; capacidad de fundamentar objetivos y fines de la educación bilingüe.

- Tomar algunas iniciativas para apoyar la formación de formadores (profesores de universidades e institutos pedagógicos de las regiones andinas).

Investigación

Hacer ingresar la propia realidad en la práctica educativa requiere investigar diversos aspectos de la vida socio-económica y cultural en los Andes. Así, por ejemplo, en el dominio lingüístico-discursivo de la zona quechua, habría que estudiar el léxico y, en general, el habla de los

JUAN CARLOS GODENZZI

monolingües quechuas, pues las gramáticas del quechua actualmente existentes se basan sobre todo en la información proporcionada por los bilingües. En el campo social, habría que indagar por los procesos de socialización del niño en la familia y los conocimientos que los educandos traen a la escuela. Por otra parte, habría que recopilar las diversas manifestaciones de la tradición oral.

Se hacen necesarias investigaciones que no sólo contribuyan a enriquecer la tarea educativa a nivel de «contenidos», sino también a nivel de métodos, pues el carácter bi-cultural o inter-cultural de la educación bilingüe, además de saberes diferentes, supone también diversidad de conductas, procedimientos educativos y puntos de vista.

Igualmente, hay necesidad de estudios sociolingüísticos que describan el castellano hablado por poblaciones de origen quechua, aimara o amazónico. Esto permitirá detectar los aspectos de pronunciación, acentuación, categorización gramatical o construcción sintáctica que presentan mayores dificultades⁶.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

La educación bilingüe propone la iniciación en la lecto-escritura a partir de la lengua materna durante los dos primeros grados de la educación primaria. Caben diferentes métodos, como el global de oraciones o el de palabras normales con análisis silábico, o el global silábico (combinación de los dos anteriores). Lo importante es que

⁶ Existen algunas guías bibliográficas que dan cuenta de las investigaciones ya realizadas sobre diferentes aspectos de la educación bilingüe. En Godenzzi (1990) aparecen cinco áreas de investigación: estudios de diagnóstico, lingüística y dialectología, sociolingüística aplicada, procesos educativos bilingües y, por último, estudios de evaluación de proyectos; en Amadio y López (1993) y Hornberger (1992), igualmente, se hace una revisión de numerosas investigaciones.

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

el niño reconozca que la escritura es una forma de representación de significados (Jung y López 1988: 139).

Un aspecto que merece especial cuidado es el del aprestamiento para la escritura, pues los niños de poblaciones indígenas no suelen estar habituados a manipular ni el lápiz ni el papel. El paso de la oralidad a la escritura es más grande cuando los educandos pertenecen a culturas fundamentalmente ágrafas⁷.

Una de las dificultades mayores encontradas es la de hacer de la escritura un ejercicio significativo y no meramente mecánico. Más allá de la diversidad de métodos, tipos o estilos de letras, es necesario tener presente los criterios que deberían guiar todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura:

- Un adecuado aprestamiento que garantice el desarrollo de la capacidad de representación y simbolización del niño o alfabetizando.

- Una enseñanza de la lectura que, más allá de lograr un recitado fluido, asegure la comprensión del significado y su uso como recurso comunicativo.

- Una enseñanza de la escritura que esté al servicio de las necesidades expresivas del niño o alfabetizando.

- La lecto-escritura se realiza en la lengua de mayor dominio por parte del niño o alfabetizando, normalmente la lengua materna.

- Escribir y leer textos que tengan en cuenta la experiencia de los niños o alfabetizandos, así como la dinámica social en la que están inmersos.

- Considerar los métodos y los materiales no como fines en sí mismos, sino como recursos auxiliares susceptibles de adecuarse a las diversas necesidades de los niños o alfabetizandos.

⁷ Mayores consideraciones sobre el paso de la oralidad a la escritura pueden encontrarse en Jung y López (1987), Zúñiga (1987b), Cerrón-Palomino (1992) y Glave (1991).

JUAN CARLOS GODENZZI

- Fomentar la producción de literatura infantil, a fin de crear un ambiente que favorezca el desarrollo del hábito de lectura.

