

EL USO ASISTEMÁTICO DE LAS LENGUAS EN LAS MAL LLAMADAS ESCUELAS EBI DEL PERÚ*

Nilva Vigil

1. INTRODUCCIÓN

En 1993-1994 el Banco Mundial, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Ministerio de Educación del Perú (MED) realizaron un diagnóstico de la Educación Peruana en el que se evidenció que la educación pública era deplorable, que los niños estudiaban en aulas semidestruidas, sin ningún material educativo, con “métodos educativos” frontales y con docentes que los maltrataban. Así, se tomó conciencia de que la educación nacional era pésima y de que era impostergable plantear una reforma educativa. Con el objetivo de mejorar la calidad educativa se creó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Para llevarlo a cabo, se gestionaron préstamos y donaciones extranjeras. Dado que era evidente el hecho de que gran parte de los educandos eran hablantes de una lengua indígena, la presión internacional y los condicionamientos que se plantearon para concretarse los préstamos, obligaron a que el sistema educativo implemente un programa de educación bilingüe intercultural. Por ello, en febrero de 1996 se reabrió la oficina de educación bilingüe intercultural (EBI) del Ministerio de Educación que había sido desactivada años atrás.

La Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) fue un órgano dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria y tuvo como tarea diversificar el currículo de primaria. Por lo que hemos podido observar, lo que en realidad hizo la UNEBI fue traducir los contenidos del currículo nacional a las lenguas indígenas. La UNEBI diseñó también una propuesta sobre tratamiento de lenguas que aunque se autodefinía como de mantenimiento y desarrollo era en realidad una propuesta de transición puesto que en ella se sostenía que al terminar la primaria *“los egresados de una escuela EBI estarán en condiciones de pasar a la escuela secundaria, donde es probable que las materias del currículo se desarrollen íntegramente en castellano”* Hay que señalar además que al ser la UNEBI un órgano dependiente de la dirección de educación primaria, era incoherente sostener que era “probable” que en secundaria las materias se realicen solo en castellano.

El año 2000 el Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP-BIRF) encomendó al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-Andes GTZ con sede en la Universidad Nacional San Simón de Cochabamba-Bolivia) que realice una evaluación externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, desarrollado por la, en ese entonces, Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Una de las conclusiones a las que se arribó en dicha evaluación es que si bien se ha avanzado en lo lingüístico esto no ha sido entendido del todo y, por ello, es necesaria una nueva conceptualización del papel de las lenguas en la EBI.

En este artículo señalaremos algunos puntos en el caso de las lenguas que, a nuestro juicio, deben ser superados si se busca que la Educación Bilingüe Intercultural pueda convertirse en la modalidad

* Artículo publicado en *TAREA Revista de Educación y Cultura*, núm. 59, Lima, noviembre de 2004.

adecuada para atender a las poblaciones hasta hace muy poco postergadas por la política educativa peruana.

El papel que juegan las lenguas en el proceso educativo reviste una importancia decisiva y, en razón de ello, resulta necesario superar las deficiencias en la enseñanza de lenguas indígenas y en castellano para que la EBI pueda convertirse en la modalidad adecuada para atender poblaciones hasta hace muy poco postergadas por la política educativa peruana.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

El artículo 20 de la Nueva Ley de Educación del Perú (promulgada en el 2003) sostiene que:

La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) 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. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) **Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua**, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Como se puede observar, se cree que la EBI debe ser solo una educación para indígenas. No se piensa en una educación bilingüe de doble vía. Se concibe una EBI en la que solo se contemplan los casos donde la lengua indígena es la L1 y el castellano la L2. No se tiene presente que debido a los distintos procesos socioculturales y económicos en los que se ven inmersos los educandos de los pueblos indígenas, el monolingüismo en lengua indígena resulta cada vez más escaso y es común encontrar comunidades en las que son dos las lenguas maternas de los niños aunque una es la lengua en la que tienen mayor fluidez y usan en la mayoría de las funciones comunicativas cotidianas, y por ello es una la lengua de uso predominante. No se toman en cuenta los casos en los que los pueblos indígenas han perdido la lengua indígena y quieren, en un proceso de reafirmación cultural, reaprenderla y piden que esta sea enseñada con metodología de segunda lengua.

