

# Una mirada a la práctica de asignatura de quechua como particulares: revelando las

Presenta los resultados de una investigación realizada en Bolivia con niños entre 10 y 12 años para detectar el aporte de la enseñanza del quechua en la interculturalización de estudiantes monolingües castellano de dos colegios que lo incorporaron en su currículo. El tratamiento del quechua en el aula reveló que es posible incluir el bilingüismo en las escuelas urbanas.

---

**INGE SICHRA**  
PROEIB Andes

---

**E**ste trabajo es parte de una investigación más extensa realizada el 2004 como aporte a la línea de investigación “Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas del PROEIB Andes” (cf. Sichra, 2006).

El objetivo: detectar el aporte de la enseñanza del quechua en la interculturalización de alumnos monolingües castellanohablantes de dos colegios particulares que han incorporado la lengua indígena en su currículo.<sup>1</sup>

## CONDICIONAR LA CLASE PARA MEDIR LA ENSEÑANZA

Como parte de la cultura escolar, encontramos en el aula la demostración por parte de los alumnos de la memorización. Como podemos ver en los ejemplos, esto tiene mucha relación con la obtención de una buena calificación. Se pone en evidencia que los alumnos conocen, manejan y están acostumbrados a los elementos de esa cultura escolar. La memorización buena o mala de los compañeros es un parámetro que la maestra también utiliza. En el caso que sigue, ocho alumnos se paran uno después del otro al frente de la clase para recitar veinte verbos en quechua seguidos cada uno de su traducción al castellano. Parece que los alumnos pidieron dar el examen, y han venido preparados (véase el cuadro 1).

Podemos ver que los alumnos mismos han asumido el rito de la examinación oral. Se la piden a la profesora, se preparan y se paran delante con bastante soltura aunque con muestras de nerviosismo porque la memoria puede fallarles delante de todo el curso. Los compañeros se transforman entonces no solo en testigos sino también

---

<sup>1</sup> Se trata de los tres cursos del último ciclo de la primaria de los colegios San Agustín y CENDI de Cochabamba, Bolivia. Los niños entre 10 y 12 años pertenecen a familias de profesionales independientes como médicos, abogados, arquitectos, ingenieros, economistas, psicólogos, antropólogos, pilotos, docentes universitarios y también funcionarios gubernamentales en los gobiernos pasados.

# calificación en la segunda lengua en colegios incongruencias

Cuadro 1

## 19.5. S.A.7C, 1-2

Hora

8:10 La profesora anuncia que hay alumnos que le pidieron dar examen. Algunos levantan la mano y, señalando a 8 en total, la profesora establece quiénes van a dar examen. Olga Guzmán es la primera en pasar al frente. Mira a la clase y recita verbos con su traducción. La profesora está parada al lado, con un cuaderno en la mano, mirando también a la clase y de vez en cuando a la alumna:

*Apamuy Llevar Wayraykachay Correr Puñuy Dormir Niy Decir Machay Marearse*

*Quy Dar Tiay Haber Wañuy Morir Rikhuy Ver Puriy Caminar Watay Amarrar.*

*Sin comentario, Olga va a su sitio. La profesora anota en su cuaderno.*

8:25 Una tercera alumna se para al frente con las manos en el bolsillo, mirando a la clase o al techo para no desconcentrarse en la recitación de los verbos. Al final la profesora pregunta su apellido para hacer luego una anotación.

La cuarta alumna inicia su recitación; se tranca. Mira a sus compañeros para que le avisen o le ayuden. Después de decir unos verbos, no puede seguir más. Vuelve a su asiento y, mirando su lista, dice: "Me ha faltado este, este he dicho, este me ha faltado".

Los alumnos del pupitre detrás del mío comentan y calculan la nota de la sexta alumna:

A: *63 tienes.*

A: *Está bien.*

A: *Está más que bien.*

en jurado. El contenido de la recitación de cada alumno es irrelevante; se trata de llegar a veinte pares de verbos en ambas lenguas.

Los alumnos están conscientes de la importancia de la nota en el colegio, al punto que llega a ser en ciertos casos la única motivación para participar. Claudio, del sexto curso, admite:

**||** No, no, nunca hemos hablado [responden ambos]. Yo pienso que la mayoría, ahora, no lo hace por ser orgullo del país, sino por hacerlo, sino porque se necesita, porque en los colegios

como en el San Agustín... yo pienso que más se lo hace por hacerlo, por la nota, por mejorar la nota y eso, pero no tanto porque a uno le guste, porque digamos a hartas personas no les gusta el quechua.