A propósito de la letra, Valdivia (s/f: 19-32) distingue dos tipos (ligada y no ligada) y varios estilos para cada tipo. Para la letra ligada, recomienda el estilo llamado «redondilla escolar»; para la letra no ligada, recomienda el estilo «script». Sin embargo, aquí no hay unanimidad entre los especialistas y el debate sigue abierto.

4. ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Al llegar a la escuela, los niños de poblaciones indígenas hablan su propia lengua, ¿cómo educarlos en castellano, lengua que ignoran o conocen poco? Expropiarles su medio natural de expresión y comunicación acarrea nefastas consecuencias en su proceso de socialización y desarrollo cognitivo.

El objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, tanto en el aspecto de la producción como en el de la comprensión. En consecuencia, la metodología a utilizarse debe orientarse a explicitar situaciones pragmáticas que despierten intenciones comunicativas por parte de los alumnos. Estas intenciones comunicativas son básicamente nociones semánticas que buscan, para expresarse, variadas formas sintácticas. También la comprensión tendrá a la situación pragmática como referente, garantizándose la captación del sentido.

Así, pues, podríamos calificar de «pragmático-nocional» a esta orientación metodológica básica. Otros aspectos de la enseñanza de la lengua (pronunciación, ortografía, vocabulario y gramática) deben ordenarse según esta orientación.

El ejercicio libre y creativo del lenguaje por parte de los educandos exige, ciertamente, el uso de la lengua

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

materna; pero también un ambiente permisivo. En efecto, con alguna frecuencia, el maestro no da al educando la oportunidad de una participación productiva y creativa. No es suficiente que los niños participen como receptores o repetidores en grupo. También deben participar individualmente, pero, aún más, deben ser generadores de sus propios enunciados a partir de sus propias intenciones comunicativas. Hay que cambiar, pues, el sentido de la interacción docente-alumno, haciéndola más efectivamente dialógica.

Para facilitar la participación protagónica del educando hace falta crear situaciones que la faciliten. Habría que ser más sensibles a la ambientación del aula, a los juegos de roles, a salir a veces del aula para entrar en situaciones más reales y vivenciales.

También contribuye a favorecer la participación activa del alumno la relación amistosa y solidaria que instaura el docente. Un trato despectivo y autoritario inhibe al educando. Un trato respetuoso, en cambio, brinda confianza y permite la libre y creativa expresión de los niños.

Rol de la gramática

¿Hasta qué punto el estudio de la gramática escolar contribuye a mejorar las habilidades expresivas y comprensivas del educando? Para que una reflexión sobre el lenguaje pueda, efectivamente, ponerse al servicio del desarrollo de las competencias lingüísticas del educando deben darse algunas condiciones:

- La enseñanza de la gramática debiera ejercitar y potenciar la capacidad lingüística generadora que tienen los educandos: les invitará a producir sus propios enunciados.

- En consecuencia, una *gramática de producción* pone mayor énfasis en la dimensión semántica, pues a partir de ella es que se generan diversas soluciones sin-

JUAN CARLOS GODENZZI

tácticas. Las gramáticas usuales son fuertemente formales y casuísticas, llevando a confusiones y errores. Una gramática pedagógica debe apoyarse sobre una sólida base semántica y pragmática.

Normalización de las lenguas indígenas

Introducir la lengua materna (quechua, aimara o alguna otra lengua indígena) en la escuela implica algunas opciones referentes al tipo de lengua a ser utilizada en la enseñanza: ¿la variedad hablada en el ámbito local? ¿o más bien una variedad «normalizada», exenta de «cambios de código» o excesivos préstamos? De otro lado, debido a su proceso histórico-social, las lenguas indígenas han quedado «truncas» en varios campos léxicos; de ahí que haya necesidad de llenar algunos vacíos en diferentes dominios de experiencia, como, por ejemplo, el del lenguaje pedagógico mismo o el de los términos gramaticales.