No creemos que con la EBI se fomentará el uso de las lenguas -como lo sostiene el inciso “e” del artículo que comentamos.- El fomento del uso de las lenguas debe ir mucho más allá de la escuela. A nosotros no nos parece que la vida de la lengua esté garantizada con la EBI, incluso creemos que la EBI puede ser, en muchos casos, la causa del rechazo hacia la lengua y la cultura indígena. En esta línea se encuentra Meliá (2003) quien para el caso de la EBI en Paraguay señala: “el mejor guaraní no es el de los textos escolares. Es incluso el más discutible. Hay en ellos páginas que son verdaderos adefesios. (p. 34)

Esto que sostiene Meliá para el guaraní también ha sido reportado para el aymara de los textos producidos por la reforma educativa boliviana, donde los padres de familia no entienden lo que está escrito en los textos o lo que sus hijos escriben y así distinguen el “aymara” del “aymara de la reforma.” Para el caso del Perú, quisiéramos contar una experiencia que vivimos en junio de 2003 con docentes asháninkas¹ de diferentes variedades dialectales: hubo una actividad en la que se pidió a los docentes que revisen los cuadernos de trabajo de lógico matemática y comunicación integral, producidos por el Ministerio de Educación del Perú, y que señalen las diferencias que había entre lo ahí escrito y su variedad dialectal. En una parte de esta actividad, pudimos observar que existía una indicación que no la entendía ninguno de los docentes (todos ellos hablantes nativos de alguna variedad asháninka) y que el único que entendió lo dicho fue un lingüista de un programa de formación docente EBI de la Amazonía peruana, responsable de los textos en asháninka y que conoce bastante bien esa lengua aunque no es hablante nativo de la misma.

Concordamos con Meliá (2003) en que los usos que se ha dado a la lengua indígena en la escuela son los que más han impedido la revitalización de las lenguas en las comunidades indígenas. Si nosotros tomamos conciencia de que los textos están diseñados desde la lógica discursiva del castellano y con un léxico plagado de neologismos, entenderemos porqué los docentes de las escuelas EBI no utilizan los cuadernos producidos por el Ministerio de Educación del Perú; piénsese por ejemplo en esta indicación: “subraya el sujeto de las oraciones del siguiente párrafo.” En una lengua indígena se deben crear neologismos para casi todas esas palabras.

Uno de los problemas que hemos encontrado en las escuelas EBI es que los docentes no tienen seguridad en escribir en lengua indígena. Al respecto quisiéramos comentar los resultados de una prueba realizada a seiscientos setenta y un docentes de escuelas bilingües quechua-castellano², en octubre de 2003.³

Se les pidió a los docentes que narren la historia de un niño que viene por primera vez a la escuela y se pudo observar que el 30,4% de los docentes es incapaz de redactar en quechua. A este dato debemos agregarle que una de las preguntas que se hizo fue presentar al docente una serie de palabras y preguntarle cuál estaba bien escrita y los resultados fueron:

No respondieron:	27 docentes o sea el 4%
Respondieron incorrectamente:	451 docente o sea, el 67, 8%
Respondieron correctamente :	193 docentes o sea, el 28,8 %

No creemos exagerar si decimos que el desconocimiento de los maestros de la escritura en lenguas indígenas hace peligrar no solo objetivos de comunicación integral (en lo que a escritura y lectura se refiere) sino a la educación bilingüe en general y, de hecho, la literacidad de las lenguas originarias. Si queremos que los maestros enseñen a los niños a leer y escribir en lengua indígena, debemos de tener maestros seguros de su escritura y lectura en lenguas indígenas. López *et al* (2002) afirman que para estar en condiciones de enseñar el idioma originario y para usar los nuevos materiales de la DINEBI, los maestros requieren también mayor información y capacitación. Por un lado, necesitan información sobre las decisiones tomadas en cuanto a la escritura y a la normalización de la lengua, y, por otra parte, requieren de

¹ El asháninka es la tercera lengua indígena del Perú. Perteneció a la familia arawak y según el Atlas de Comunidades Nativas de PNUD consta de 52,000 hablantes.

² Cabe señalar que en lo que a lenguas indígenas se refiere, la mayor tradición escritural se da en quechua

capacitación y de ejercitación principalmente en lo que concierne a la escritura y producción de textos en lengua originaria.