Porque hay algunos amigos en mi curso que en quechua hacen hartas cosas, solo por la nota (Claudio, SA, 6.º C, 10.6.04).

Y aun cuando hay alumnos a los que les gusta la clase, el aspecto de la nota predomina de tal manera que la participación oral es condicionada por "mejorar la nota", esfuerzo en el que la profesora puede jugar un rol decisivo. Grises, del séptimo curso, aclara:

## Cuadro 2

## 21.5. S.A.7A, 1-2

Hora Inscripción

8:13 Apenas terminan de rezar en quechua, los alumnos se acomodan en sus pupitres y empieza la bulla. Un niño acaricia la cabeza rapada de su compañero de adelante. Otro se pasa la palma por los pelos y comenta con su compañera. Algunos chicos sacan útiles. Otros no abren la mochila... La profesora instruye a dos alumnos que vayan a la oficina a recoger los cuadernos que llevó a su casa para corregir.

P: Saquen sus textos todos. Voy a devolver cuadernos.

A: *Profe, ¿va a devolver cuadernos?*

A: *Profesora, a mí me tienes que devolver el cuaderno.*

P: *¿No te he devuelto?*

P va al pupitre, saca de su bolso una bolsita de plástico y de allí un sello de fecha. Entran los dos alumnos con unos diez cuadernos. La profesora se sienta y abre el primer cuaderno.

Los niños hablan en grupos de 4, 3, 2. La profesora entrega cuaderno por cuaderno después de poner el sello. Llama a una alumna.

P: *¿Qué quiere decir esto?*

La niña explica algo, la profesora comenta y usa un lápiz rojo. Da vuelta a la hoja y luego pone su sello.

P: *(Con voz alta.) Andrés López.*

A: *Andrés López.*

P: *¿Has entendido la lección? No has utilizado los verbos, no has utilizado el tiempo pasado, o sea...*

El niño se queda parado frente al pupitre en silencio. La profesora pone su sello.

P: *Haces firmar para la siguiente clase.*

8:30 El niño retorna a su banco. Su compañero y los dos alumnos del pupitre de adelante juntan sus cabezas sobre el cuaderno. [...]

P: *Muy bien. Atiendan. Ahora sí he devuelto a todos sus cuadernos. Porque ustedes impacientes de sus cuadernos, ¿no?*

## Cuadro 3

## 6.5. C.E.6, 1

En la pizarra la profesora escribe: *Composición*

La profesora escribe: *Había una vez un pequeño patito feo que entraba al agua sucia. Al verlo su madre lloró diciendo ven, ven, aquí estarás bien.*

La profesora pone en quechua debajo del texto en castellano:

*Karqa uj pacha uj juch'uy millay pilisitu. Yaykusarqa ch'ichi yakuman rikuspa maman waqan nispa jamuy jamuy kaypi allin kanki.*

P: *Aquí estamos viendo que hay palabras contrarias.*

La profesora explica cómo deben cambiar algunas palabras por los antónimos. Tocan a la puerta y entran dos alumnos de secundaria que anuncian la obligatoriedad de comprar dos tickets por familia para un evento en el colegio. La clase se trunca por 8 minutos.

P: *Quería que hagan una composición. Pero ahora (viendo la hora y el tiempo que hemos perdido) prefiero que hagan el vocabulario. Copian y para la próxima clase cambian los antónimos. ¡Ni cuadernos! ¿Cómo voy a calificar? Hasta ellos (los chicos) reclaman, dice dirigiéndose a mí.*

P: *A ver, atiendan, una vez que copien esto ustedes van a buscar los antónimos.*

*Ahora cuáles antónimos tenemos. Dice había una vez un pequeño patito feo. Tenemos aquí dos, pequeño y feo, será grande y bonito. Ahora, que entraba al agua sucia. Ahora, su madre lloró; tenemos llorar y reír también. Dice karqa uj pacha uj juch'uy millay pilisitu. Entonces diremos karqa uj pacha uj jatun k'achitu pilisitu. De esa manera van a cambiar los antónimos, para la próxima clase. Esta composición con su dibujito allí, una pequeña cosa, aquí el patito feo, aquí el patito bonito.*

Suena el timbre

P: *Vayan al recreo.*

## Cuadro 4

## 6.5. C.E.6, 6

2.ª sesión de la clase. Solamente transcurre con revisión de cuadernos de algunos alumnos que la profesora llama a su pupitre uno tras otro. Mientras tanto, la clase está en silencio, los alumnos copian de una pizarra la sopa de letras, otros copian de la otra pizarra las frases con antónimos.