En lo que se refiere a la escritura de las lenguas indígenas, hay que tomar algunas decisiones sobre el alfabeto, las normas ortográficas, recursos estilísticos, etc. Estas decisiones no son siempre fáciles, pues hay que hacerlas sobre la base de una gran diversidad dialectal, regional y social⁸.

Métodos y materiales

En cuanto al método de enseñanza de la lengua materna, habría que especificar los dominios «pragmático-nocionales»

⁸ A propósito de la normalización lingüística, existen numerosos trabajos; entre ellos figuran Albó (1987 y 1992), Zúñiga (1987), Jung y López (1987), Mendoza (1987), López y Llanque (1987), Itier (1992), Cerrón-Palomino (1992a y 1992b), Gugenberger (1992), Taylor (1992) y Wölck (1992).

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

apropiados; estos podrían ser, en primer término, la 'familia' y la 'comunidad'. En todo caso, hay que ver los métodos como medios, no como fines. Un profesor puede recurrir a diferentes métodos y hacer un uso creativo de ellos.

En la elaboración de los materiales hay que pensar sobre todo en el niño, en su punto de vista y sus intereses. Los materiales deben ser de fácil uso: aplicables y replicables. Por ejemplo, utilizar papeles con figuras desglosables u hojas de lectura que pueden circular al interior del aula. Habría que recurrir a un amplio abanico de posibilidades: juegos, dramatizaciones, títeres, canciones, relatos. Podría intentarse, asimismo, que el mismo niño elabore sus materiales. El texto de los materiales, cuando exista, debiera garantizar su coherencia semántica; a tal fin, los enunciados no debieran encontrarse fuera de contexto. En general, dada la carencia de materiales para la enseñanza de la lengua materna, no hay que escatimar medios para producir materiales, sean de presentación lujosa o sencilla.

5. LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA

La educación bilingüe hace un uso controlado tanto de la lengua materna como de la segunda lengua, distinguiendo tiempos y espacios de su uso y evitando sus interferencias. En las escuelas rurales andinas o amazónicas la segunda lengua es el castellano. Y he aquí un criterio fundamental: el uso del castellano no debiera inhibir el desarrollo de las habilidades cognitivas del niño.

La enseñanza del castellano debe hacerse con metodología de segunda lengua: primero se logra la competencia oral; luego, se transfieren las habilidades adquiridas en la lecto-escritura de la lengua materna a la segunda lengua.

Se tendrá en cuenta, en todo momento, estos grandes objetivos: lograr una alta competencia, tanto a

JUAN CARLOS GODENZZI

nivel oral como escrito, en la producción y comprensión del castellano. La consecución de este logro pedagógico será el preámbulo de una participación más amplia y democrática de todos los ciudadanos en la vida nacional.

La escuela y el castellano

Los censos nacionales muestran, desde hace décadas, un crecimiento de la población castellano hablante. Los monolingües en lenguas ancestrales andinas o amazónicas son cada vez menos, pues la apropiación del castellano se hace más y más imprescindible para la sobrevivencia de numerosas poblaciones de lenguas y culturas diferentes. Sin embargo, este tipo de aprendizaje del castellano suele realizarse bajo condiciones deplorables. El resultado es un castellano «motoso», incapaz de expresar y comunicar la riqueza interior de sus hablantes.

En ese proceso de aprendizaje del castellano, ¿qué rol juega la escuela? En verdad, un rol nulo o muy insuficiente. La escuela en el Perú, en términos generales, no sabe dar un adecuado tratamiento al problema: no recurre, por ejemplo, a la metodología llamada de *segunda lengua*; y esto constituye un gravísimo error, responsable de que millones de peruanos hablen un castellano imperfecto, lo cual a su vez se convierte en obstáculo para el libre ejercicio de los derechos democráticos y, aún más, en pretexto para la discriminación y exclusión social.

La enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua supone varios elementos que, en nuestro medio, son casi inexistentes: una adecuada programación de contenidos, métodos específicos, materiales y profesores debidamente capacitados. Todo esto sugiere que una gran tarea está aún por hacerse en el campo educativo. De ella depende, en gran parte, el destino de todos aquellos que

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

poseen el quechua, el aimara o alguna lengua amazónica como lengua materna.

