

Estado de la práctica y posibilidades de la educación bilingüe. Por: Rodolfo Sánchez Garrafa. *

El medio rural andino es una realidad con muchas carencias educativas. La escuela ha llegado físicamente al campo, pero el sistema no ha sido capaz de asegurar la calidad educativa. La educación que reciben los niños campesinos se halla en desventaja. Muchos niños repiten el año y otros se hallan obligados a dejar la escuela en nuestras comunidades quechuas y aymaras.

Estos problemas educativos se relacionan directamente con nuestra realidad sociolingüística. El censo de 1993 muestra que en la actualidad el 71.5% de la población del sur andino tiene el quechua o el aymara como lengua materna y más de la mitad de esta población se concentra en los departamentos de Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Cusco y Puno.

En las escuelas, los niños son castellanizados a la fuerza y condenados a sufrir dificultades intelectivas y de comprensión, así como de inseguridad y discriminación por razones culturales y de lenguaje. Los niños fracasan al ser obligados a leer y escribir en una lengua que no conocen. Es por eso que, desde varias décadas atrás, se ha planteado la educación bilingüe EBI como una alternativa de atención a la situación lingüística de los niños del medio rural andino.

Las propuestas educativas más recientes de EBI se definen en torno a las siguientes características principales:

- Asunción de un modelo educativo-bilingüe e intercultural, que intenta ser pertinente respecto a las necesidades del niño andino y las condiciones del contexto.
- Diversificación del currículo en función de las demandas educativas, locales y regionales y de las características del desarrollo biopsicosocial del educando.
- Articulación de los procesos de socialización del niño, tanto familiar como comunal, con los correspondientes a la educación formal.
- Desarrollo de estrategias, métodos y materiales educativos que implementan integralmente la propuesta y promueven su apropiación por los diferentes agentes educativos.

Innovar la educación en el sentido propuesto equivale, en cierto modo, a alterar la forma en que los educadores asumen su tarea en los centros educativos, tanto al interior de la escuela como en la proyección de ésta a la comunidad.

Sin embargo, hasta ahora, más grandes han sido las expectativas que los resultados obtenidos. En la práctica, los docentes, promotores y animadoras siguen haciendo un uso sistemático de la lengua materna: las lenguas quechua y aymara sólo se emplean como medio de transición al castellano, no se maneja la metodología del castellano como segunda lengua.

Pese a la acción de algunos programas, la situación actual es crítica para el avance de la educación bilingüe en el sur andino del país. No se ha modificado el contexto de la castellanización y, por el contrario, la demanda por el aprendizaje del castellano aumenta con el impacto creciente de la modernidad en el campo.

En el corto y mediano plazo no ha sido posible cambiar ni las expectativas ni las actitudes determinadas por el curso del desarrollo histórico social en las comunidades. El cambio, en el mejor de los casos, se ha limitado a cierta modernización tecnológica sin itinerario visible.

Los grandes problemas con los que se tropieza al aplicar la educación bilingüe, son principalmente:

a) La formación y capacitación docente. Muchos docentes en servicio carecen de la base técnica que sustente su participación activa en programas de educación bilingüe. La información tradicional y predominantemente urbana que recibieron obstaculiza su ajuste a exigencias de trabajo crítico y creativo, limita también las posibilidades de hacer que las expresiones de la cultura andina se incorporen en la experiencia escolar. Los maestros quechua o aymara hablantes son también producto de una castellanización y, al carecer de una educación bilingüe de base, encuentran grandes dificultades para escribir en estas lenguas.

b) La práctica educativa tradicional. Aunque se ha logrado algunos adelantos en el propósito de hacer que los docentes adecuen la estructura del currículo, lo esencial es transformar la práctica educativa concreta. Sólo a través de la práctica educativa en la escuela puede completarse la intencionalidad de una propuesta bilingüe intercultural en cada comunidad específica. Las acciones de capacitación no están siendo suficientemente apuntaladas con sistemas de seguimiento y asesoría sostenida en el campo.

c) La falta de compromiso de la comunidad. Se han diseñado propuestas curriculares de carácter integral, se ha buscado afianzar el sentido productivo de la educación, se han producido materiales educativos cada vez de mejor calidad para uso del docente y el niño, se ha capacitado a docentes y formado equipos de capacitación; pero pese a los esfuerzos realizados, los intentos de hacer educación bilingüe no han tenido plena aplicación y no se ha logrado que los alumnos manejen ambas lenguas como herramientas de igual valor funcional. Hasta hoy ha fallado lo primordial: la decisión de los pueblos quechua o aymara de darse una educación bilingüe e intercultural en los términos que requieren para alcanzar su desarrollo con identidad.

d) Las dificultades de transferencia. Un punto crucial en las experiencias de educación bilingüe que se han llevado a cabo hasta la fecha, ha sido la dificultad casi insuperable de asegurar su transferencia a las instancias oficiales del sector educación. Para el profesor de aula prevalece la obligación antes que la identificación o conciencia de su tarea. Si no hay decisiones políticas no hay compromiso; por eso no cristaliza la educación bilingüe.

Resultados recientes en las escuelas con programas EBI

Se distinguen tres grandes áreas de observación: integración, lengua y cultura.

- El promedio de alumnos tiende a mostrar actitudes positivas hacia los elementos constitutivos de la propuesta EBI; sin embargo, sus actitudes son menos favorables en el área de lengua.

- No se perciben resultados de progreso consistentes en las competencias lingüísticas de los educandos conforme al modelo. Sólo el 57.14% de los alumnos que terminan la primaria en CCEE EBI manejan la lengua materna y el castellano; el resto tienen manejo relativo de una sola lengua. En los cuestionarios aplicados, menos del 5% pudo hacer la redacción de un pequeño texto libre en quechua o aymara. La incompetencia de los alumnos de 5° y 6° grado es casi absoluta para la escritura en lengua materna y supera en muchos aspectos a las adquiridas en lengua castellana.