P: Hinojosa...

P: Covarrubias, tu cuaderno.

P: ¿Cuándo vas a terminar? ¿Al año que viene?

P: ¿Hasta cuándo te vas a poner al día? ¿El próximo año? Te acepto si faltas y no tienes al día el cuaderno, ¡pero tú no has faltado!

P: Gómez Andrea.

II Sí, más o menos porque yo les digo, porque cuando estamos entrando a la clase de inglés, pucha, no quiero entrar a inglés, que se falte la de inglés; esas cosas; hasta prefiero quechua, porque les hago entender que detesto inglés, ¿no? Me dicen: ¡Cómo pues, deberías preferir inglés! Yo les digo prefiero quechua, porque me gusta esa clase, participo, y aunque a veces me va así..., en el anterior periodo que fue el segundo, esa poesía que di, era para salvar mi promedio porque di unos exámenes terribles... bueno, salvé súper bien mi promedio, pero no fui la única que se estaba aplazando y eso me preocupó mucho. Y estaba comentando con otros buenos alumnos del curso, cuánto es tu promedio, y más o menos nos salía treinta, treinta y uno así en la libreta, y la profesora se preocupó; eso me gustó, que se haya preocupado, nos ha revisado cuadernos, ha hecho todo lo posible para subirnos nuestro promedio" (Grisés, SA, 7.º, 2.6.04).

En el testimonio se explica cómo se establece toda una estrategia de "búsqueda" de elementos, productos de clase para cumplir con la calificación, más allá del conocimiento que el alumno o la alumna pueda tener, del aprendizaje que logró.

Esta categoría de 'calificacionismo' está referida a la "necesidad" de la profesora de tener notas, al punto que puede despojar cualquier actividad de clase de su sentido para imprimirle el carácter de soporte u oportunidad de calificación. Los alumnos, sin embargo, colaboran activamente en este culto, pidiendo dar examen, exponiéndose a un juicio público, solicitando la devolución de sus cuadernos, manteniendo las cuentas de sus notas, percibiendo, probablemente, que el sentido de la enseñanza es en gran medida la medición del "aprendizaje" (véase el cuadro 2).

Los niños esperan la entrega de cuadernos. Recuerdan a la profesora que todavía no lo ha hecho. Luego siguen veinte minutos del ritual de devolución y amones-

tación en público. Desempeño o las preguntas retóricas no generan aclaración alguna de la tarea. En dos momentos, los compañeros se interesan por el resultado de la corrección o calificación que la profesora hizo en el cuaderno.

### EL CUADERNO, ALTAR DEL SABER

Otro aspecto que resalta en la cultura escolar es la mención a la importancia del cuaderno como generador de nota. Aparece aquí el conflicto entre los distintos soportes y generadores de nota, que compiten de cierta manera y que se pueden anular mutuamente, ya que una buena nota de examen resulta anulada con una mala nota de revisión de cuaderno. Queda en un segundo plano la finalidad de la calificación: medir lo que sabe o aprendió el alumno.

La calificación como fin en sí mismo, para lo cual se replanifica la clase si es necesario, es muy clara en el cuadro 3.

Aquí también aparece la complicidad de los alumnos en la "carrera" por las calificaciones. La profesora da claras instrucciones de cómo deben hacer la tarea y cómo debe ser el producto final en el cuaderno. El cuaderno elaborado a partir de la copia de la pizarra es visto como portador de conocimiento apto para ser mostrado y calificado. No hay explicación o, por lo menos, aceptación de la profesora si las cosas no suceden así (véase el cuadro 4).

Así se da también una "carrera" por la copia, base de la confección del cuaderno objeto de calificación.

El 20.5, la profesora del CENDI me comenta que "varios niños se atrasan con sus cuadernos. Ahora que se entregaron libretas vienen los papás o mamás de los niños con malas notas para ver qué pasa". En la conversación es bien evidente el desfase, por no decir contradicción,

## Cuadro 5

## 30.4. S.A.6C, 8-9

P, parada delante de la clase, muestra fotos de campesinos con trajes.