Métodos y materiales

La metodología a utilizarse en la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua debe tener en cuenta un *control* en el manejo del castellano por parte del profesor ante los niños; seleccionar las estructuras altamente productivas para los ejercicios; invitar a un uso creativo de la lengua; distinguir entre el aprendizaje oral y el de la lecto-escritura; hacer posible que las habilidades de la lecto-escritura que el niño ya posee en su lengua materna se transfieran al castellano. Por otra parte, planificar los momentos en los que el castellano se usa como lengua de la interacción didáctica maestro-alumno.

Se tienen que especificar los dominios «pragmático-nocionales» apropiados para la enseñanza de la segunda lengua; entre ellos se podrían encontrar el 'mercado', la 'escuela', la 'ciudad', etc. Lo importante es propender al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos; en consecuencia, la orientación de la enseñanza no podrá ser meramente «gramaticalista». Habrá que tener en cuenta las dificultades en la pronunciación, la sintaxis y la semántica debidas al paso de la lengua materna a la segunda lengua. Habrá que saber «transferir» habilidades que se tienen en la lengua materna hacia la segunda lengua.

Entre los materiales para el uso del maestro podemos señalar: guías, láminas, cassettes con canciones o trozos orales para ejercicios de comprensión. El niño, cuando está en capacidad de leer, necesita un libro de lectura. En todos estos casos, debe tenerse en cuenta a los destinatarios para no elaborar textos que resulten muy difíciles o inadecuados. Igualmente, los materiales deben estar sujetos a permanente revisión y mejora.

JUAN CARLOS GODENZZI

En los primeros grados, hay que enseñar el castellano oral. Para ello no se necesitan muchos materiales específicos; el propio medio ambiente ofrece objetos y circunstancias aprovechables para la enseñanza. Gradualmente se podrían elaborar los materiales con escritura del castellano.

Los métodos y los materiales deben partir de las necesidades comunicativas de los niños en su ámbito socio-cultural. Hay que hacer un diagnóstico sobre lo que se necesita hablar y/o escribir en castellano. Esta orientación básica infundirá dinamismo e interés en el aprendizaje.

¿Qué castellano enseñar?

Los docentes manejan un castellano que, con frecuencia, no es el estándar nacional. Cuando han tenido el quechua como lengua materna, suelen hablarlo imperfectamente. Por su parte, los niños, cuando tienen algún conocimiento del castellano, suelen presentar fuertes problemas de interferencia lingüística.

A nivel oral, cuando se usa el castellano como lengua de comunicación en el aula, puede adoptarse el estándar regional o local. A nivel escrito, en cambio, habría que preferir el estándar nacional. Se trata de dos registros diferentes y fácilmente se puede adquirir habilidad en cada uno de ellos.

Para el mismo docente, la enseñanza del castellano le significa una ocasión de entrenamiento en variedades que no suele utilizar. La norma estándar de los textos escritos le sirven de referencia constante. Lo que habría que evitar a toda costa es la burla o parodia de determinadas variedades y el recurso a ellas para justificar la discriminación étnico-social.

Nuestra competencia lingüística es multilingüe y polidialectal. La enseñanza de una segunda lengua también debiera estar abierta al polidialectalismo y darle un tratamiento adecuado.

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

El quechua como segunda lengua

Si nos situamos ahora en un escenario urbano o urbano-marginal, ¿vale la pena enseñar, por ejemplo, el quechua como segunda lengua a niños que hablan castellano? Esta pregunta, planteada por diversas personas e instituciones, especialmente por la Asociación *Pukllasunchis*⁹, origina respuestas de diverso tipo, a favor o en contra; pero, sobre todo, suscita nuevas interrogantes que, de alguna manera, tocan el corazón mismo de nuestras prácticas educativas.