Los resultados de la prueba aplicada a los docentes EBI nos hacen pensar en el tipo de educación que se está desarrollando en las escuelas EBI del Perú donde encontramos una gran brecha entre lo que se sostiene a nivel del discurso y lo que se encuentra en la práctica. La Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación afirma que:

Quando la lengua materna o la lengua de uso predominante de los educandos es una indígena, esta se emplea en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aceptando el uso oral de la variedad local y propendiendo a la gestación de una variedad estándar en el nivel escrito. La educación bilingüe intercultural también promueve el desarrollo, tanto a nivel oral como escrito, de las lenguas indígenas y de su literacidad,

Como se puede apreciar, hay una política que, por mala suerte, es solo una declaración de buenas intenciones. En la práctica, estamos lejos de la EBI, en la práctica, la EBI es todavía un terreno de lo demagógico. Nosotros creemos que la EBI es la única opción educativa para los niños y niñas de los pueblos indígenas y por ello es que nos oponemos - como lo señala Selene Vásquez⁴ - a que se siga diciendo que se hace EBI en ciertas escuelas del Perú donde no se ha definido qué y cómo se va a trabajar en las aulas, no se han diversificado los currículos, no se cuenta con maestros capacitados y, lo que es peor, donde los propios docentes no saben qué significa ser un maestro EBI.

En efecto, muchos docentes no se sienten preparados para desempeñarse como docentes EBI, pero en lugar de reconocer que no hacen EBI porque les falta preparación en el manejo de las lenguas, en la diversificación curricular o en el tratamiento de la interculturalidad, dicen que no la hacen porque los padres de familia no quieren que esta se haga. Por lo que nosotros hemos podido apreciar, la oposición de los padres no es hacia la EBI sino hacia una mala enseñanza a sus hijos que los pone en desventaja con los niños no indígenas. Con una EBI bien implementada, no creemos que se dé el rechazo. Es necesario, entonces, trabajar por una EBI de verdad que destierre la idea de que el uso asistemático de dos lenguas en clase significa hacer EBI. En ese proyecto de EBI los padres de familia deben estar informados del proceso y se debe contar con su apoyo en el desarrollo de la propuesta y de todo el proceso.

Hemos sostenido en otro lugar⁵ que los aspectos que deben definirse en toda propuesta de Educación Bilingüe Intercultural son:

- El papel de las lenguas (indígenas, castellano y extranjeras)
- El papel de las culturas
- Los contenidos curriculares
- Las formas de enseñar y aprender
- La participación ciudadana

En lo que sigue nos ceñiremos a un punto específico del papel de las lenguas en las escuelas EBI del Perú.

³ Esta prueba ha sido diseñada y sistematizada por Ivette Arévalo a quien le agradezco que me haya proporcionado esta información.

⁴ Vásquez Selene (2004): *La EBI en el Perú. Pueblos indígenas en busca de sus culturas*. Informe sobre la Educación Bilingüe Shipibo-Castellano (ms)

⁵ Área de Lenguas y Comunicación de la DINEBI (2003) Propuesta de Comunicación Integral en Contextos Bilingües. Redacción del Documento final: Nila Vigil

3. LAS LENGUAS Y LA EBI EN EL PERÚ

3.1. *La lengua materna y la segunda lengua*

En el Perú seguimos utilizando los conceptos de la EBI que se utilizaron hace más de treinta años, cuando las comunidades indígenas eran monolingües vernáculohablantes. Como lo señalamos al comentar la política nacional de lenguas y culturas⁶, la situación actual nos confronta con una amplia gama de situaciones sociolingüísticas en prácticamente todos los contextos socioculturales del país. Esta nueva situación nos obliga a identificar estas distintas situaciones sociolingüísticas en tanto se constituyen en condiciones a las cuales debería responder el sistema educativo. En este nuevo contexto puede resultar complicado, sino imposible, identificar **una** lengua materna, en tanto para muchos estudiantes peruanos su “lengua materna” se adquirió en un contexto de bilingüismo simultáneo y, en ese sentido, son poseedores de dos y no de una sola lengua materna.

Hasta la fecha la EBI en el Perú se ha basado en un solo tipo de experiencia y en una sola de las situaciones sociolingüísticas existentes en el país: la educación diseñada para niños y niñas monolingües de lengua indígena que deben aprender el castellano como segunda lengua. Si bien esta situación persiste en muchas localidades del país, es necesario también tomar en cuenta que cada vez el monolingüismo en lengua indígena resulta más escaso, dado el avance del bilingüismo y del mayor conocimiento del castellano de los educandos peruanos como resultado de los distintos procesos socioculturales y económicos en los que se ven inmersos.