P: Pueden inventarse. ¿Dónde está? ¿Qué está haciendo? ¿A ver?

A: *Paykuna parquepi asinku.*

P: Asinku, muy bien, ríen.

A: *Paykuna parquepi takiy takiy takinku.*

P: Eso, takinku, ya.

La profesora muestra diversas fotos. Mientras unos niños construyen oraciones en voz alta, los que ya han dicho una salen a la pizarra a escribirla.

A: *Vender, rankhay.*

P: *Esto es vender, anoten en sus cuadernos, rankhay es vender.*

A: *Paykuna rankhay paykuna callepi rankhanku.*

A: *Profe, qué se llama...*

Los alumnos van diciendo otras oraciones. La profesora da claves, traduce, propone, aclara.

P: *Estás usando tercera persona, tiene que ser... Escriban todo lo que están diciendo en su cuaderno.*

En la pizarra están escritas varias oraciones:

*Paykuna callepi qhawanku, Paykuna wasipi llakikuy, Paykuna urqupi asinku.*

*Paykuna callepi llank'anku, Chay warmi t'ikata ranqhan, Paykuna qhatupi ranqhanku.*

*Pay manka ranqhan.*

A: *Teacher.*

A: *Es yachachiq.*

A:....

P: *Paykuna callepi aqhata ranqhanku. Copien hasta allí.*

entre “lo que sabe” un niño y lo que su cuaderno puede estar reflejando:

El chico a un principio no se daba a conocer, pero cuando lo saco a los exámenes o repasos sabe. Yo a su mamá le estaba explicando: ‘Este chico es inteligente. Debe atender muy bien en clases’. Yo esa explicación le di a su mamá. Yo le llamé y le dije: ‘Cuál es tu cuaderno’. Yo le digo algo en quechua, ¿qué estoy diciendo? Y me responde. Entonces como él debe haber muchos, que no aprovechan lo que saben” (PCE, 20.5.04).

En otro momento, la profesora me comenta: “Hay un niño que habla quechua en su casa. Hay abuelo quechuahablante también. Pero el chico tiene mala nota porque no lleva bien su cuaderno. El papá vino a decir que es flojo”.

Es decir, el cuaderno es una expresión de la dedicación o del empeño del alumno. Sin embargo, no solamente de él, sino también del apoyo que recibe en la casa. Como me explicó la profesora el 3.6: “Los papás andan ocupados en sus trabajos; los niños están con empleadas. Hay un descuido total para que los alumnos tengan su cua-

aderno bien llevado... Hay un poco de ‘nominportismo’ la materia de parte de los papás”.

La categoría *cuadernismo*, el culto al cuaderno propio de la cultura escolar y relacionado con la necesidad de calificar, también tiene que ver con las destrezas básicas que la escuela debe inculcar: escribir y leer.

### PRIMERO Y ÚLTIMO: LA ESCRITURA

Como se puede ver en el siguiente ejemplo, la profesora promueve que los niños escriban para fijar una noción (en el papel = ¿en la memoria?); fijar también lo que se hizo en la clase como registro o inventario (véase el cuadro 5).

El *escrituralismo*, la absoluta importancia asignada a lo escrito en las clases, y la compulsiva práctica que se establece a partir de ese consenso, es una *categoría* con múltiples usos, efectos y expresiones. Se plasma en la pizarra, en el cuaderno (como hemos visto), en el uso de la escritura para castigar, como recurso mnemotécnico, como instrumento cognitivo, para mostrar la importancia de algo. Como veremos, también se vuelve un fin en sí mismo.

## Cuadro 6

## 5.5. S.A.7C, 7

P: Sigán la lectura con su texto. Ahí dice Juancito mayupi. Vamos a ver las travesuras de Juancito. Pero vamos a arreglar los errores. Por eso sigan la lectura. Dice *uj kuti rirqani* –pongan la *i* allí, está con la *e*–.

A: Profe qué dice...