Los que están en contra suelen exponer, de un modo velado o explícito, argumentos como éste: el quechua ya no tiene vigencia en una sociedad moderna; los vehículos del progreso son el castellano o, aún más, el inglés. Por tanto, enseñar quechua en las aulas no tiene ninguna utilidad práctica y no es más que una pérdida de tiempo. O argumentos como este otro: fomentar el desarrollo del quechua es favorecer las fuerzas de división, nocivas a la construcción de la nación, ya que una nación debe hablar sólo una lengua. Estos argumentos, si bien son muy discutibles, tienen la fuerza del prejuicio y se encuentran muy arraigados en la población, incluso en los mismos quechua hablantes.

Por su parte, los que están a favor de la enseñanza del quechua en la escuela urbana se enfrentan, ante todo, a los fuertes prejuicios contra el quechua y sus hablantes. Estos prejuicios, obviamente, se sustentan en el bajo valor social que detenta la lengua quechua, debido a su vez a la posición socio-económica baja o marginal de sus hablantes. Es desde este terreno complejo y adverso

⁹ Con la finalidad de intercambiar ideas sobre el conjunto de esta problemática, docentes de la Asociación *Pukllasunchis* y un grupo de estudiosos del lenguaje tuvimos un conversatorio (Cusco, 10.07.93). Lo que digo a continuación se basa sobre algunas de las reflexiones que en esa ocasión se tejieron en conjunto.

JUAN CARLOS GODENZZI

que algunos defensores del quechua se esfuerzan, a veces solitariamente, por difundir su lengua.

La enseñanza del quechua a alumnos monolingües del castellano no debiera constituir una acción aislada, sino, más bien, debiera inscribirse dentro de un movimiento de revalorización de todas las culturas nacionales y sus diversas manifestaciones (música, danza, artes plásticas, cocina, lengua, etc.). Es muy probable que la enseñanza del quechua como segunda lengua en el contexto escolar no logre en los alumnos una gran competencia en la lengua; pero lo que sí podría alcanzar en ellos es una apertura intercultural, un entendimiento de la diferencia y una aceptación del pluralismo. Y esto es ya uno de los grandes objetivos de toda educación, que apuntaría, en nuestro caso particular, a fortalecer el sentido de la justicia y la participación democrática, logrando con el tiempo que las poblaciones indígenas tengan un efectivo protagonismo en la vida nacional.

Al determinar las características lingüísticas de los educandos, hay la necesidad de hacer algunas distinciones. Unos son monolingües en castellano. Otros son bilingües, pero con diferente nivel de bilingüismo; algunos de ellos, sobre todo si son de zonas urbano marginales, poseen un bilingüismo «sustractivo», es decir, su quechua inicial se estanca o deteriora y su castellano no siempre es bien logrado. Con estos últimos convendría, más bien, realizar una adecuada enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, sin dejar de lado un mayor desarrollo de la competencia que ya poseen en quechua. Hay que tomar en cuenta, igualmente, las opiniones y actitudes que tienen los monolingües en castellano hacia el quechua; y las que tienen los bilingües hacia el castellano y el quechua. Todo esto puede ayudar al maestro, debidamente capacitado, para ofrecer tratamientos específicos a sus alumnos.

Al hablar del «quechua en la escuela», hay necesidad de precisar sus diversos alcances: sin necesidad de enseñarlo, se puede hacer frecuentes referencias al quechua

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

dentro del contexto cultural peruano; se puede, igualmente, practicar la enseñanza *en* quechua, es decir, utilizando esa lengua como vehículo de interacción educativa; se puede, finalmente, practicar la enseñanza *del* quechua, es decir, tomar la lengua quechua como asignatura. Los maestros, según las necesidades de sus educandos, sabrán manejar adecuadamente cada uno de estos recursos pedagógicos.