- La estructura actitudinal de los niños en EBI se extiende entre los polos integración-dicotomía de sus ámbitos de experiencia (escuela y comunidad). Las tendencias se presentan en general como polarizadas. Los educandos reconocen la mutua utilidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela y la comunidad, prefieren el trabajo grupal y coeducativo. Éstos son indicadores de progreso funcional logrado en el área de integración.

Sin embargo, en la práctica educativa continúa predominando la idea de que las actividades escolares se realizan en el aula, considerada como el centro de la actividad cognoscitiva y de lecto-escritura. La actitud hacia actividades ambientales abiertas aún está dicotomizada y, en general, las actividades relacionadas con plantas y animales aparecen reservadas para el ámbito comunal.

- Subsisten divergencias sobre los espacios de uso de las lenguas y se mantiene la tendencia a relacionar la escuela con el castellano. La preferencia idiomática está orientada hacia el castellano. La lengua materna quechua/aymara adquiere presencia cuando se trata de una integración bilingüe, pues por sí misma carece de valor en las actitudes de los escolares campesinos.

Lo mismo ocurre respecto del lenguaje escrito: la lengua vernácula queda en posición de desventaja, no sólo por las dificultades de aprendizaje inherentes, sino también por la minusvaloración de que son objeto en el espacio escolar.

- La mayor aproximación de la población escolar a los valores deseables para una EBI se advierte en aspectos concernientes a: valoración escolar de lo aprendido en la casa y en la comunidad, participación en grupos coeducativos, articulación del aprendizaje escolar con las necesidades del hogar y la comunidad, interculturalidad en los patrones de vestimenta usual, valoración de las expresiones musicales de la comunidad, identificación con la cosmogonía andina ligada a la tierra, autoestima y valoración igualitaria de identidades, disposición para continuar viviendo en el campo.

- Los casos en que predominan tendencias de menor aproximación expresan nudos de resistencia en la aplicación del modelo curricular del programa, siendo de destacar la preferencia del castellano en la comunicación con el docente, la preferencia por la escritura en castellano, la falta de una convicción definida respecto a la necesidad de conectar el trabajo escolar con la vida comunal.

Se observa claramente que no hay identificación sino más bien rechazo, a lo que podríamos considerar las bases afectivas fundamentales para el sostenimiento de un tipo de propuesta bilingüe de mantenimiento en los términos actualmente usuales. Por el contrario, otros aspectos doctrinarios y técnico-pedagógicos de la propuesta EBI han

encontrado un clima más apropiado de sostenimientos, entre ellos los de fortalecimiento de los valores culturales propios como base de una interculturalidad más provechosa.

- Los casos que muestran predominio de las posiciones de mediana aproximación podrían estar revelando impactos de significación en cuestiones específicas; como por ejemplo, la integración a través de proyectos educativo-productivos. Sin embargo, el peso de estos proyectos en la integración curricular es relativo y no plasma aún los términos conceptuales de la propuesta EBI.

Es importante señalar, que también la posición de la familia campesina en la estructura social puede ser clave para explorar de manera más sutil algunas de las variaciones actitudinales encontradas en el estudio.

Conclusión

Hay necesidad de repensar lo que se entiende por un modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua materna, a fin de mejorar sus posibilidades de aplicación real y efectiva. Está claro que los niños deben ser educados en su lengua materna, sobre todo en el nivel inicial, y que hay que introducir la enseñanza del castellano oral antes de pasar a la lecto-escritura. Sin embargo, es en primaria que se tiene que definir el manejo práctico de las lenguas materna y castellana al interior de cada línea de acción educativa.

Cambiar cualitativamente la formación y las actitudes del maestro implica mejor su perfil pedagógico, para que sea capaz de adecuar el currículo partiendo de la cultura andina. Es necesario que los docentes tengan dominio de la cultura y lenguas quechua y aymara a fin de que puedan sostener un modelo educativo bilingüe.

A largo plazo, hay que garantizar la calidad de la formación y profesionalización de los docentes como condición indispensable para un cambio sostenible en el campo. Mediante una capacitación en servicio se tiene que abordar preferentemente la solución de problemas específicos de la enseñanza –aprendizaje, examinando las situaciones reales que ocurren en el aula.

Un marco claro de política educativa, una alternativa de trabajo debidamente implementada y la decisión de los pueblos quechua y aymara, son condiciones para que prospere la educación bilingüe:

- a) En cuanto a lo primero, la normatividad debería precisar las estrategias de acción y el compromiso político del sector.
- b) En lo segundo, hay que emprender un programa efectivo de innovación educativa que, siendo intercultural, tenga a la cultura andina como uno de sus ejes.
- c) Una real aplicación de la educación bilingüe si la comunidad encuentra que sus expectativas son satisfechas.

Las estrategias de trabajo en EBI, debieran incidir principalmente en:

- Trabajar el cambio de actitudes de los padres de familia y la comunidad, de modo que se establezca un grado de convergencia deseable entre la escuela y la comunidad.
- Prestar mayor apoyo a las acciones de sostenimiento de las propuestas educativas, mediante una intensificación de la asesoría permanente en el propio centro educativo.
- Promover programas de desarrollo educativo integral desde la comunidad.

Fuente:

*Puno, Perú. En: III Encuentro de Innovadores e Investigadores. Lima, Perú. Octubre 31-Noviembre 03 de 1996.

Publicado en línea por: [Luz Roca](#) el 31/10/04

Extraído de: http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1081&a=articulo_completo