P: *Uj kuti rirqani t'ajsaq mayuman. Dice mamay... rikurqayku rumipatapi uj jamp'atituta. Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa —no es la g, es la q—, maskarqayku, también allí la g es q. Mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq; arreglen esa parte, churanaykupaq. Después de donde dice jamp'atituta bolsitaman, ahicito falta el apóstrofe al lado de la t, t'ajsay tukuytawan ripurqayku wasiman. Chayaytawan jap'irqayku otra vez con la i, jap'irqayku chay jamp'atituta coma wijch'urqayku ima. Tatay chanta maqawarqayku. Ahora aquí voy a leer de corrido. Concéntrense y vayan corrigiendo. Dice...*

Un uso penalizador es referido por Claudio y Lucio, de sexto del San Agustín, el 10.6.04:

Lucio: La otra vez, 100 veces nos ha hecho escribir. 'No debemos ser indisciplinados en clases'.

Claudio: Está en nuestros cuadernos de toditos, porque eso la profesora lo revisó.

I: ¿Qué cosa hicieron?

Claudio: No éramos muchos, sino que estaba un poco enojada, y unos cuatro estaban hablando, pero pocas veces les riñe. Es el Raúl y compañía. Nosotros estuvimos presentando los cuadernos; incluso nosotros éramos cinco: Luis, Camilo (yo), Daniel y unos cuantos más, que estábamos presentando nuestros cuadernos. Y no podíamos ponernos a charlar entre nosotros, ni gritar, porque le estuvimos explicando lo que estábamos haciendo. Y nosotros más de paso hemos tenido que hacer y todito el curso ha escrito: 'No debo ser indisciplinado en clases'. Cien veces y la siguiente clase nos ha dicho que vamos a repetir 200 veces. Pero lo que más nos enoja es que por culpa de algunos, no les importa, nos perjudica, y la profesora no comprende eso".

Más allá de la reacción de los niños por haber recibido un castigo injusto y por no poder comunicarse con la maestra, encontramos un uso de la escritura en su forma más penosa: desprovista de función comunicativa, mecánica y repetitiva. Todo esto, además, enmarcado en un sentimiento de impotencia y frustración de los alumnos. Más que aleccionarlos o disciplinarlos, el mensaje oculto de este castigo es la negación de la escritura como expresión creativa.

En el ejemplo que sigue, una lectura es constantemente interrumpida por la profesora para señalar que hay errores ortográficos que deben corregirse (véase el cuadro 6)

Cuando conversamos sobre la ayuda que los padres quechuahablantes pueden dar a sus hijos para la clase, la profesora de CENDI me comenta el 20.5.04:

Lo malogran. Alguno por ejemplo sabe y dicen, por ejemplo phullu, y le corrige y escriben con la ye. Entonces se vuelve puyu. Cuando lo que estaban haciendo era frazada... Mas podrían ayudarles, en algunas cosas les ayudan. Pero cuando quieren escribir no saben escribir. Pero tratan de leer y dicen, no pues, no es ésta la traducción. Es lo mismo que yo les daría... se escribe así, y es otro...".

Lo que la profesora destaca primero es el aspecto de la escritura, el interés que al parecer genera entre los padres y la apropiación intuitiva, por decirlo así, que hacen de la escritura quechua. Los errores que esta práctica puede generar se traducen en errores de traducción de la palabra "mal escrita". El problema es que no hay suficientes elementos como para saber cuándo el quechua está "mal escrito":

Mariel: Mi mamá también me ayuda cuando nos dan trabajo y tenemos palabras que no conocemos y tenemos que ver en el diccionario; y Jesús Lara escribe de otra manera lo que escribe la profesora y hay veces que, si escribes de la forma en que escribe Jesús Lara, la profesora te califica y te pone mal.

"Paty: Y la profesora no nos quiere dar las palabras en quechua y dice busquen en el diccionario..." (Mariel y Paty, SA, 8.º, 10.6.04).

Resumiendo el análisis del área "cultura escolar" que acabamos de hacer, varios patrones emergentes en la práctica de aula permiten entender el arraigo de la copia, la memorización, la utilización de la pizarra, la contabilización de notas, la ortografía y la forma por encima del contenido. De esta manera, hemos llegado a distinguir cuatro categorías: 'instruccionismo', 'calificacionismo', 'cuadernismo' y 'escrituralismo', que caracterizan lo que tanto profesoras como alumnos en consenso y complicidad "escenifican" en clase. Rescatamos en esta cultura escolar la preeminencia del cuaderno como altar del saber, portador del conocimiento o aprendizaje del alumno. La necesidad o carrera por medir este conocimiento

## Cuadro 7

**Testimonio paradigmático**

*Me disgusta... que no sabe calificar y después, cuando enseña, te enseña para cosas de memoria y te toma un examen y no te pone lo que está mal, y vas a reclamar y no sabe explicarte por qué está mal (Alumna de 8.º del San Agustín).*

o aprendizaje como un fin en sí mismo. La noción de que un proceso de enseñanza es propiciado con recomendaciones de aprender y a través de la memorización. Finalmente, que la escritura es un instrumento “cognitivo” descontextualizado de fijación, memorización, que, a su vez, recibe el máximo reconocimiento y atención en su aspecto gráfico, en la forma.