Puesto que la actual situación sociolingüística nacional atribuye connotaciones peyorativas al quechua, ha de tenerse sumo cuidado en las *estrategias* empleadas en su promoción. Ante todo, hay que crear un ambiente favorable al bilingüismo, a fin de evitar la burla que espontáneamente podría suscitar la presencia del quechua en el aula. Una pedagogía alternativa de apertura al mundo del otro, alentada por el maestro, debe también involucrar a los padres de familia. Igualmente, debe evitarse dar la imagen de que enseñar quechua significa el abandono del castellano o el entorpecimiento de su aprendizaje; para ello, por ejemplo, hay que demostrar, en los hechos, cómo el bilingüismo «sustractivo» de muchos niños de zonas urbano marginales puede transformarse en bilingüismo «aditivo» (dominio real, oral y escrito, tanto del quechua como del castellano). En otros casos, como en el de los niños monolingües en castellano, convendría comenzar por la enseñanza *del* quechua y no por la enseñanza *en* quechua.

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, todavía no se dispone de material para la enseñanza a los niños del quechua como segunda lengua; tampoco se ha dado la capacitación necesaria a los maestros. Es una tarea que está aún por hacer, pero existen los elementos para ello.

En suma, una buena enseñanza *en/del* quechua en las escuelas de la ciudad, que supone estrategias y métodos atinados, puede constituir un acto que intrigue y motive favorablemente a los alumnos, maestros y padres de familia, ayudándoles a dinamizar el sentido social de la

JUAN CARLOS GODENZZI

tarea educativa: trabajar en favor de la convivencia, tolerancia y solidaridad¹⁰.

5. SIGNIFICAR E INTERACTUAR

En lo expuesto hasta ahora, en un grado mayor de abstracción, podemos identificar dos dimensiones que, en la práctica, han sido poco tomadas en cuenta.

La primera dimensión toca el proceso de *significar*. Por utilizar una lengua que no es la suya, el educando indígena del medio rural se inhibe en el aula y no desarrolla su capacidad expresiva; tampoco puede dar cuenta de un estado de cosas del mundo, ni comunicarse eficientemente con los demás. Se requiere una nueva orientación metodológica que, a partir de situaciones pragmáticas propias, despierte en los niños intenciones comunicativas y deseos semánticos. Esta trayectoria, que va de lo pragmático-nocional hacia la producción de enunciados propios, originales y llenos de sentido, tiene que ver con la construcción y reconstrucción del conocimiento y necesariamente debe acompañarse de la lengua materna (quechua, aimara o alguna otra lengua indígena).

La segunda dimensión tiene que ver con el proceso de *interactuar*. Al ser capaz de significar, el niño indígena reúne las condiciones básicas para interactuar en pie de igualdad con otros interlocutores; pero aún le faltan otros requisitos, pues en la medida que el niño amplíe su red de relaciones se encontrará con interlocutores no-indígenas, pertenecientes al grupo socio-cultural y políticamente hegemónico. De ahí que para convertir al niño indígena en un auténtico interlocutor en el ámbito nacional haga falta garantizarle un efectivo aprendizaje del castellano e introducirlo en la diversidad de los mundos culturales, sin

¹⁰ Lo que se dice en esta sección a propósito del quechua vale también para el aimara y las numerosas lenguas de nuestra amazonía.

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

que esto le signifique el desprecio o abandono de la propia lengua o cultura. Esta tarea exige reorientar la enseñanza del castellano como segunda lengua, así como el tratamiento de la inter-culturalidad.

Toda esta argumentación puede servir de base para dos principios fundamentales que debieran alentar todo proceso educativo:

- Permitir la irrupción del significado, ya sea en el propio desarrollo de la personalidad y su expresión, en la integración social y en el entendimiento del mundo.

- Permitir la interacción recíproca y equitativa, desechando la violencia y el autoritarismo y, más bien, capacitando para una auténtica interlocución.

Bibliografía

- ALBO, Xavier
1987 «Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana». *Allpanchis* 29/30: 431-467. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- 1992 «Criterios fundamentales para un alfabeto funcional del quechua», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 109-120.
- AMADIO, Massimo y Luis Enrique LOPEZ
1993 *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*, La Paz: CIPCA & UNICEF
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo
1992a «Sobre el uso del alfabeto oficial quechua-aimara», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 121-155.

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

1992b «Diversidad y unificación léxica en el mundo andino», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 205-235.

DIETSCHY-SCHETERLE, Annette

1987 «Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?». *Allpanchis* 29/30: 383-399. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.