Dada esta situación, es necesario añadir a la importancia asignada a la lengua materna, el reconocimiento del bilingüismo como comportamiento verbal de un número creciente de educandos peruanos de habla vernácula y a la vez a relevar tanto el concepto de lengua de uso predominante como la atención que requiere en el país la propia enseñanza del castellano y de las lenguas indígenas.

Así, en lugar de pensar en una EBI donde la L1 es la lengua indígena y L2 es el castellano, para gran parte de las comunidades indígenas del Perú debemos manejar el concepto de lengua de uso predominante, puesto que estamos en comunidades bilingües donde las dos son las lenguas maternas y una es la lengua en la que los hablantes tienen mayor fluidez y la usan en la mayoría de las funciones comunicativas cotidianas. Esta situación, que creemos que es la más común en las comunidades indígenas, necesita estrategias metodológicas distintas a las del modelo aplicado a las comunidades monolingües vernáculohablantes. Sin embargo, la actual propuesta EBI que maneja el sistema educativo peruano no contempla esta realidad.

3.2. *El uso de las lenguas en el aula*

Muchos docentes asumen que hacen EBI porque utilizan la lengua indígena y el castellano en la enseñanza. Sin embargo, el uso que hacen de las lenguas no es planificado sino asistemático. En efecto, los docentes nos han manifestado que enseñan en una lengua y luego traducen a la otra para “reforzar” lo explicado. Así, para ellos enseñar en castellano y luego traducir lo enseñado a la lengua indígena es hacer EBI.

⁶ López, Luis Enrique, Enrique López Hurtado y Nila Vigil (2001) Análisis de la “Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe (Doc. Interno)

En la “Propuesta de Educación Bilingüe Intercultural en ámbitos rurales” realizada la década pasada y que aún no ha sido derogada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural se presenta el siguiente esquema de distribución de tiempos.

lengua vernácula

castellano

No creemos que esta sea una propuesta viable en las escuelas EBI por la sencilla razón de que la mayoría de estas son unidocentes o multigrado. Así, ¿cómo podría el docente utilizar 20%, 30% y 50% de castellano simultáneamente? A esto habría que agregarle el hecho de que dada la *performance* de los docentes, dudamos que puedan preparar y organizar los contenidos de todas las materias en las dos lenguas. Para que una propuesta sea considerada válida, debemos exigirle coherencia interna y adecuación empírica. Lamentablemente la propuesta EBI no cumple el segundo requisito y no creemos arriesgado sostener que uno de los motivos por el que los docentes utilizan la lengua indígena para traducir (es sus palabras: reforzar) lo explicado en castellano, se deba a que han entendido que se debe usar las dos lenguas para todos los contenidos. Así utilizadas las lenguas en clase, los niños de las escuelas EBI tienen un 50% menos de tiempo para el aprendizaje de los contenidos que sus pares de las escuelas “hispanas” (el tiempo que se emplea en traducirles a los niños de las escuelas EBI es tiempo que aprovechan, de mejor manera, los niños de las escuelas no EBI). A esto hay que agregar que dada esta situación los docentes ya no tienen tiempo para enseñar castellano como segunda lengua. Así, los niños de las escuelas EBI, al terminar la primaria, han aprendido pocos contenidos y no han aprendido el castellano y llegan a la secundaria no EBI, con un bilingüismo deficiente que algunos incluso han denominado “semilingüismo.”

Veamos esto de manera concreta: los niños empezarán un tema de matemática, por ejemplo, en lengua indígena y a los dos días estarían tratando el mismo tema en castellano, esto, de hecho les traerá confusiones y como lo señala Selene Vásquez no existen experiencias donde este tipo de tratamiento de lenguas en clases haya funcionado⁷.