La ironía es que estamos frente a una lengua de tradición oral, que si bien cuenta con un alfabeto oficializado en 1984, es en muchas grafías objetado por la corriente afín a la Academia de la Lengua Quechua. El tratamiento del quechua en el aula está mediado por el aspecto ortográfico que, en primer lugar, es de reciente data y aún no se ha plasmado en una cultura escrita del quechua en gestación; y, en segundo lugar, sobre el cual se sigue discutiendo con mucho ahínco ya por décadas, sin llegar a consenso.

Pero, sobre todo, es una lengua cuyo proceso de normalización (que comprende, entre otras cosas, el establecimiento de una manera “correcta” de escribir) se inició apenas a partir de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa en julio de 1994 por técnicos del Ministerio de Educación y que no ha recibido la difusión y atención debidas como para “convencer” a los agentes educativos. Sin embargo, en la asignatura quechua no se llega a superar el escrituralismo inherente a cualquier asignatura escolar que utiliza el castellano como lengua instrumental o como lengua objeto (véase el cuadro 7).

La investigación concluyó con el acopio de opiniones y consideraciones de los padres de familia y estudiantes respecto de la mejor manera de enseñar el quechua como segunda lengua y evaluarlo. Las ideas recogidas dan cuenta del rol protagónico que estos actores podrían tener, un caudal cautivo, no canalizado y mantenido en una suerte de resistencia.

### **ASIGNATURA VOLUNTARIA Y CALIFICACIÓN: PROPUESTA DE LOS ALUMNOS**

Un elemento que es tematizado con mucho énfasis por

los alumnos es provocado por la categoría “calificacionismo” de la cultura escolar:

“ Yo pienso que no es mala idea que pasen clases de quechua; lo que a mí me cuestiona un poquito es la forma... eso debería ser algo natural, no calificado, algo que les vaya a estimular a los chicos a aprender un nuevo idioma más. Bueno, yo creo que todas las lenguas... no necesitas de estar calificado sino es el deseo de hacerlo, uno por necesidad y otro por el gusto de hacerlo. Entonces esa persona que tiene las ganas de querer aprender, no lo puedes calificar porque él quiere hacerlo” (Lalo).

Lalo establece una clara relación inversa entre estímulo para aprender una lengua y calificación: a más deseo, necesidad y gusto por aprender una lengua, menos calificación debería haber. La calificación desestimularía; es más: no aplica calificar a quien “tiene ganas de aprender” (implícitamente está diciendo que se califica a quien no quiere aprender).

Por otro lado, Ariana no está muy de acuerdo con que la calificación sea innecesaria o hasta perjudicial; por el contrario: la presión de las notas sería una exigencia productiva para la gran mayoría de alumnos:

“ Y yo tengo que decir también estuve pensando dar clases [de alemán], sin notas, para que las guaguas tengan más interés. Pero yo creo que no funciona, porque cuando un niño que no está interesado no hace, y mucho menos todavía sabiendo que no va a dar notas, no resulta tampoco. Siempre hay excepciones, pero son muy pocos los que estudian sin exigencias o sin la presión de las notas”.

Aun si los alumnos son parte y difícilmente pueden ser juez en esta cuestión, un estudiante se refirió al tema tomando distancia de la práctica concreta de calificación en su colegio, aludiendo al carácter voluntario que debería tener la asignatura de quechua en establecimientos urbanos:

“ Ciro: Deberían por lo menos hacer aprender el quechua escuelas, no como forma obligatoria, pero por lo menos poner entre las materias. Si uno se lo quiere olvidar, se lo olvida, lo habrá aprendido pero se lo olvida; los otros que lo quieren aprovechar, quieran seguir haciéndolo y los otros que no es su problema, ellos se lo pierden, en realidad. Me parece bien que sea como un instituto, pero también la Reforma Educativa lo ponga”.

En el criterio de Ciro, no tiene sentido obligar a los alumnos a aprender esta lengua, puesto que el éxito depende de la voluntad; y a falta de voluntad, vendría el olvido. Solo con una actitud favorable al aprendizaje se lograría un efecto estimulante de aprendizaje que, además,



se perpetuaría. Sin embargo, no debería descuidarse la oferta a varios niveles, extraescolar y escolar, por su efecto tentador, reduciendo la ansiedad o el efecto contraproducente que provoca la obligación:

“Es que no es cosa que deberían, sería algo muy bueno para ellos [los castellanohablantes]. No es una obligación. Sería como un lujo que ellos se podrían dar, pero no saben que es lujo sino que es malo; pareciera que piensan que es mal. Parece que todo lo que se impone es malo”.

Y en cuanto a la práctica de calificar, Ciro refiere a formas más creativas de hacerlo que aparentemente habría habido en los inicios de la enseñanza de quechua en el colegio. Formas que midan no tanto el “aprender cosas” sino el manejo o aplicación de lo aprendido en la comunicación:

“O sea, aprenderíamos cosas pero debería ser como antes. Un ex alumno ya mayor me contó cómo el examen lo tomaban las cholitas que te vendían dulce o algo, te preguntaban si querías algo de ellas, les tenías que decir en quechua, o sea, es más usar con mis amigos, con desconocidos. Era siempre así, lo tenías que practicar, practicar y no tenías ningún texto, era cosa de improvisar, como cuando uno habla”.

Probablemente sea ésta la expresión que más rotundamente coloca la asignatura de quechua en un espacio que trasciende el aula, el control del profesor, las barre-

ras de la cultura escolar y la pedagogía de lengua extranjera, y que la acerca a los hablantes de quechua y su práctica cotidiana de esta lengua.

La capacidad y responsabilidad del alumno para tomar decisiones respecto de la construcción de su propio aprendizaje de lengua son exaltadas, por así decirlo, en la demanda de asignatura voluntaria. Es una apuesta por la motivación personal más que por la presión externa, la confianza en el buen criterio del aprendiz de entender la realidad que lo rodea y lo que ésta le exige aprender más que en la exigencia escolar como tal, que poco motiva a los alumnos y los aleja demasiado (e innecesariamente) de la lengua indígena. En este contexto, es de destacar el aspecto de la evaluación que focaliza la utilización de lo aprendido y no el objeto de estudio.

Quién sabe ‘desescolarizando’ el quechua, despojándolo de la envoltura de la cultura escolar, rescatándolo de una pedagogía de lengua extranjera y poniéndolo a disposición de una propuesta pedagógica como la construida por los interesados, logremos nuevos y más hablantes y amantes de la lengua. Quién sabe aportemos de esta forma a la valoración de la lengua, colocando el tratamiento escolar del quechua al nivel que la lengua se merece por justicia política. Quién sabe desde una distinta asignatura del quechua podríamos llegar a fortalecer entre los alumnos de este sector de la sociedad cochabambina y nacional el sentimiento de “lo nuestro” que ellos mismos buscan. **T**



“Si algún programa de educación de adultos ha sido una promesa de éxito en el Perú, ése ha sido el PAEBA. Se inició el año 2003 como parte de un convenio bilateral entre los gobiernos peruano y español, desarrollando experiencias piloto en Villa El Salvador, San Juan de Lurigancho y Comas, en Lima; Ventanilla, en el Callao y Alto Selva Alegre, en Arequipa. Cinco distritos que debido a su densidad de población concentran el mayor número de analfabetos del país. Adaptándose a la normativa de la Ley General de Educación, el PAEBA consiguió que personas que nunca habían tomado un lápiz obtuvieran la certificación de Educación Primaria, y que en aproximadamente dos años adicionales algunas obtuvieran el de Educación Secundaria. Además de esto, el PAEBA desarrolló un plan de estudios profesionales donde los estudiantes siguieron talleres que les permitieron lograr una formación técnica y a la vez aplicar sus nuevos conocimientos al autoempleo.”

**Alfredo Bambarén Lukis**

**Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos PAEBA - PERÚ**

Jr. Carabaya 650, tercer piso. Cercado de Lima  
Teléfono: 428 1796