FUENZALIDA, Fernando

1992 «La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días». *Anthropologica*, N°10: 7-25. Lima: Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.

GLAVE, Luis Miguel

1991 «Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historia y mentalidades». *Allpanchis* 35/36, vol.II: 435-513. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.

GODENZZI, Juan Carlos

1987 «Lengua, cultura y región sur andina peruana». En: *Lengua, cultura y región: diálogo y conflictos en el sur andino peruano*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp. 9-55.

1990 «Investigaciones sobre educación bilingüe en Perú y Bolivia: 1980-1990». *Revista Andina* 16, Año 8, N°2: 481-506. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

JUAN CARLOS GODENZZI

- GODENZZI, Juan Carlos (ed.)
1992 *El quechua en debate: ideología, normalización y enseñanza*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- GUGENBERGER, Eva María
1992 «Problemas de la codificación del quechua en su condición de lengua dominada», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 157-177.
- HORNBERGER, Nancy
1989 *Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Lima-Puno: Proyecto de Educación Bilingüe de Puno.
- 1992 «Literacy in South America». *Annual Review of Applied Linguistics* 12: 190-215. Cambridge: Cambridge University Press.
- ITIER, César
1992 «Cuzqueñistas y foráneos: las resistencias a la normalización de la escritura del quechua», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 85-93.
- JUNG, Ingrid
1992a *Conflicto cultural y educación. El proyecto de Educación Bilingüe-Puno/Perú*, Quito: Proyecto EBI & Ediciones Abya Yala.
- 1992 «El quechua en la escuela: la experiencia del programa de educación bilingüe-Puno», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 275-294.
- JUNG, Ingrid y Luis Enrique LOPEZ
1987 «Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú». *Allpanchis* 29/

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

- 30: 483-509. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- 1988 *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*, Lima-Puno: Proyecto de Educación Bilingüe de Puno.
- LOPEZ, Luis Enrique
1987 «Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno». *Allpanchis* 29/30: 347-381. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- 1991 «La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas», en M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima: FOMCIENCIAS, pp. 173-217.
- LOPEZ, Luis Enrique y Domingo LLANQUE
1987 «El desarrollo de un sistema de escritura para el aimara». *Allpanchis* 29/30: 539-571. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- MAYER, Enrique
1982 «Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe». *América Indígena* XLII (2): 269-280. México, D.F.
- MENDOZA, José G.
1987 «El aimara como lengua escrita y su normalización». *Allpanchis* 29/30: 527-537. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- MONTOYA, Rodrigo
1990 *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*, Lima: CEPES & Mosca Azul.

JUAN CARLOS GODENZZI

- MOSONYI, Esteban Emilio y Omar E. GONZALEZ
1975 «Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela), en XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, *Lingüística e indigenismo moderno de América*, Vol.5, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ROCKWELL, Elsie, Ruth MERCADO, Héctor MUÑOZ y otros
1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima-Puno, Proyecto de Educación Bilingüe de Puno.
- SANCHEZ CASTAÑEDA, Rodolfo
1992 «El quechua y la educación en la Región Inka», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 239-243.
- TAYLOR, Gerald
1992 «La normalización de la enseñanza del quechua», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 179-183.
- VALDIVIA, Manuel
s/f *La enseñanza de la escritura*, Lima: Instituto del Libro y la Lectura.
- WOLCK, Wolfgang
1992 «La estandarización del quechua: algunos problemas y sugerencias», en J.C. Godenzzi (ed.) 1992: 187-204.
- ZUÑIGA, Madeleine
1987a «El reto de la educación intercultural y bilingüe en el sur del Perú». *Allpanchis* 29/30: 331-346. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.
- 1987b «Sobre los alfabetos oficiales del quechua y el aimara». *Allpanchis* 29/30: 469-481. Sicuani-Cusco: Instituto de Pastoral Andina.

EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO EN EL SUR DEL PERÚ

- 1991 «La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80», en M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima: FOMCIENCIAS, pp. 151-171.