Quizás el principal objetivo del uso del castellano en todas las áreas en la propuesta EBI, sea que el niño pueda continuar una secundaria no EBI, pero este objetivo no se cumple.⁸

Más que pensar en tiempos para trabajar las lenguas, creemos que se debe tener claro el papel que desempeñarán las lenguas en el proceso educativo; así se debe definir qué áreas trabajar en la lengua materna del niño y qué áreas, y a partir de qué grado, en la segunda lengua. La distribución de lenguas a partir de contenidos educativos y no de tiempos nos parece un criterio más adecuado porque:

- Según diversas investigaciones son necesarios más de siete años para utilizar la segunda lengua en áreas “duras.”
- Si se pide desarrollar ciertas áreas en lengua indígena, esto obligaría al profesor a utilizar efectivamente la lengua indígena, en la programación y desarrollo de la actividad educativa.
- La utilización de las lenguas en el aula sería más sistemática.

⁷ Vásquez Selene, doc. cit.

⁸ Antes de continuar con la cuestión de las lenguas, quisiéramos decir que nos encontramos en la línea de quienes creen que es necesaria la EBI más allá de la primaria, pero no por el hecho de que el niño no ha aprendido suficiente castellano para ir a una secundaria no EBI, sino porque la educación, en todos sus niveles, en la propia lengua y desde la propia cultura, es un derecho que tienen todos.

4. PARA TERMINAR, POR AHORA

Es necesario replantearse la propuesta de tratamiento de lenguas que postula la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural puesto que distintas investigaciones etnográficas señalan que la propuesta actual no ha hecho más que favorecer la confusión y demostrar que al finalizar la primaria los niños no han aprendido a escribir ni a leer correctamente en ninguna de las dos lenguas de enseñanza.

Quisiéramos que haya quedado claro que nos oponemos a una EBI descontextualizada y diseñada “desde arriba” en donde no se tomen en cuenta las expectativas de los pueblos indígenas y apostamos por una Educación Intercultural Bilingüe que reconozca el derecho de los pueblos indígenas en el planteamiento de las propuestas pedagógicas en las que, como lo sostiene Varese (1983:19), se asuma como tarea complementaria la descolonización ideológica y política de los ámbitos nacionales involucrados en la cuestión indígena.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁREA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN DE LA DINEBI (2003): *Propuesta de Comunicación Integral en Contextos Bilingües*. Redacción del documento final: Nila Vigil
- ARÉVALO Ivette (2003): Evaluando a nuestros docentes EBI. Informe de resultados de pruebas aplicadas a docentes EBI de ámbitos quechua castellano. (documento interno)
- DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (1999): *Propuesta de Educación Bilingüe Intercultural en ámbitos rurales*. Redacción del documento final: Manuel Valdivia y Aurea Bolaños
- (2001): *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*
- HUNT, BARBARA C (2001): *Peruvian Primary Education: Improvement Still Needed*. Latin American Studies Association, Washington, D.C., September 6-8, 2001. En: <http://136.142.158.105/Lasa2001/HuntBarbara.pdf>
- LÓPEZ, Luis Enrique, Enrique López Hurtado y Nila Vigil: (2001): *Análisis de la “Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe (Documento Interno)
- LÓPEZ, Luis Enrique (coordinador) (2002): *A ver a ver...¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti?, ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Documento de trabajo N° 15 del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Lima, Ministerio de Educación
- MELIA, Bartomeu (2003): “El silencio de las palabras y la palabra recuperada”. En: Solis Gustavo (ed). *Cuestiones de Lingüística Amerindia, Actas del Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, pp.21-36. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003): *Plan Educación Para Todos*. Documento de trabajo
- NUEVA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (PNUD-GEF- UNOPS) (1998): *Atlas de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana*.
- VARESE, Stefano y Nemesio RODRÍGUEZ (1983): *Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva en: Educación Etnias y descolonización en América Latina. Una Guía*

para la educación bilingüe Intercultural. Vol 1, Instituto Indigenista Interamericano UNESCO. pp. 3-55 (pp.209-230)

VASQUES Selene (2004): *La EBI en el Perú. Pueblos indígenas en busca de sus culturas*. Informe sobre la Educación Bilingüe Shipibo-Castellano (manuscrito)

ZARIQUIEY Roberto (2004): *Kichwa primero castellano después*. La Educación Bilingüe Intercultural en la Comunidad de San Carlos. Capítulo 3 de la tesis para optar el título de lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (inédito)

ZÚÑIGA, Madeleine (2000): *Textos de Comunicación Integral en Lengua Indígena: La tensión entre la modernización y la pertinencia* (documento interno)

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI